

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия» (филиал, г. Краснодар)
Кубанский государственный университет

**ЛИЧНОСТЬ КУРСАНТА:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ БЫТИЯ**

Материалы IV Всероссийской
научно-практической конференции
(с иностранным участием)
Краснодар, 28–29 ноября 2013 г.

Краснодар
2013

УДК 159.923:37/315.851
ББК 88.5:53.57
Л 66

Редакционная коллегия:

С.В. Божко, Э.А. Крачко, Ю.Н. Кузнецов, Ф.В. Мальчинский,
С.Д. Некрасов (отв. ред.), Л.Н. Ожигова, Е.А. Щербакова

Л 66 Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. (с иностранным участием) / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский гос. ун-т; Просвещение-Юг, 2013. 355 с. 150 экз.
ISBN 978-5-8209-0933-7
ISBN 978-5-93491-582-8

Издание содержит представленные на конференцию доклады, отражающие результаты исследований в области психологии бытия личности курсантов военных училищ.

Адресуется психологам, философам, социологам, преподавателям, а также всем исследователям психологических особенностей курсантов.

Издано при финансовой поддержке РГНФ
(проект № 13-06-14058)

УДК 159.923:37/315.851
ББК 88.5:53.57

ISBN 978-5-8209-0933-7
ISBN 978-5-93491-582-8

© ВУНЦ ВВС «ВВА», 2013
© Кубанский государственный университет, 2013

ВВЕДЕНИЕ

В предлагаемом издании представлены материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (с иностранным участием) «Личность курсанта: психологические особенности бытия», в которых дан теоретико-методологический анализ бытия личности курсанта и рассмотрены результаты практико-ориентированных исследований личностных качеств курсантов военных училищ.

Конференция проведена 28–29 ноября 2013 г. военным учебно-научным центром Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (филиал, г. Краснодар) совместно с Кубанским государственным университетом как продолжение конференции «Личность и бытие: субъектный подход (к 80-летию со дня рождения А.В. Брушлинского)», проведенной совместно с Институтом психологии РАН 25–26 октября 2013 г.

В работе конференции приняли участие ученые, психологи и педагоги, военнослужащие, курсанты, студенты, работники социальной сферы из Борисоглебска, Воронежа, Краснодара, Москвы, Перми, Рязани, Санкт-Петербурга, Сызрани. А также исследователи Республики Беларусь (Барановичи, Минск), Украины (Харьков), что свидетельствует о международном статусе конференции.

Военным учебно-научным центром Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (филиал, г. Краснодар) совместно с Кубанским государственным университетом были организованы и проведены Всероссийские научно-практической конференции «Проблемы развития личности курсанта» (2007 г.), «Личность курсанта: психологические особенности бытия» (2011 и 2012 гг.).

Материалы конференций изданы в сборниках, содержащих разделы, соответствующие направлениям обсуждения проблемы развития личности курсанта военного училища.

Структура сборника 2007 г.: «Теоретико-методологические основания анализа бытия личности курсанта», «Практико-ориентированные исследования личностных качеств курсантов

военных училищ», «Проблемы развития личности курсанта в процессе профессионального обучения», «Проблемы диагностики личностного и профессионального становления курсантов», «Проблемы поддержки развития и саморазвития личности курсанта», «Факторы, влияющие на развитие личности».

Структура сборника 2011 г.: «Субъектность курсанта как ресурс развития личности», «Становление профессиональной идентичности курсанта», «Психологические проблемы обучения курсантов», «Факторы, влияющие на развитие личности курсанта».

Структура сборника 2012 г.: «Особенности обретения курсантом профессиональной компетентности», «Особенности развития самосознания личности курсанта», «Особенности диагностики свойств личности курсанта», «Особенности военной профессии».

Структура предлагаемого сборника материалов конференции 2013 г. воспроизводит направления обсуждения проблем особенностей развития личности и бытия курсантов:

- «Особенности развития самосознания личности курсанта»;
- «Психолого-педагогический контекст обретения курсантом профессиональной компетентности»;
- «Социокультурные аспекты развития свойств личности курсанта»;
- «Психофизиологические аспекты бытия курсантов».

Материалы конференции адресованы исследователям психологических аспектов проблем развития личности и бытия военнослужащих, психологам и педагогам, а также читателям, интересующимся особенностями развития личности будущих офицеров в процессе их профессионального становления.

Отзывы и пожелания можно направлять по адресу: konf_polet@list.ru.

Редакционная коллегия

1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

*Божко С.В., Мальчинский Ф.В.,
Некрасов С.Д.
г. Краснодар*

ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА: АНАЛИЗ СИТУАЦИИ

Какие социальные факторы влияют на подготовку будущего военного летчика в вузе РФ? Какие направления повышения качества подготовки курсантов военного летного училища являются приоритетными? Каким требованиям должен соответствовать выпускник высшего военного училища?

Поиск ответов на эти и подобные вопросы целесообразно начать с рассмотрения разных аспектов современной ситуации профессиональной подготовки военных летчиков: технического, правового, нормативного, психолого-педагогического, диагностического.

Первый аспект – технический. В интернете широко обсуждаются характеристики истребителя пятого поколения Т-50, испытания которого начались в 2010 году. К 2016-му специалисты планируют наладить серийное производство Т-50. Можно также найти статьи о современных самолетах: бомбардировщиках, штурмовиках, разведчиках и др.

Отметим, что статьи в основном посвящены тактико-техническим характеристикам, стоимости, срокам серийного производства боевых самолетов, а не требованиям в ПВК летчиков, необходимости изменений содержания их подготовки.

Полагаем, что технические изменения влияют не только на содержание профессиональной подготовки, но и на необходимость учитывать личностные возможности курсантов. Возникают вопросы: «Какое физическое состояние необходи-

мо будущему летчику для полетов на самолетах нового поколения?», «Какие личностные свойства необходимы будущему летчику для полетов на самолетах нового поколения?».

Таким образом, для моделирования профессионально-психологического портрета современного военного летчика необходимо учитывать как технический фактор, так и человеческий, личностный фактор.

Второй аспект – правовой. Первого сентября 2013 г. вступил в силу Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации». Законом заданы требования к организации процесса профессионального образования, к результатам образования, к структуре оценки результатов подготовки обучающихся, в том числе курсантов военного летного училища.

Возникают вопросы: «Какие ценности личности важны при подготовке будущего летчика для полетов на самолетах нового поколения?», «Какие условия возможно и необходимо создать в вузе для самоопределения и социализации курсантов на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства?».

В соответствии с ФЗ процессуальный подход к подготовке курсанта, в котором акцент делается на содержание процесса подготовки курсанта, изменяется на компетентностный подход к подготовке курсанта, в котором акцент делается на результатах обретения курсантом профессиональной компетентности. Заметим, что знания, умения, компетенции курсанта определяются содержанием профессиональной деятельности военного летчика. А ценности личности в ФЗ обозначены общими рамками социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения.

Третий аспект – нормативный. Согласно ФГОС установлены нормативные требования к квалификации «военный летчик». Анализ требований позволяет выделить две группы компетенции: летные компетенции (способности, необходимые для управления самолетом), нормативные ценнос-

тные компетенции (ценностные установки бытия военного летчика).

Нормативные ценностные компетенции можно разделить на четыре группы: общечеловеческие, гражданские, коммуникативные ценности и ценности саморазвития.

Общечеловеческие ценности: гуманистические ценности, эстетические ценности.

Гражданские ценности: ценности исторического наследия и культурных традиций РФ, ценности ответственного участия в общественно-политической жизни, демократические ценности.

Коммуникативные ценности: ценности толерантно воспринимать социальные и культурные различия людей, ценности конструктивного и бесконфликтного общения, ценности соблюдения принятых в обществе моральных и правовых норм.

Ценности саморазвития: ценности занятий физической культурой и спортом для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья, ценности самоконтроля.

Таким образом, перечень летных компетенций может быть положен в основу разработки модели летной деятельности, перечень нормативных ценностных компетенций – в основу моделирования условий, которые возможно и необходимо создать в вузе для самоопределения и социализации курсантов.

Четвертый аспект – психологический. Анализ статей участников конференции «Личность курсанта: психологические особенности бытия» (2012 г.), сделанных на секции «Особенности обретения курсантом профессиональной компетентности» [1], позволил определить основные направления современных психолого-педагогических исследований особенностей обретения курсантами профессиональной компетентности.

Первое направление – моделирование особенностей внутреннего мира курсантов, эталонов деятельности военного профессионала, разработка профессиограмм современного офицера (М.И. Йованович, А.Н. Кимберг, А.С. Марков, Л.Н. Филатова).

Второе направление – исследование личностных регуляторов обретения курсантами профессиональной компетент-

ности: совладающее поведение, механизмы психологической защиты (Т.Д. Грицевич), связь мнемической активности и понимания курсантом предметного материала (С.П. Дорофеев), индивидуального психологического ресурса курсанта (Ю.Н. Кузнецов), обучение курсантов методам психоэмоциональной саморегуляции (С.А. Павлова), факторов, влияющие на девиантное поведение курсантов (А.И. Тузов).

Третье направление – поиск инновационных подходов к модернизации профессионального образования (обучения и воспитания) курсантов в соответствии с ФГОС, разработка интерактивных методик проведения практических занятий подготовки курсантов (С.С. Аврамов, Е.Н. Бурцева, И.А. Голицына, В.А. Майоров, Ю.Б. Макаренко, Т.А. Мальковская, И.Б. Осипов, О.И. Панов, В.А. Пивень, Т.Н. Сафонова, В.А. Сидорчук, А.А. Таганова).

Таким образом, моделирование портрета современного военного летчика является актуальной психолого-педагогической проблемой.

Пятый аспект – диагностический. Диагностика свойств личности человека имеет трудности, связанные, с одной стороны, со сложностями валидности измерения отдельных свойств личности. С другой стороны, с описанием личности человека как целостного феномена. Известно, что целое не является простой суммой элементов, из которых оно состоит. Следовательно, необходимо учитывать взаимосвязи свойств личности как осознаваемые, так проявляемые, структуру свойств личности, функции взаимодействия с внешней средой.

Составим, основываясь на содержании выступлений участников конференции «Личность курсанта: психологические особенности бытия» (2012 г.), перечень проблем развития и диагностики самосознания личности курсанта военного вуза, находящихся в поле зрения военных психологов [2, 3]:

– обоснование принципов моделирования личностных особенностей бытия курсанта (Е.Ф. Аксюта, В.С. Анацкий, Ю.Н. Кузнецов, Т.Ю. Купач, А.С. Марков, М.В. Селезнева, З.И. Рябикина, Г.Г. Танасов);

– структурирование профессиональной идентичности развития личности курсантов, в том числе исследование гендерных особенностей (М.Г. Алиева, М.М. Бондаренко, А.К. Дейнекина, Т.И. Забродняя, Е.О. Красногорова, Е.В. Кужильная, Ф.В. Мальчинский, Л.Н. Ожигова);

– обоснование используемых методик диагностики свойств личности курсанта для совершенствования подготовки курсантов (Н.А. Васильченко, М.В. Забоева, Ф.В. Мальчинский, Л.М. Медяников, С.Д. Некрасов, Л.А. Перелыгина, Н.А. Светличная, Е.А. Щербакова, Н.Ю. Юдина).

Таким образом, основной проблемой диагностики готовности курсанта к работе военным летчиком является концептуализация совершенствования действующих систем профессионального психологического отбора курсантов.

Рассмотренные аспекты (технический, правовой, нормативный, психолого-педагогический, диагностический) современной ситуации профессиональной подготовки военных летчиков дают основания для формулирования предложений по моделированию профессионально-психологического портрета современного военного летчика.

Первое. Для моделирования профессионально-психологического портрета современного военного летчика целесообразно использовать, накопленные за последние десять лет, имеющиеся эмпирические данные диагностики свойств курсантов и биографические данные о летной деятельности выпускников училища.

Второе. В модели профессионально-психологического портрета современного военного летчика основными параметрами (структурными блоками) могут быть: «ПВК (Теоретические и летные компетенции)», «Состояние здоровья», «Физическая подготовка», «Личностные свойства».

Третье. Нормативные показатели по основным параметрам профессионально-психологического портрета современного военного летчика можно получить путем математической обработки эмпирических материалов, полученных у курсантов,

имеющих первую и вторую группу профпригодности, ставших летчиками различных видов авиации.

Четвертое. Критерии профессионально-психологического портрета современного военного летчика целесообразно получить для четырех возрастных периодов становления военного летчика для каждого параметра разрабатываемой модели (ПВК, здоровье, физическая подготовка, личностные свойства):

- у поступивших в вуз абитуриентов (начало обучения);
- у курсантов, перед направлением на летную практику в авиационные базы (в конце третьего года обучения);
- у курсантов, перед получением диплома военного летчика (завершение обучения);
- у летчиков с пятилетним стажем летной деятельности.

Пятое. Проверку пригодности, выявление показателей дискриминативности, надежности, репрезентативности разработанных критериев по основным параметрам профессионально-психологического портрета современного военного летчика целесообразно проводить не менее пяти лет.

Библиографический список

1. Божко С.В., Некрасов С.Д. Современные проблемы исследования обретения курсантом профессиональной компетентности // *Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы Междунар. науч.-практ. конф.* / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2012. С. 76–82.

2. Некрасов С.Д. Современные проблемы исследования развития самосознания личности курсанта // *Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы Междунар. науч.-практ. конф.* / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2012. С. 139–144.

3. Некрасов С.Д. Современные средства диагностики свойств личности курсанта // *Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы Междунар. науч.-практ. конф.* / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2012. С. 262–268.

Баитовой В.Ю., Зязин Е.Л.
г. Краснодар

ВОСПРОИЗВОДСТВО ЦЕННОСТЕЙ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

Для системы подготовки военных специалистов кризис института образования это, прежде всего, отражение в сознании общества неудовлетворенности каждым достигнутым уровнем и поиск путей улучшения. В ряду факторов совершенствования системы образования необходимо учитывать проявление духовного кризиса общества. В традициях развития культуры символическое значение духовности, ее трансляционный статус и нормирование образцов поведения достаточно результативно использовались обществом для формирования человека, его развития и воспитания.

Перед системой военного образования стоит задача подготовки специалиста, являющегося не только профессионалом, но также личности культурной, духовной, патриотично настроенной, гармонично развитой, готовой к вызовам современного общества и мира.

Образование является ценностью непреходящей и по своей сути работает на будущее. Институт военного образования традиционно является носителем и транслятором коренных национальных ценностей и идеалов, гарантирующих полноценную способность к интеграции в российское общество. Военное образование закономерно отражает особенности истории, национальной идентичности, героического прошлого и настоящего не только системы военного образования, но и общества в целом.

На современном этапе трансформации военного образования необходимо уделить особое внимание процессу воспроизводства ценностей образования, культурных норм в социа-

лизации курсантов, эффективности их духовно-нравственного развития. Система высших учебных заведений Министерства обороны сегодня выполняет задачу соединения интересов личности, общества, государства, оказывая влияние на воспроизводство культурных норм и ценностей в социализации молодых военных специалистов.

Корреляция образования с ценностно культурными основами развития общества, с укреплением патриотического фундамента, общечеловеческих и созидательных оснований это важнейшая функция государства, продуманной и взвешенной политики на всех уровнях образовательного процесса. Особенно важно уделить внимание вопросам духовности, не допустив отеснения их на второй план насаждением информационных коммуникаций. Поскольку в современных условиях развития производства и финансов личность объективно отторгается от результатов своего труда, стратегически необходимо ориентировать приоритеты военного образования на личность с ее символами, мотивами поведения, стремлениями, ценностями. В этой связи актуально выявить организационные элементы современной динамики самоорганизации молодежи в образовании. Исследовать социальные условия трансляции знаний в развитии культуры общества и личности. Провести социологические исследования современных подходов к обоснованию взаимной обусловленности ценностей военного образования и норм гражданского общества. На фоне происходящих объективных изменений приоритетов в сфере образования, культуры и духовной жизни современного общества ценности военного образования должны быть стабильными.

Деятельность руководства военных образовательных учреждений должна быть направлена на развитие культурно-образовательного потенциала учащихся, включающего базовые ценности военного специалиста, такие как: патриотизм, государственность, профессионализм, духовность. Деятельность педагогических коллективов в учебных заведе-

Таблица

Основные приоритеты ценностей высшего образования курсантов, %

Ценности образования	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Профессионализм	18	14	18	22	25
Творчество	33	45	32	25	18
Нравственность	5	8	15	27	30
Индивидуальность	29	21	20	13	13
Правосознание	15	12	15	13	14

ниях Министерства обороны должна быть направлена на использование инноваций, а также учитывать традиции в подготовке офицеров. Курсанты должны осознавать необходимость работы над совершенствованием своих интеллектуальных, нравственных и профессиональных качеств. Таким образом, человеческий капитал является важнейшим фундаментом для всестороннего развития военного образования.

Проведенные в 2013 г. социологические исследования с курсантами филиала ВУНЦ г. Краснодар позволили выяснить приоритеты ценностей образования курсантов и их изменения в зависимости от курса обучения.

Анализ современного состояния образовательной идеологии и психологии системы военного образования свидетельствует о имеющихся проблемах, которые могут привести к потере контроля над ситуацией. Риск может подвергнуться не только система военного образования, но и система национальной безопасности России. Таким образом, появляются основания анализировать феномен образовательной безопасности. Это понятие, которое призвано отражать объективную потребность государства в стабильности деятельности и развития института образования с целью обеспечения должного уровня воспроизводства нравственно ориентированных и профессиональных ценностей.

Сегодня очевидно, что успешный ход реформ системы военного образования невозможен без актуализации значения духовно-нравственной составляющей трансляции культурных норм и ценностей. Важно культивировать в образовательном пространстве основы национальной духовности, государственности, традиционной религиозности, патриотизма, соборности, милосердия, взаимопомощи, благотворительности. Такая направленность обусловлена интересами государства и общества, с одной стороны, и интересами личности будущего военного специалиста – с другой, его сопричастности с проблемами общества и государства.

*Васильченко Н.А.
г. Краснодар*

АГРЕССИВНОСТЬ КУРСАНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛЕТНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Развитие современного мира наполнено явными и скрытыми конфликтами, большими и малыми противостояниями разных государств, коалиций, армий. Их активными участниками становятся не только военные, но и все мирное население. Зачастую, предпринятые действия характеризуются неоправданной жестокостью, плохо согласующейся с представлением о цивилизованном обществе.

Проблема агрессивности человека вызывает интерес ученых постоянно, а результаты исследований представлены разнообразными теоретическими подходами и множеством экспериментальных работ. Несмотря на это вопрос о природе человеческой агрессивности, о формах и детерминантах агрессии, агрессивного поведения, агрессивности остается открытым.

В связи с переходом на контрактную службу вооруженных сил нашей страны появляется интерес к изучению особенностей личности курсантов, будущих защитников Отечества.

Специфика профессиональной деятельности военного летчика связана с высоким эмоциональным напряжением, что может влиять на его агрессивность.

Объектом исследования выступает личность курсанта летного училища. Предметом – агрессивность личности курсантов, имеющих разный уровень летной успеваемости.

Гипотезой является представление о том, что агрессивность курсантов негативно влияет на их летную успеваемость.

Рассмотрим существующие теоретические подходы к феномену агрессивности.

Многочисленные исследования агрессивности обнаруживают отсутствие единственного источника агрессивных наклонностей человека, как и одного пути развития агрессивного характера. Однако мнения многих ученых совпадают при рассмотрении вопроса о стабильности человеческой агрессивности (Л. Берковиц, А. Личко, Д. Олуэйз, Р. Хьюсманн, Х. Хекхаузен и др). Анализ зарубежных исследований по данной проблематике показывает наличие огромного опыта в разработке теоретических моделей агрессии и человеческой агрессивности и в проведении экспериментальных процедур [1–3].

Отечественная наука, по существу, только начинает изучение агрессии, агрессивного поведения, агрессивности, несмотря на то, что отдельные вопросы в их исследовании привлекали внимание многих ученых и нашли отражение в ряде работ: по социальной психологии, юридической психологии, по психиатрии, психологии личности и т.д. (Н.Д. Левитова, Г.М. Андреевой, В.В. Знакова, С. Беличевой, С.В. Еникополова, А.А. Реана, Л.П. Колчиной, Е.В. Романина, С.Е. Рощина, Т.Г. Румянцевой и др.).

Несмотря на разную продолжительность изучения данных феноменов, отечественную и зарубежную психологию объединяет наличие терминологической неточности, размытости, многозначности при обозначении агрессии и агрессивности. Сегодня можно констатировать отсутствие определений агрессии и агрессивности, удовлетворяющих психологов различных

школ и являющихся исчерпывающими и общеупотребительными. Существующие в современном научном мире дефиниции «агрессивности» можно классифицировать по 4 группам:

- Агрессивность – черта характера (черта личности) (Н.Д. Левитов, К. Изард, А.Н. Леонтьев, М. Раттер);
- Агрессивность – свойство характера (В.Н. Мясищев);
- Агрессивность – «предрасположенность к агрессивным действиям» (Л. Берковиц);
- Агрессивность – индивидуальные различия агрессивного поведения в одних и тех же ситуационных условиях (Х. Хекхаузен).

Подход, позволяющий раскрыть сущность понятия агрессивность, должен опираться на системное представление об изучаемом феномене. Понятия агрессия, агрессивное поведение и агрессивность характеризуются различной феноменологией, отличаются по способам реализации и в нашей работе не являются синонимами.

Под агрессией понимаем поведение (физическое или символическое), которое мотивировано намерением причинить вред (физический или психологический) кому-то другому, не желающему подобного обращения. Агрессивность – характеристика индивида, подверженная изменениям под влиянием социума, определяющая предрасположенность к агрессивному поведению, выступающая компонентом более сложной структуры психических свойств человека.

Таким образом, изучение агрессивности и агрессии, как подчеркивают многие ученые, можно осуществлять только в контексте социального взаимодействия.

Многочисленные и разноплановые определения агрессивности показывают разногласия в обозначении оснований для ее классификации.

В зарубежной психологии до недавнего времени традиционно выделяли три подхода в изучении агрессии и агрессивности. Использование двух терминов объясняется особенностями этих феноменов. Поясним, каждая из концепций, с одной

стороны, описывает специфику внешнего действия – агрессию, с другой стороны, объясняет индивидуальные внутренние их предпосылки – агрессивность.

Существующие теоретические концепции разносторонне раскрывают феномен агрессивности и позволяют выделить основания генеза агрессивности:

- Агрессивность – генетически заложенное свойство (З. Фрейд, К. Лоренц и др.);
- Агрессивность – следствие социального научения (А. Бандура);
- Агрессивность – результат фрустрации личности (Дж. Доллард, С. Розенцвейг, Л. Берковиц).

В настоящее время целесообразно говорить о целостном представлении об агрессивности. В данном исследовании агрессивность рассматривается как относительно стабильная готовность к агрессивным действиям (предрасположенность к агрессивному поведению), выступающая компонентом более сложной структуры психических свойств человека.

С готовностью к риску, к действиям в экстремальных обстоятельствах, с готовностью принять решение связана профессиональная деятельность летчиков. В таких условиях высока вероятность повышения проявления агрессивности, однако такое поведение может угрожать безопасности полетов. Опишем характеристики летчиков, имеющих предпосылки к летным происшествиям. Летчики имели: эмоциональную неустойчивость, неадекватный оптимизм; плохую социальную адаптацию, шизоидные черты; постоянное стремление к действию в сочетании с высокой тревожностью; пониженную помехоустойчивость; низкую мотивацию, преобладание мотивов избегания неудач, неуверенное поведение; склонность к фантазированию, мечтательности, легкой отвлекаемости; чрезмерную независимость; излишнее спокойствие, недостаточную настойчивость [4].

Для овладения профессией летчика наиболее существенны: достаточно высокая общая одаренность, быстрый темп

психических процессов и способностей к интенсификации психической деятельности, эмоциональная устойчивость, широкое распределение, быстрое переключение, большой объем и устойчивость внимания, практический тип и оперативность мышления, хорошая память, хорошие пространственные и временные представления и т.д., сильная воля, активная направленность и интерес к летному труду, высокая самооценка и уровень притязаний, уверенность в себе, устойчивость к дезорганизующим факторам, склонность к риску, стремление к лидерству, способность к адекватной мобилизации при усложнении обстановки, общительность, открытый характер, чувство юмора [4, с. 70].

Начальным этапом в формировании профессиональной надежности курсанта летного училища выступает его теоретическая и летная подготовка. Целью данной работы является определение связи между агрессивностью курсантов и уровнем их летной подготовки.

В исследовании приняли участие курсанты, прошедшие теоретическое обучение и выполнившие программу летного обучения. Выборку составили 40 курсантов, которые были разделены на 4 группы по характеристикам успеваемости (выше среднего, средние, ниже среднего и отчисленные) с учетом теоретической и летной подготовок.

Использовалась методика, которая определена нормативными документами и программой обследования курсантов (личный опросник 16 PF Р. Кеттела), а также опросник диагностики агрессивности Басса–Дарки.

Опишем полученные по группам курсантов результаты.

Группы курсантов с характеристиками выше среднего и средними имеют показатель агрессивности в рамках нормы. Корреляция позволяет обнаружить черты личности, оказывающие влияние на агрессивность, так для первых – это фактор «О» (0,75).

Группа курсантов, имеющих ниже среднего результаты, по индексу агрессивности имеют высокий показатель, значительно отличающийся от агрессивности курсантов выше среднего ($p < 0,01$).

Группа отчисленных курсантов имеет высокий индекс агрессивности ($p < 0,03$), высокий индекс враждебности ($p < 0,02$).

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что агрессивность не способствует летной успеваемости курсантов.

Изучение агрессивности курсантов, имеющих разный уровень летной подготовки, необходимо продолжить. Сопоставление с результатами других личностных методик позволит определить структуру личности курсантов с разным уровнем летной успеваемости, а в дальнейшем разработать систему раннего прогнозирования успешности летчиков, коррекционную программу индивидуального развития профессионала.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2010.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2001.
3. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1998.
4. Проблемы космической биологии / под ред. А.М. Уголева. М., 1984.

Грищенко М.В.
г. Харьков (Украина)

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ УКРАИНЫ ПО ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМ СИТУАЦИЯМ

Успешность профессионала кроме специальных знаний, умений, навыков связана с его личными особенностями, стремлением к саморазвитию, самоактуализации.

Многие исследователи отмечают, что соответствие специалиста занимаемому рабочему месту – гарантия высокой эффективности, производительности его труда, одновременно это залог его собственного благополучия, залог ощущения полноты жизни, которые обычно сопровождают человека со счастливой судьбой.

Психологическая подготовка пожарных-спасателей к работе в сложных условиях тушения пожаров и ликвидации их последствий – это основа не только эффективной боевой деятельности по спасению людей и сохранению материальных ценностей от уничтожения их огнем, но и основа безопасности самих спасателей.

Служебная и боевая работа сотрудников – это одна из самых специфических сфер человеческой деятельности. С психологической точки зрения, работа пожарного сочетает в себе аспекты обучения (профессиональная подготовка), труда (различные виды хозяйственных работ), спорта и непосредственно боевых действий в экстремальных условиях по спасению людей, тушению пожаров, ликвидации их последствий, устранению аварий на промышленных предприятиях. Специфическая особенность рабочего процесса сотрудников выражается в социальной значимости и экологической ценности работы. Кроме того, данная профессия основывается на глубоких эмоциональных переживаниях, ведь пожарные регулярно сталкиваются с гибелью людей.

При выполнении работ по тушению и ликвидации последствий пожара работник сталкивается с:

- постоянной угрозой жизни и здоровью (при проведении боевых работ велика вероятность обрушения конструкций, горящие взрывы паров и газов, отравления химическими веществами, выделяющимися в результате горения);

- непрерывным нервно-психическим напряжением, вызванным систематической работой в непривычной среде (при высокой температуре, высокой плотности дыма, шуме, повышенной влажности воздуха, ограниченной видимости, токсической среде и др.). Поэтому не только повышается нервно-пси-

хическое напряжение, но и нарушается водно-солевой баланс организма, его терморегуляция. Исследования показали, что в течение 15 минут работы при температуре 50 °С работник теряет от 1 до 2 литров воды, а при повышении температуры тела до 40 °С и более может произойти тепловой удар, который будет сопровождаться появлением судорог, галлюцинаций и потерей сознания;

- эмоциональными и стрессовыми расстройствами (вынос раненых и обожженных при чрезвычайных ситуациях);

- дискомфортным состоянием из-за непрерывного нахождения в боевой одежде и снаряжении. Нередко личный состав при выполнении работ применяет средства индивидуальной защиты органов зрения и дыхания, вес которых достигает пятнадцати килограммов. А масса индивидуального снаряжения пожарного составляет около 22 кг. Через полчаса после нахождения спасателя в тяжелом защитном снаряжении при температуре 45 °С частота сердечных сокращений составит 170 уд/мин. и без других физических нагрузок достигнет критического значения;

- трудностями, которые связаны с проведением боевых работ в ограниченном пространстве (подземных галереях, тоннелях, газопроводных и кабельных коммуникациях), которые затрудняют действия, нарушают привычные способы передвижения, рабочие позы: работа в лежачем положении, продвижение ползком и другое.

Боевая готовность работника является благоприятным психологическим состоянием пожарного перед выполнением боевых действий. Кроме того, боевая готовность весьма положительно сказывается на действиях пожарного, позволяя ему максимально реализовать свои двигательные, интеллектуальные, волевые возможности, таким образом, работа спасателя становится намного эффективнее.

Будущий спасатель должен обладать способностями и качествами, необходимыми при проведении работ по тушению пожаров. К таким качествам, прежде всего, относятся: ответс-

твенность, смелость, эмоциональная устойчивость, решительность, твердый характер и сила воли.

Эмоциональная устойчивость позволяет работнику сохранять необходимую физическую и психическую работоспособность во время чрезвычайной ситуации. Кроме того, эмоционально устойчивые пожарные эффективно справляются со стрессом, уверенно и хладнокровно применяют усвоенные навыки. Устойчивые к стрессу люди характеризуются как неимпульсивные, активные, настойчивые в преодолении любых трудностей. Важную роль в профессиональной деятельности пожарного играет самооценка, ее неадекватность уменьшает надежность работы в нестандартных условиях, во внезапно возникшей сложной обстановке.

Для работника немаловажную роль играют особенности нейродинамики и некоторые свойства темперамента. Исследователи установили, что люди с сильной нервной системой имеют большую склонность к напряженной деятельности, чем личности со слабой нервной системой, для которых характерна высокая тревожность и соответственно ниже самооценка. Состояние стресса, которое так часто встречается у пожарных в экстремальных условиях, резко ухудшает действия лиц со слабой нервной системой и в незначительной мере оказывает влияние на людей с сильной нервной системой. Таким образом, работники, которые имеют слабую нервную систему, не достигают высоких результатов в профилактической деятельности.

Будущие пожарные, которые не склонны к риску, в чрезвычайных ситуациях испытывают высокий уровень психической напряженности. Такие люди, в отличие от лиц, подверженных риску, боевых усилий в экстремальных условиях не прикладывают. Длительные затруднения в период выполнения боевой задачи, работы в условиях опасности порождают у них психическое состояние тревоги, неуверенности в своих силах. Такие сотрудники стремятся, по возможности, избежать воздействия стресс-факторов, вплоть до отказа от выполнения задания. Людей, подверженных риску, легко распознать на пер-

вых тренировочных занятиях в экстремальных условиях. Такие люди хуже других адаптируются к действиям стресс-факторов (дыма, огня, шума и др.), в результате этого вегетативные показатели психической напряженности постепенно уменьшаются. Действия пожарных, подверженных риску, приобретают качества надежности, и возникает чувство удовлетворения в своих силах, активности в преодолении чувства страха перед действиями различных стресс-факторов.

Профессионально важными психологическими качествами для будущих работников являются экстраверсия и интроверсия. При выполнении работ, когда ограничены внешние контакты и в работе наступает однообразие, экстраверты в большей степени переживают монотонность и усталость по сравнению с интровертами.

Необходимые психические качества курсанта развиваются в процессе его профессиональной деятельности или компенсируются другими свойствами под влиянием специальных приемов и способов действия. Только в экстремальных и чрезвычайных условиях, к которым относятся пожары и аварии, требования к отдельным психическим свойствам резко возрастают, в то же время многие механизмы компенсации не срабатывают. В плане самоактуализации будущих работников Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям следует отметить такие трудности, связанные жесткой регламентацией жизни курсантов.

*Зеленова М.Е.
г. Москва*

НАРУШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЕТЧИКОВ

Профессиональная деятельность летчика характеризуется сложностью, большой степенью опасности, а кроме того,

высокими требованиями к состоянию психического и физического здоровья летного специалиста. Характер деятельности летчиков предъявляет столь высокие требования к состоянию здоровья, что, по имеющимся данным, критериям профессиональной пригодности соответствуют только 3–5% мужского населения соответствующего возраста.

Однако, эксперты отмечают, что за последние годы, несмотря на определенные успехи в деле обеспечения здоровья летчиков, просматриваются некоторые негативные явления, такие как наличие устойчивой тенденции к снижению летного долголетия, расширение нозологии болезней, послуживших причиной дисквалификации, «омоложение» различных форм заболеваний, увеличение числа несчастных случаев, вызванных симптомами сниженной работоспособности экипажей, выполняющих полет. При этом, несмотря на проблемы в области здоровья, 80% летного состава продолжают свою профессиональную деятельность. Наряду с соматическими заболеваниями, очень часто нарушения профессионального здоровья летчиков проявляются в формировании негативных психических состояний, возникновении признаков психического дистресса и развитии доклинических форм функциональных расстройств.

Изучение личностных характеристик в связи с проблемами трудовой деятельности, выявление роли личностного фактора в обеспечении надежности и эффективности работы специалистов экстремальных профессий имеют давнюю историю. В этой области накоплен значительный экспериментальный материал.

Так, при изучении взаимосвязи между личностными характеристиками учащихся летной школы, полученными с помощью Личностного опросника Айзенка (EPI), и успешностью обучения было выявлено, что неудовлетворительные оценки имеют 60% нейротичных интровертов, 37% нейротичных экстравертов, 32% стабильных экстравертов и лишь 14% стабильных интровертов. То есть, было установлено, что по сравнению с экстравертами курсанты-интроверты лучше усваивают различ-

ные летные дисциплины и практические занятия. Аналогичные результаты были получены Рейнхардтом на выборке лучших пилотов ВМС США, а также при обследовании английских военных летчиков из ВВС и Королевской авиации. Было показано, что существуют устойчивые отрицательные корреляции между нейротизмом и успешностью обучения пилотов [5].

В работе М. А. Котика и А. М. Емельянова дан широкий обзор исследований роли личностных черт, познавательных процессов, психических свойств и состояний в формировании предрасположенности к нарушениям профессиональной надежности. Наиболее значимыми для профессии летчика выступили такие черты личности, как эмоциональная устойчивость к стрессу, склонность к фрустрации, твердость убеждений, уверенность в себе. Обнаружено также, что для летчиков высших категорий характерен более высокий уровень личностной тревожности, который одновременно сочетается с высоким индексом, характеризующим стремление к достижению цели и уверенность в успешности при решении профессиональных задач [3].

Изучение профессиональной пригодности пилотов, а также профессионалов-водителей, проводящих за рулем многие часы, показало, что по личностным чертам с большей вероятностью прогнозируются негативные последствия выполнения трудовых задач. При сопоставлении личностных факторов с индивидуальным риском несчастных случаев (количеством совершенных в прошлом аварий и степенью их тяжести) было обнаружено, что решающую роль играют такие характеристики, как доминантность, неосторожность, эмоциональная сензитивность и агрессивность.

Кроме того, были выявлены значимые корреляции между высокой аварийностью, экстраверсией и нейротизмом. В целом считается, что около 10% дисперсии при возникновении несчастных случаев обусловлено именно личностными переменными. Наиболее информативными при этом являются личностные характеристики, вошедшие в состав двух ортогональных факторов. Первый фактор включает «экстраверсию», «стремление к

острым ощущениям», поведение типа «А», второй – «нейротизм», «тревожность», «эмоциональную нестабильность» [4]. Салгадо, сделавший обзор многочисленных исследований с применением личностных параметров теста «Большой пятерки», показал, что «добросовестность» и «эмоциональная стабильность» являются важными прогностическими факторами при использовании основных критериев выполнения работы в самых разных профессиональных группах [6].

Выявлен также ряд личностных особенностей, которые предрасполагают к неадекватному и хаотичному поведению в экстремальных условиях. К ним относятся эмоциональная неустойчивость, неадекватный оптимизм, сниженное чувство тревоги в связи с тенденцией к ненормативному социальному поведению, постоянное стремление к действию в сочетании с высокой тревожностью [1].

Таким образом, исследования, проведенные за последние годы, ясно показывают, что личностные характеристики связаны с очень широким спектром параметров профессионально-релевантного поведения. Анализ литературных источников позволяет говорить о возможности применения методов исследования личности при изучении причин летных происшествий и предпосылок к ошибочным действиям, а также использовать личностное тестирование с целью подбора летных специалистов. Имеющийся опыт использования комплекса личностных методов в ходе проведения клинико-психологического обследования летного состава в целях врачебно-летной экспертизы также свидетельствует о целесообразности дальнейшей работы в этом направлении.

С целью дальнейшего совершенствования врачебно-летной экспертизы, направленной на диагностику профессионального здоровья летных специалистов, было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи неблагоприятных психических состояний и индивидуально-личностных свойств различных категорий летчиков. Исследование проводилось на базе Филиала №3 ФГУ «ЦВКГ им. А.А. Вишневского МО РФ» [2].

Под профессиональным здоровьем в данном исследовании понимается способность индивида быть работоспособным, продуктивным и креативным в реальных условиях конкретной профессиональной деятельности, сохраняя физическое, психологическое (субъективное) и социальное благополучие.

При определении профессионального здоровья мы опирались на понятие, содержащееся в Уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), согласно которому здоровье рассматривается как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов.

При этом необходимо акцентировать специфику именно профессионального здоровья. На наш взгляд, профессиональное здоровье можно рассматривать как состояние и как интегральное свойство человека. Профессиональное здоровье, понимаемое как состояние, можно определить как состояние мотивированности, продуктивности и креативности в специальных условиях конкретной профессиональной деятельности, тесно связанное с физическим, психологическим (субъективным) и социальным благополучием человека. Если данное состояние приобретает устойчивость, становится характерным для человека, его можно рассматривать как свойство. В этом случае профессиональное здоровье выступает как интегральное свойство человека быть работоспособным, продуктивным и креативным в специальных условиях конкретной профессиональной деятельности, сохраняя физическое, психологическое (субъективное) и социальное благополучие.

Уровень психического дистресса рассматривается в качестве индикатора нарушения профессионального здоровья субъектов труда и определяется как совокупность признаков негативных психических состояний, таких как депрессия, тревога, состояние нервно-психической напряженности и др., диагностируемых с помощью конкретных психологических методик. Индивидуально-личностные особенности рассматриваются в качестве важнейших психологических переменных,

способных противостоять развитию неблагоприятных психосоматических состояний, как внутренние (психологические) ресурсы индивида, позволяющие сохранять работоспособность и стрессоустойчивость в ситуациях повышенной напряженности на работе и за ее пределами.

Участниками исследования выступили военные летчики, проходившие плановое медицинское обследование. В специально разработанный психодиагностический комплекс были включены методики, которые можно разделить на три группы. В первую группу вошли беседа и анализ документов, позволяющие получить основные социально-демографические и профессиональные характеристики, особенности медицинского статуса, а также зафиксировать важные моменты биографии летчиков. Вторую группу составили методики, направленные на диагностику симптомов негативных психических состояний (утомления, сниженной работоспособности и стресса). К третьей группе относятся опросники, направленные на выявление различных аспектов удовлетворенности работой и особенностей профессиональной мотивации, а также опросники, позволяющие выявить некоторые индивидуально-личностные характеристики обследованных летчиков (уровень субъективного контроля, уровень жизнестойкости, способы преодоления трудных ситуаций, структуру ценностей и т.д.). Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ SPSS для Windows.

Анализ материалов эмпирического исследования позволил получить следующие результаты.

1. Установлено, что медицинский статус обследованных летчиков находится в обратной связи с возрастом, стажем работы, количеством детей и таким показателем общей и годовой загруженности пилотов, как «налет часов». Чем выше перечисленные характеристики, тем ниже уровень здоровья летных специалистов. Кроме того, обнаружено, что чем ниже показатели соматического здоровья, тем выше невротичность, эмо-

циональная нестабильность, личностная тревожность, а также импульсивность поведения в стрессовых ситуациях.

Сравнение групп в зависимости от числа имеющихся диагнозов выявило, что уровень соматического здоровья выше у летчиков, имеющих более высокие значения жизнестойкости по шкале теста С. Мадди «контроль» и шкале теста Дж. Роттера «интернальность в области неудач». Получено также, что в группе более благополучных по медицинским показателям летных специалистов значимо выше такие составляющие профессиональной самооценки, как «принадлежность к профессиональному сообществу», «профессиональная компетентность», «оценка результатов профессиональной деятельности» и «удовлетворенность реализацией профессионального потенциала».

2. Анализ полученных данных показал, что рост числа эмоционально значимых событий, являющихся частью повседневной жизни обследованных летчиков, слабо связан с симптомами сниженной работоспособности. Однако выявлено, что тенденция к накоплению негативных и трудных жизненных ситуаций сопровождается нарастанием симптоматики нервно-психического напряжения и стресса, а также увеличением показателей хронического утомления, таких как «сниженное самочувствие» и «физический дискомфорт».

Установлено, что чем больше стрессонаполненность жизни, тем меньше удовлетворенность работой и ниже уровень профессиональной мотивации. При этом риск развития соматических заболеваний выше у летных специалистов с высоким уровнем «невротичности», подверженных астенизации и психосоматическим нарушениям при стрессе, менее общительных, закрытых и не склонных обращаться за социальной поддержкой и помощью. Обнаружено также, что вероятность заболеть выше у летчиков с высоким показателем рабочей нагрузки «налет часов» и не имеющих семьи.

3. Несмотря на то, что в основном у обследованных летных специалистов отмечается довольно низкий уровень хронического утомления, обнаружено нарастание его признаков

в зависимости от продолжительности профессиональной деятельности (стажа работы), а также объема и сложности профессиональной нагрузки. Кроме того, сравнительный анализ показал, что у высококлассных летчиков в меньшей степени выражены симптомы, характеризующие уровень «пресыщения» и «утомления», полученные по соответствующим шкалам опросника ДОРС Леоновой-Величковской.

4. Выявлены многочисленные взаимосвязи показателей негативных психических состояний с индивидуально-личностными особенностями летчиков. Обнаружено, что в наибольшей степени уровень функциональной напряженности, утомления и стресса связан с личностными характеристиками, имеющими первостепенное значение для процесса социального взаимодействия и регуляции поведения человека. К ним относятся такие свойства личности, как «уравновешенность», «общительность», «застенчивость», «открытость», «невротичность» и «эмоциональная лабильность», измеряемые по шкалам Многофакторного личностного опросника FPI, а также индекс личностной тревожности, полученный по шкале Спилбергера-Ханина.

Кроме того, уровень проявления негативной симптоматики утомления и стресса тесно связан с таким комплексным и системообразующим свойством личности, как жизнестойкость, и такими базисными убеждениями индивида, как «убеждение о контролируемости мира», «убеждение о доброжелательности-враждебности окружающего мира» и «убеждение о ценности и значимости собственного Я». Большое значение для сохранения психического и соматического благополучия летного специалиста имеют составляющие профессиональной Я-концепции и переживание профессиональной востребованности. Было показано, что характер представлений индивида о возможностях карьерного и личностного роста, своей профессии и себе как специалисте, а также позитивные оценки профессионального окружения, профессиональных ситуаций и положительное отношение к работе тесно связаны с низким уровнем проявления негативной симптоматики. Следует так-

же отметить, что в наименьшей степени с проявлением неблагоприятных психических состояний связаны ценностно-мотивационные установки, выявляемые с помощью опросника Ш. Шварца для изучения ценностей личности.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что выделенные критерии состояния профессионального здоровья у летчиков тесно связаны с широким спектром индивидуально-личностных характеристик. Полученные данные во многом подтверждают некоторые положения и выводы, сделанные другими исследователями, изучающими проблему психологического тестирования с целью прогнозирования профессионально-релевантного поведения. Анализ полученных данных позволяет говорить об определенной степени диагностической и прогностической ценности отобранных методических средств исследования личности и психических состояний и целесообразности применения конкретных психологических методик и шкал в целях врачебно-летной экспертизы.

Библиографический список

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001.
2. Зеленова М.Е. Проблема профессионального здоровья летчиков и ее экспериментальное изучение // Сборник научных трудов SWorld. Одесса. Вып. 1. Т. 12.
3. Котик М.А., Емельянов А.М. Природа ошибок человека-оператора. М., 1993.
4. ФернхемА., Хейвен П. Личность и социальное поведение. СПб., 2001.
5. JessupG. and Jessup H. Validity of Eysenck's Personality Inventory in pilot selection // Occupational Psychology. 1971. № 45.
6. Salgado J. The five-factor model of personality and job performance in the European Community // Journal of Applied Psychology. 1997. № 82.

Землянская Е.В.
г. Харьков (Украина)

ПРАВОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КУРСАНТА О ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Правовые представления личности являются структурными составляющими индивидуального правового сознания. В них отражаются взаимоотношения людей и их поведение, регулируемые нормами права.

Кризисные явления в социальной и экономической сфере Украины, ослабление роли государства в управлении общественно-политическими процессами, правовой нигилизм вызвали рост преступности. В связи с этим исследование личности курсанта как субъекта правосознания, законопослушного или противоправного поведения является актуальным. Процесс детерминации преступности представляет собой сложное взаимодействие разных форм связей: не только причинных, но и функциональных связей, взаимосвязей состояний. Функциональная зависимость отображает объективное соответствие, параллелизм в сосуществовании и изменчивости определенных явлений. Например, расширение безработицы в регионе вместе с тем порождает и рост числа краж для удовлетворения необходимых потребностей.

Связь состояний характеризуется тем, что одно состояние какого-нибудь явления в данный момент при определенных условиях обязательно влияет на состояние этого же явления в другой момент. Например, преступность в городе, в котором высокий удельный вес несовершеннолетних, при условии низкой эффективности профилактики преступлений, способна в дальнейшем стать такой, в которой будет высокий удельный вес рецидивной преступности, в том числе несовершеннолетних.

Нас интересовала детерминация совершения преступлений, которая обусловлена действием объективных и субъективных факторов и как представления о ней отражаются в

индивидуальном правовом сознании, структурной составной частью которой являются правовые представления.

Известно, что в «картине мира» каждого человека существуют собственные, «наивные» теории личности других людей, которые формируются на протяжении жизни, на основании мысленных причинно-следственных связей, как их устанавливает субъект [5]. В общем виде такая «теория личности» состоит из слабо связанных между собой утверждений о наиболее значимых личностных чертах, которые обуславливают то или другое поведение. Такие утверждения в основном недостаточно логически обоснованы и имеют противоречивый характер. В исследованиях показано, что теории людей о личности других в основном оказываются стереотипными и ошибочными. Причиной этого является тенденция будничного сознания к искусственному преувеличению стабильности и согласованности разных поступков в поведении, ради удобства, «экономности» мышления [7, 8].

Е. Heider [6] проанализировал закономерности так называемой «психологики» – наивной логики психологических раздумий среднего человека. Будничное сознание выстраивает суждение о причинах поведения других на основе механической логики, считая, что можно предусмотреть поведение человека, зная ее яркие личностные характеристики, стремясь к упрощению картины мира. Здесь присутствуют процессы стереотипизации и каузальной атрибуции, которые подробно рассмотрены в фундаментальной работе Х. Хекхаузена [4] «Мотивация и деятельность».

Несмотря на псевдонаучность, именно такие имплицитные теории личности обуславливают восприятие других людей и их поведение в ситуациях взаимодействия. Типичным примером является такое суждение: «Если он совершил преступление, значит, у него было плохое детство». Для понимания представлений обыденного сознания относительно причин преступного и правопослушного поведения. В ответах на вопрос «Почему люди совершают преступление?» опрашиваемые курсанты

(учебная группа) указали 145 причин, а на вопрос «Почему люди не совершают преступления?» было получено 114 ответов. Это свидетельствует в пользу того, что в поиске причин совершения преступлений опрашиваемые склонны прибегать к анализу примеров из собственного опыта, анализируя известные им случаи, опираясь на общественную мысль и т.п., поэтому количество и многообразие ответов больше. Относительно факторов, которые предотвращают совершение преступления, здесь скорее получены «личностные» ответы, которые описывают, почему опрашиваемый сам не совершает преступлений, а поэтому было получено меньшее количество и разнообразие ответов.

В ходе анализа представлений опрашиваемых об основных причинах преступлений была осуществлена попытка их группирования по содержательным блокам.

Причины совершения преступления были разделены на три основных блока.

1. *Внутренние или субъективные причины* (62,8% ответов): индивидуальные особенности (42,9%). Из них: жадность, корысть (30,8%); агрессивность, злобность, презрение (23,1%); зависть (15,4%); другие (неуверенность в себе, мстительность, ревность, низкий интеллект) (30,8%); дефекты морали и самоконтроля (отсутствие моральных принципов, стремление во что бы то ни стало добиться своего, для самоутверждения, ради славы, из наслаждения и для удовлетворения, нежелание сдерживаться) (20,9%); психические и соматические заболевания или расстройства, психотравмы (16,5%); дефекты эмоциональной и когнитивной сфер личности (отсутствие страха наказания и непонимание его неотвратимости, непонимание сущности преступлений) (8,8%); наркомания, алкоголизм (4,4%).

2. *Внешние причины* (25,5% ответов): неудовлетворенность жизни из-за социальной несправедливости, низкого уровня жизни в стране (48,6%); деструктивное окружение (18,9%); влияние СМИ (обыденность преступлений, которую распространяют телевидение и Интернет, положительный образ преступника) (16,2%); несовершенство законодательства,

безнаказанность преступлений (8,2%); социум не дает возможности развиваться (недоступность образования, достойной работы и отдыха) (8,1%).

3. *Причины, которые оправдывают преступление* (12,2% ответов): отсутствие другого выхода, крайняя необходимость, шантаж (50,0%); чужое влияние (религия, гипноз, фанатизм) (27,8%); по неосторожности (22,2%). Курсанты отмечали, что такие обстоятельства следует считать объективными вследствие их непреодолимости для субъекта, однако они были вынесены в отдельную группу, так как ответы группы говорят об условиях, в которых опрашиваемые могут признать совершение преступления оправданным, или даже необходимым.

Внешние обстоятельства представляют приблизительно четверть (25%) причин совершения преступлений. Наиболее весомыми были социально-экономические факторы (48,6%). Низкий уровень жизни в стране, социальная несправедливость в представлениях опрошенных приводят к тому, что будущему преступнику уже нечего терять, отсутствуют пути удовлетворения простейших нужд, жизнь теряет смысл, т.е. человек оказывается пассивным заложником ситуации, в которой совершение преступления необходимо для выживания.

К внешним обстоятельствам были отнесены и факторы влияния на развитие личности семейного воспитания (18,9%), ведь в первые годы жизни преступник не мог корректировать их влияние на свою личность. Некоторые курсанты считали, что склонность к преступлениям заложена генетически.

Следует отметить, что в представлениях курсантов негативное влияние средств массовой информации на формирование преступного поведения приблизительно такое же, как и семьи (16,2%). Основным фактором называлось даже не формирование в СМИ (особенно в Интернете) положительного образа преступника, а создание в массовом сознании факта обыденности, привычности преступлений, которые подаются в некоторых случаях даже как норма (курсанты указывали убийства из-за ревности и «профессию» киллера).

Незначительная часть ответов в группе внешних причин совершения преступлений касалась дефектов законодательства (8,2%) и ограниченного влияния окружения на развитие личности (8,1%). В первом случае ответы затрагивали факты, что большинство преступлений оказываются безнаказанными, что провоцирует повторность их совершения, или благоприятных условий для совершения преступлений, особенно экономических («Если бы я знал дырки в законе, то также крал бы»).

Небольшую подгруппу причин (8,8%) представляют дефекты когнитивной сферы. Опрошенные указывают, что люди не всегда понимают, что совершают именно преступление, или не совершали бы его, если бы знали бы о неотвратимости наказания.

Последняя подгруппа внешних причин – аддикции (4,4%), в основном это наркомания и алкоголизм. Характерно, что в ходе собеседования оказывается, что опрашиваемые большей частью забыли указать эти причины, в чем мы склонны видеть влияние механизмов психической защиты.

Однако курсанты в целом адекватно относятся к внешним причинам, говоря о том, что хотя объективные обстоятельства подталкивают к преступному поведению, у человека в любом случае остается возможность как-то изменить свою жизнь. Это свидетельствует о понимании курсантами того, что в конечном итоге внешние причины преломляются во внутреннем плане личности, которая и принимает окончательное решение относительно совершения преступления.

С точки зрения профилактики преступности кажется интересным исследовать факторы, которые удерживают человека от совершения преступления. На вопрос «Почему люди не совершают преступлений?» было получено 114 ответов, которые в основном касались личности человека (80,7% ответов). Привлекло внимание малое количество ответов, которые касались внешних факторов или признаков ситуаций, в которых преступления не совершаются (19,3% ответов).

Среди внешних факторов опрашиваемые чаще всего указывали гармонию воспитания (40,1%) и объективно обус-

ловленное отсутствие смысла в совершении преступлений, позитивное окружение, работа, семья, приемлемые условия жизни без нарушения закона (40,1%).

В некоторой части ответов (19,8%) четко прослеживалось влияние защитных механизмов психики опрашиваемых. Курсанты указывали, что все хотя бы раз в жизни совершали мелкие правонарушения или просто не попадались в ситуацию, в которой надо (можно) было совершить преступление.

В большей группе ответов, связанных с субъективными факторами, нами были выделены следующие подгруппы причин.

1. *Гармоничность личности* (35,9% ответов): позитивная самооценка, любовь к себе, целостность личности, вера в свои силы, оптимизм, которые побуждают искать приемлемые выходы из затруднительных ситуаций (42,4%); отсутствие аномалий личности и поведения, аддикций (39,4%); развитый самоконтроль, наличие волевых качеств (решительность, смелость), эмоциональная устойчивость (18,1%).

2. *Сформированность правосознания* (30,4% ответов): понимание последствий преступлений в виде вреда и страданий других людей, понимание ответственности и боязнь наказания (53,6%); наличие установок на моральное и правопослушное поведение, понимание негуманности преступлений, сформированность высших регуляторов поведения в виде принципов, совести и мировоззрения (46,4%).

3. *Удовлетворенность жизнью, наличие жизненного смысла* (23,9% ответов), о чем свидетельствует: ощущение счастья и комфортности условий жизни, удовлетворенность высших нужд (в общении, уважении, любви, саморазвития); положительная оценка ближайшего окружения (семья, круг друзей, работа); осознание того, что человеку есть что терять.

4. *Факторы, которые препятствуют преступному поведению* (9,8% ответов): вера или религия (религиозные принципы) (66%); болезнь (хотят, но не могут совершить преступление); неуверенность в себе (желают, но боятся процесса совершения преступления) (34%).

В данном случае объем субъективных или внутренних факторов значительно больший, чем в случае факторов, которые оказывают содействие совершению преступлений. По нашему мнению, это может быть обусловлено двумя основными причинами.

1. Несформированность в массовом сознании сведений о факторах, предохраняющих человека от совершения преступлений, вследствие чего курсанты в своих ответах опирались в основном на собственные соображения. Существенным является негативное влияние СМИ: формирование образа обыденности преступлений в массовом сознании, и слабое информирование общества о факторах, которые предотвращают преступность.

2. Оценка причин «не совершения» преступлений с позиций сравнения с идеальным человеком (гармонической, адаптивной, успешной и т.п.) приводит к тому, что «не совершение» воспринимается опрошенными как субъективный успех, который легче приписать себе (интернальный локус контроля), обеспечивающий адекватное в правовом отношении поведение). Совершение преступления – это неуспех, и опрошенные склонны искать причину не только внутри человека, а во внешних обстоятельствах (экстернальный локус контроля).

Сравним представления курсантов о человеке, который не совершает преступлений, с обобщенными представлениями об идеальной и гармоничной личности в психологической науке.

А.В. Петровский рассматривал «сообразность поведения» по отношению к ситуации как адаптивность, т.е. способность человека эффективно взаимодействовать с ситуацией. Адаптивность является центральным моментом, который обуславливает эффективность личности в типичных ситуациях социального взаимодействия. Кроме того, по его мнению, гармоничная личность должна притягивать риск, неопределенность успеха, неизвестное, и эта чрезмерная деятельность, надситуационная активность определяет неадаптивное поведение. Это поведение в то же время является двигателем прогресса в любой сфере жизни, так как оно гибкое и нешаблонное. Это поисковая

активность, которая направлена на удовлетворение нужд в новой информации, новых ощущениях и расширении своего опыта.

К характеристикам гармоничной личности некоторые авторы (А.Н. Леонтьев, 1972; А.В. Петровский, 1984; Э. Фромм, 1998 и др.) прибавляют креативность, или продуктивность поведения. Например, А.Н. Леонтьев считал, что личность как социальное человеческое образование не может быть выведена из приспособительной деятельности. Гармония субъекта не может базироваться лишь на критериях выживания или адаптивности, и даже не может ограничиться критериями «качества жизни», так как в этом случае наиболее гармоничной личностью следует признать среднего, заурядного человека. Он, как типичный представитель нормативного и адаптивного поведения, не склонен к поисковой активности, старается избегать неопределенных и рискованных ситуаций, нового опыта, будучи направленным на сохранение стабильно благоприятной ситуации жизни, а не на саморазвитие.

Таким образом, научный подход к пониманию гармоничности личности и представления обыденного сознания в значительной мере отличаются, и именно в части креативности и надситуационной активности, что вызывает необходимость дальнейшей коррекционной работы с курсантами.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
2. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. М., 1984.
3. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1998.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / под ред. Б.В. Величковского. М., 1986. Т. 2.
5. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб., 2002.
6. Heider F. The psychology of interpersonal relations. N.Y., 1958.

7. Mischel W. Personality and assessment. N.Y., 1968.

8. Mischel W. On the future of personality measurement / American psychology, 1977, v. 32, no. 4.

Карлова Е.Н., Григоров А.Ю.
г. Воронеж

ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ И УСТАНОВКИ, СВЯЗАННЫЕ С ВОЕННОЙ СЛУЖБОЙ И ВОЕННОЙ КАРЬЕРОЙ КУРСАНТОВ ВУНЦ ВВС

В стремлении к успешности профессиональной карьеры скрыт огромный потенциал российских офицеров, необходимый для качественного реформирования Вооруженных сил. Планирование и построение карьеры, в свою очередь, тесно связано с системой мотивации начиная с первых шагов в профессии – курсантских лет. В связи с этим актуальным становится изучение мотивов, представлений и ожиданий, связанных с военной сферой курсантов ВВС. С данной целью было проведено социологическое структурированное исследование, анкетирование 470 курсантов первого и пятого курсов академии.

По мнению большей половины курсантов, независимо от периода обучения, отношение государства к армии за последние три года стало лучше. Аналогичный показатель измерялся автором с 2008 по 2011 г. среди курсантов Сызранского училища, и, принимая во внимание сходство ценностей и образа жизни всех курсантов, а также мировоззренческий характер вопроса, уместно будет проследить динамику. Пик социальной напряженности пришелся на 2011 год в связи с активными реформами, сокращением армии, приостановлением набора в военные вузы, на фоне низкого уровня жизни и слабых темпов реализации социальной гарантии на жилье. В настоящее время наблюдается восстановление доверия к

государству, которое выражается в росте числа положительных оценок.

Отношение к профессии военнослужащего у 71% курсантов улучшилось, а у каждого пятого не изменилось за время обучения. Если бы пришлось начать все сначала, то подавляющее большинство первокурсников (88,9%) вновь поступили бы в военный вуз, среди курсантов выпускного курса данный показатель существенно ниже и составляет 65,2%, каждый десятый выпускник предпочел бы поступить на гражданскую специальность, столько же затруднились ответить, еще по 6% прошли бы службу по призыву или нашили бы способ избежать военной службы.

Существенная разница наблюдается во мнениях курсантов первого и пятого курсов относительно мотивов продолжения офицерами военной службы и увольнения. В ответах на данные вопросы курсанты проецируют свою личную позицию и отношение к военной службе.

На первом курсе доминируют духовные, патриотические и боевые мотивы: курсанты считают, что в армию идут истинные патриоты, всегда готовые без сомнений рисковать жизнью ради Отечества, их привлекает благородство и героический характер деятельности.

Пятикурсники, при сохранении общей шкалы ценностей, расставляют другие акценты: важным для них становится материальное благополучие, поэтому мотивами продолжения офицерами службы они называют высокий размер денежного содержания, гарантии жилищного обеспечения и социальные льготы. Вместе с тем, патриотизм, верность Родине и воинским идеалам, преданность службе все же стоит на первом месте для всех категорий курсантов.

Мнения курсантов разных возрастов по поводу причин досрочного увольнения офицеров из армии мало отличаются, первокурсников несколько больше беспокоит необходимость постоянно переезжать и неудовлетворительное содержание работы. Чаще всего курсанты указывают отсутствие стабильности в армии, а также препятствия на пути к карьерному и профес-

сиональному росту. По мнению каждого четвертого курсанта, офицеры увольняются из-за недостатка патриотизма.

Материальное положение офицеров и качество реализации социальных гарантий не вызывают большой озабоченности у курсантов. Когда респондентам было предложено оценить возможности современного молодого офицера, то оказалось, что наиболее благополучная сфера – материальная, более 80% курсантов разных категорий уверены, что молодые офицеры не испытывают денежных затруднений и проблем с жильем. Как и в других вопросах, первокурсники более оптимистично оценивают социальный статус молодых военнослужащих, особенно заметна разница в оценках карьерного, служебного роста и профессиональной самореализации. Выпускной курс, более предметно представляющий свое будущее, вдвое реже соглашается с тем, что молодому офицеру легко реализовать себя и достичь служебных успехов в начале карьерного пути. Респонденты первого курса, с уже отмеченным патриотическим энтузиазмом, чаще старших товарищей выражают уверенность в том, что молодые офицеры испытывают гордость за свою профессию. Поверхностное знакомство с армейской повседневностью, героико-патриотической настрой и в целом позитивное восприятие службы объясняют также веру первокурсников в возможности реализации потребности в риске и экстриме, а также возможности совмещать службу с любимым увлечением, хобби.

Уровень идентичности курсантов с различными категориями военнослужащих можно непосредственно измерить с помощью классического вопроса «Насколько часто в своей обычной жизни Вы ощущаете общность ваших интересов, целей со следующими группами?». Аналогичный вопрос был задан в другом исследовании офицерам академии, поэтому можно провести сравнение по некоторым референтным группам.

Первокурсники, которые всего несколько месяцев назад присоединились к сообществу военнослужащих, стремятся адаптироваться в новой среде и получить признание, поэтому

уровень их идентичности со всеми предложенными социальными группами несколько выше, чем у пятикурсников. Полученные данные еще раз свидетельствуют о более высоком уровне декларативного патриотизма первокурсников, которые пытаются максимально соответствовать идеалу военнослужащего.

Выпускники по характеру самоидентификации ближе к офицерам: они чаще относят себя к широкой социальной группе военнослужащих и реже первокурсников считают себя обеспеченными, успешными в материальном плане людьми. Интересно отметить, что офицеры академии вообще не идентифицируют себя с финансово успешными людьми.

Наблюдается связь степени идентичности с социальными группами и планируемой продолжительностью службы: чем чаще курсанты идентифицируют себя с предложенными категориями военнослужащих, тем дольше они планируют служить. Наибольший коэффициент корреляции (0,24) наблюдается у курсантов, идентифицирующих себя с группой военнослужащих.

Восприятие военной службы курсантами разного возраста наглядно прослеживается в степени согласия с набором суждений, выражающих ценностные установки, чувство принадлежности к профессии военнослужащего, готовность и желание служить. Первокурсники пытаются конструировать образ Я, соответствующий идеалу воина-героя. Выпускной курс, в свою очередь, более прагматично относится к военной службе, сдержано относится к внешним атрибутам службы (военной форме), критично оценивает уровень знаний, полученный во время учебы, осторожно и взвешенно подходит к возможности принять участие в боевых действиях. Внешняя атрибутика службы, вместе с идеализированными представлениями о военных порядках и доминированием патриотических идеалов – составляют начальную ступень процесса включения, идентификации с военным сообществом и военной средой.

Курсанты первого года находятся в маргинальном положении: покинув гражданскую среду, они еще не стали полно-

ценными членами военной. Как показало исследование, пройдя первичную адаптацию, курсанты начинают критически оценивать свое положение в военной структуре, обнаруживать недостатки и несовершенства. Они больше интересуются насущными вопросами организации быта, перспективами службы и меньше руководствуются идеальными представлениями о военной службе. Таким образом, оптимистичный настрой первокурсников сменяется более осторожными и прагматичными оценками, вместе с собственным опытом появляется рефлексия. Высшие патриотические и воинские ценности из разряда абстрактных идей переходят в феномены реальности и на практике конструируются и интерпретируются обычными людьми.

В целом, все курсанты настроены на продолжительную военную карьеру, подавляющее большинство собирается служить в Вооруженных Силах до предельного возраста. Каждый десятый курсант выпускного курса надеется продолжить службу в МВД, ФСБ и других органах, в которых предусмотрена военная служба. На пятом курсе также усиливается настроение покинуть службу после получения права на бесплатное собственное жилье. Однако при измерении ожидаемой продолжительности службы в абсолютных величинах оказалось, что количество лет, которое курсанты разных курсов собираются провести в качестве военнослужащих, примерно одинаково: около 70% опрошенных будут служить двадцать лет и более, еще 12% определили для себя срок службы в пятнадцать лет, а через десять лет собираются уволиться всего 6% респондентов. По сравнению с пятым курсом, значительно больше (на 10%) первокурсников хотели бы служить более 20 лет.

Получения диплома о высшем образовании недостаточно для того, чтобы называться военным профессионалом. По мнению большинства курсантов (57,4%), молодому офицеру необходимо не менее пяти лет после выпуска для того, чтобы стать профессионалом своего дела, каждый пятый считает также, что для становления профессионализма необходимо десять

лет. При совпадении общих тенденций, первокурсники все же оставляют молодым офицерам больше времени на оттачивание мастерства, чем курсанты выпускного курса.

Сумма не менее 50–55 тысяч рублей считается курсантами справедливым размером денежного довольствия для молодого офицера – выпускника военного вуза, соответствующим служебной нагрузке и качеству выполняемых лейтенантом обязанностей. Модальным значением справедливого, по мнению курсантов, денежного довольствия является сумма в 70 тысяч рублей и более, причем запросы младших курсантов несколько выше.

Любая сфера занятости, в том числе и военная служба, имеет свои преимущества и недостатки. С некоторыми трудностями военной службы можно смириться и продолжать служить, с другими – нет. В одном из вопросов курсанты должны были оценить вероятность своего увольнения из армии, по различным причинам. Чаще всего курсанты указывали причины материального характера, что особенно ярко проявилось в ответах пятикурсников, для которых первое место среди потенциальных причин увольнения принадлежит отмене гарантии жилищного обеспечения и ипотечной системы. Скромный размер денежного довольствия может стать причиной увольнения из армии для каждого третьего, однако возможностью зарабатывать больше денег вне армии готовы воспользоваться всего 18%. Наряду с материальными причинами увольнения распространенными являются также профессиональные: отсутствие служебного роста и очевидных успехов в карьере может стать толчком к поиску другой работы для 30% опрошенных. Национальная идея, которой можно служить и за которую можно сражаться, а также идеалы военной службы и справедливость проводимой государством военной политики – имеют не маловажное значение для будущих офицеров.

В структуре потенциальных мотивов увольнения из Вооруженных Сил курсантов разного возраста наблюдаются значимые отличия. Младшие больше значения придают боевым

аспектам военной службы, возможности проявить мужество и героизм, работать с оружием и военной техникой. Старшие курсанты в большей степени сфокусированы на материальных и социальных гарантиях военнослужащим.

Материально-бытовые заботы и препятствия карьерного роста составляют основной круг проблем, которые в той или иной мере беспокоят курсантов после окончания академии. При этом первокурсники вполне объяснимо выражают большую озабоченность относительно своего профессионального будущего, каждый фактор дальнейшей военной службы вызывает большее беспокойство, чем у пятикурсников. Отличительной особенностью курсантов первого курса выступает уже отмеченная нами ориентация на боевую составляющую военной службы, поэтому недостаточная оснащенность воинской части техникой и вооружением вызывает тревогу у 63,5% первокурсников; этот показатель среди курсантов пятого курса составил всего 39,3%. Наибольшее беспокойство у респондентов всех курсов вызывают неудовлетворительные жилищно-бытовые условия на новом месте службы и отсутствие карьерного роста.

Следует отметить, что факторы субъективного характера, связанные с качеством выполнения своих обязанностей и взаимоотношениями в коллективе, беспокоят респондентов в меньшей степени по сравнению с факторами, не зависящими от самого курсанта. Так, подготовленность по специальности, взаимопонимание с сослуживцами, управление подчиненными – имеют второстепенное значение.

Большинство опрошенных курсантов уверено, что главным образом личные и деловые качества будут способствовать карьерному росту после выпуска. Целеустремленность, общительность, инициативность, ответственность, профессиональные знания и навыки работы – считают залогом успеха три четверти курсантов. В своих деловых и профессиональных качествах курсанты уверены меньше, чем в личных качествах, – почти 40% респондентов считают, что несформированность

профессиональных знаний и навыков может препятствовать служебному росту.

Каждый третий курсант не исключает влияния случайности и независимых обстоятельств на процесс развития карьеры, причем случай может с равной долей вероятности сыграть как положительную, так и отрицательную роль.

Старшекурсники, по сравнению с младшими товарищами, значительно больше значения придают связям и знакомствам в вопросе карьерного продвижения, в два раза чаще указывая этот фактор как способствующий карьерному росту. Вместе с тем, отсутствие полезных связей, по мнению курсантов, больше влияет на карьеру, чем их наличие: почти 40% уверены, что без поддержки влиятельных людей двери социального лифта для них закрыты.

Политика государства в сфере военного строительства также может сыграть скорее негативную роль в будущей карьере. Вероятность карьерного роста на гребне политических перемен в оборонной сфере оценивают как высокую менее 20% опрошенных, а замедление или замораживание роста в связи с военными реформами считают весьма вероятным 38,7% курсантов.

Наиболее часто называемым препятствием на пути к покорению карьерных высот среди пятикурсников является подсиживание, зависть и интриги сослуживцев – такого мнения придерживаются 46,2% курсантов-выпускников. Среди первокурсников значительно меньше разочарованных в человеческой природе – 30,9%.

Результаты авторских исследований показали, что если до 2012 года главной социальной проблемой военнослужащих было неудовлетворительное материальное положение, то после кардинального повышения размеров денежного довольствия стали более рельефно просматриваться проблемы иного рода. В опросах курсантов 2008–2011 гг. главной причиной увольнения офицеров из армии курсанты считали неудовлетворительное материальное положение, в опросе 2013 года эту причину называют всего 20% респондентов.

Таким образом, можно заключить, что в настоящее время курсантов больше беспокоит карьерный рост и профессиональная самореализация.

Красногорова Е.О.
г. Краснодар

ЛИЧНОСТНАЯ И СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК КРИТЕРИИ ПРОФОТБОРА КУРСАНТОВ

Профессия военного летчика одна из самых опасных и интересных и предъявляет к человеку более высокие требования, чем большинство других профессий. В профессии военного летчика, где каждый раз полеты сопровождаются риском в экстремальных ситуациях, а также перенапряжением психических и физических функций и обилием различных эмоциональных переживаний, тема тревожности является актуальной. Причем, прежде чем стать военным летчиком, необходимо стать курсантом военно-воздушной академии.

Специфика профессиональной подготовки военного летчика заключается в том, что первые два года теоретическое обучение ведется по единой учебной программе, предназначенной для всех летных специальностей. Затем в конце второго года обучения в связи с появлением в учебной программе специальных дисциплин возникает необходимость распределения курсантов по профилям подготовки, соответствующим делению Военно-воздушных сил на различные виды авиации, каждый из которых имеет особые условия деятельности, свои задачи и свои типы летательных аппаратов.

Возникают вопросы о совокупности параметров дифференциации курсантов по видам авиации, исследования в этом направлении актуальны в психологии. По нашему предположению в сложной совокупности параметров дифференциации

курсантов по видам авиации одним из критериев может быть тревожность курсантов как психологический феномен.

Вначале рассмотрим феномен «тревожность». В психологии можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно как ситуативное явление и как личностную характеристику человека.

Согласно З. Фрейду, человек подвергается действию хронического стресса и испытывает угрозу своему благополучию, то его «я» (эго) заполнено сильно выраженной тревогой. А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности [2]. По Р.С. Немову, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [1, с. 68].

Таким образом, понятием «тревожность» ряд психологов обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющим отрицательную эмоциональную окраску.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность [3]. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств [1].

Следовательно, целесообразно рассматривать два вида тревожности: личностную и ситуативную.

Личностная тревожность – личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Личностная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Человек, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, что приводит к заниженной самооценке и пессимизму.

Ситуативная тревожность – это состояние человека, порожденное некоторой конкретной ситуацией. Ситуативная тревожность характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Данное состояние возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушения тонкой координации. Данное состояние играет и свою положительную роль. Оно приводит к появлению мобилизации организма и соответствующих ответных реакций, направленных на понижение возникшей ситуационной тревожности, что сказывается на выполняемой деятельности. Эта деятельность находится в непосредственной зависимости от состояния тревожности, которое не удалось преодолеть с помощью принятых ответных реакций мобилизации организма, а также адекватной когнитивной оценки ситуации [1].

В нашем исследовании осуществлена попытка определить, могут ли показатели тревожности быть критерием различий курсантов, выбравших различные виды авиации. Для диагностики тревожности была использована

методика «Определение уровня тревожности» (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин). Объем выборки 145 летчиков строевых частей, в том числе 77 летчиков истребительной авиации, 44 – транспортной авиации, 24 – штурмовой авиации.

Приведем результаты исследований.

Показатели ситуативной тревожности у летчиков истребительной авиации ($m = 32,1$) статистически значимо ($p \leq 0,05$) ниже по сравнению с летчиками штурмовой авиации ($m = 35,7$).

Показатели личностной тревожности у летчиков истребительной авиации ($m = 32,9$) статистически значимо ($p \leq 0,05$) ниже по сравнению с летчиками военно-транспортной авиации ($m = 37,9$).

Хотя исследования далеки от завершения, мы можем констатировать, что получены эмпирические подтверждения предположения о том, что тревожность курсантов как психологический феномен может быть одним из критериев в числе параметров дифференциации курсантов по видам авиации.

Библиографический список

1. Немов Р.С. Психология: кн. 3. М., 1998.
2. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1996.

Марков А.С.

г. Рязань

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Личностные особенности офицера, психологические качества, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности, профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в труде характеризуют активную, творческую личность.

К таким качествам И.А. Володарская и А.С. Марков относят высокий уровень ответственности, инициативность и находчивость, преданность присяге и конституционному долгу, самообладание, выдержку и высокий уровень самоконтроля, организаторские способности, умение брать на себя ответственность за решения и действия подчиненных, умение правильно оценивать окружающих людей, выявлять их сильные и слабые стороны, умение сохранять работоспособность в условиях аварийных ситуаций, смелость и решительность [2, с. 42].

Большинство исследований ученых психологов посвящено конкретным проблемам и трудностям в ходе этой работы: профотбору (В.А. Бодров, А.А. Ворона, Д.В. Гандер, В.А. Пономаренко), адаптации курсантов к службе и обучению в военном вузе (А.А. Алдашева, А.А. Камышев, В.В. Попков), формированию первичного воинского коллектива (А.Д. Глоточкин, А.Н. Мицкевич), развитию способностей и профессионально важных качеств (И.А. Володарская, А.С. Марков, С.В. Платонов), психологической подготовке будущих офицеров в военных вузах (С.Л. Кандыбович, А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников, Э.П. Утлик), мотивации обучения и службы (И.И. Бринько, Г.А. Волковицкий, К.К. Масюченко), психологической готовности к профессиональной деятельности (О.Н. Аллин, А.Н. Глушко, С.И. Жуковский) и т.п.

Как показали исследования психологов, формирование личностных качеств будущего специалиста во многом определяется типом образовательной среды, в которой осуществляется становление профессионала. Образовательная среда в качестве объекта педагогических и психологических исследований выделена относительно недавно (И.А. Баева, 2002; Е.А. Климов, 2001; В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002; В.И. Панов, 2000, 2005, 2006; В.А. Пономаренко, 2007; В.А. Ясвин, 1997, 2000 и др.).

Используя понятие «образовательная среда», педагоги и психологи обычно хотят подчеркнуть, что обучение, воспитание, развитие и социализация обучающегося происходит не только под воздействием обучающих и воспитательных действий педагога и не только в зависимости от индивидуально-психологических особенностей данного обучающегося.

Академик В.А. Пономаренко считает, что «образовательная среда по подготовке офицеров представляет единое образовательное пространство и включенную в него систему воспитания» [7, с. 203]. Он отмечает, что стержнем нравственного императива при подготовке будущих офицеров является мораль подвижничества, для которой самосохранение трансформируется в сохранение тех, кем управляешь [7, с. 205].

В своем исследовании влияния образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста у курсантов военных вузов мы под образовательной средой понимаем систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. При этом в составе образовательной среды рассматривались три компонента: технологический или психодидактический, социальный или коммуникативный и пространственно-предметный (В.А. Ясвин, 2001).

Технологический или психодидактический компонент, представляющий совокупность учебной, учебно-профессиональной и других видов деятельности, включая образовательные

технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития будущего офицера.

Социальный или коммуникативный компонент, представляющий пространство межличностного взаимодействия и соответствующий психологическому возрасту курсантов и типу межличностного общения в армейской среде.

Пространственно-предметный компонент, который обеспечивает возможность необходимых для обучения, развития, профессионализации и социализации пространственных действий. Он включает в себя особенности военного образовательного учреждения и прилегающего к нему пространства: строевой плац, учебные поля, стрельбища, специальные полосы препятствий, специализированные учебные классы с тренажерами и реальными образцами боевой техники, особый интерьер и оборудование учебных мест, содержащих воинскую атрибутику [5, с. 92].

У офицеров различных родов войск есть специфические задачи, которые требуют наличия особых личностных качеств. Однако у выпускников всех военных вузов есть общая обязанность, определенная статьей 147 Устава внутренней службы: при выполнении боевых задач умело управлять взводом.

Осваивая строевые приемы, новые виды вооружения, правила эксплуатации военной техники, основы управления воинскими подразделениями, будущий офицер проходит ряд стадий своего психического развития. При этом курсант в ходе обучения проделывает путь от субъекта активности (например, способности быть субъектом восприятия движения, образца) до субъекта деятельности (способности быть субъектом произвольного контроля за правильностью ее выполнения другими) [6].

Мы отмечаем, что курсант как будущий офицер на каждом этапе своего профессионального становления осваивает все стадии психического развития сначала как одиночный боец, затем как младший командир (сержант), управляющий

несколькими солдатами, и, наконец, как офицер, которому доверена жизнь и судьба не только большого количества людей, но и целой страны.

Понятие «стадиальность» развития психики было введено в психологию А. Валлоном в середине XX века. Как отмечал О.М. Тутундян, научный характер концепции А. Валлона заключается в том, что она раскрывает объективный и динамический ход стадиального развития детской психики в целом, а также различных ее аспектов в многообразии поведенческих проявлений и взаимодействий между индивидом, личностью и окружающей средой [8, с. 118].

Сам А. Валлон писал, что «стадии следуют друг за другом»; «то, что отличает одну стадию от другой, является особой манерой поведения»; «специфический характер стадий легко распознаваем, а их общая последовательность очевидна» [1, с. 129].

Характеризуя последовательность стадий развития, А. Валлон писал в «Психическом развитии ребенка»: «Переход от одной стадии к другой не простое увеличение, а реорганизация: формы деятельности, которые преобладали в предыдущей стадии, сокращаются и иногда, по-видимому, отменяются в следующей стадии». «Реорганизация» по А. Валлону – это «новообразование» в современной психологической трактовке.

В нашем исследовании мы опирались на подход В.И. Панова к изучению двигательной активности как системной детерминанты общего психического развития детей [6].

В связи с этим в нашем исследовании субъектность выступает в качестве единицы анализа и процессуального развития курсантов при формировании управленческих навыков, поскольку она проявляется в разных сферах психики и при выполнении разных видов воинской деятельности и, вместе с тем, обладает всеми основными свойствами активности как целостного, общего свойства психического развития.

При этом мы опираемся на ряд положений, характеризующих развитие субъектности курсанта военного вуза

как субъекта активности в ходе его превращения в субъекта деятельности.

Во-первых, обучение курсанта управленческим навыкам, преследующее цель развития субъектности его активности, не может ограничиваться только передачей образца. Оно должно представлять собой обучение деятельности и потому обязательно должно включать в себя передачу функции произвольного контроля за правильностью выполнения требуемой деятельности от педагога к обучаемому.

Во-вторых, субъектность курсанта в своем развитии должна проходить ряд последовательных стадий от субъекта восприятия образца до субъекта произвольного контроля (регуляции) за правильностью выполнения деятельности другими (подчиненными).

В-третьих, для формирования способности быть субъектом деятельности в ходе обучения необходимо создавать такую социально-педагогическую ситуацию развития, которая должна обеспечивать коммуникативное взаимодействие между курсантом – будущим офицером и образовательной средой, обеспечивающее возможность интериоризации обучающимся как самой деятельности, демонстрируемой преподавателем, так и способов контроля за правильностью выполнения деятельности другими.

В-четвертых, алгоритм развития субъектности проходит-ся каждым курсантом неоднократно. Сначала курсант осваивает определенные виды воинской деятельности как одиночный боец, который в состоянии выполнить в одиночку поставленные перед ним учебно-боевые задачи. Затем курсант должен повторить этот алгоритм в качестве младшего командира, управляющего группой солдат (малой социальной группой). На заключительном этапе обучения выпускник военного вуза должен быть способен управлять целыми воинскими подразделениями (большими группами).

В-пятых, особенностью современного военного массового образования является то, что все курсанты, обучающиеся в одной учебной группе, переводятся руководителем данного

вида профессиональной подготовки на следующую стадию обучения в соответствии с учебной программой и вне зависимости от личного уровня достижений курсанта на данной стадии. Это ведет к негативным последствиям в последующей профессиональной деятельности офицера и определяет его управленческий стиль в работе с подчиненными.

Мы предлагаем при формировании профессиональных, в частности управленческих, навыков будущих офицеров рассматривать следующие стадии психического развития курсантов:

– стадия восприятия. Курсант является субъектом восприятия. На этой стадии у него должен сформироваться четкий образ предстоящей деятельности. Курсант должен уметь точно доложить, что и как необходимо делать.

Если у курсанта не будет сформирован необходимый образ воинской деятельности, то став командиром, он не сможет четко поставить задачу подчиненным, не объяснит, чего от них хочет. Такой командир будет раздражаться на «бестолковость» своих подчиненных и кричать на них: «Не можете прочитать инструкции! Не хотите изучать приказы!»;

– стадия подражания. Курсант является субъектом подражания, он должен научиться выполнять действия за инструктором точно и качественно. Тот командир, который в свое время не достиг высокого уровня как субъект подражания, не сможет сказать, как принято в русской армии: «Делай как я!». Он будет кричать на подчиненных: «Смотри в руководство! Смотри в альбом схем! Что, сам не можешь сообразить?»

Для рядового бойца этих двух стадий обучения достаточно в мирное время. Он в состоянии будет действовать по заученному образцу. Однако в экстремальной ситуации современного боя такой солдат может растеряться. У него нет готового образца действий;

– стадия произвольной активности при внешнем контроле. Курсант становится субъектом произвольной активности при совместно-распределенной деятельности с преподавателем, то есть курсант становится со-субъектом произвольного

контроля. (В.В. Рубцов, 1996). Высокий уровень достижений на этой стадии позволяет курсанту стать хорошим специалистом в данном виде воинской деятельности и уверенно работать самостоятельно в дальнейшем.

Для того чтобы стать хорошим командиром, необходимо на высоком уровне пройти первые три стадии, но этого еще недостаточно.

Так как командир взвода лично обучает и воспитывает подчиненных, то для формирования твердых управленческих навыков ему необходимо пройти еще две стадии развития субъектности:

– стадия внутреннего контроля произвольной деятельности. На этой стадии курсант становится субъектом внутреннего контроля (интериоризованной функции произвольной регуляции). На этой стадии психического развития у курсанта, как профессионального военного, появляется возможность творческих вариаций выполнения воинской деятельности (В.Т. Кудрявцев, 1999).

Высокий уровень освоения этой стадии способствует формированию творческой личности военного профессионала, и напротив, при низком уровне достижений на четвертой стадии, деятельность командира будет отличаться шаблонностью, скованностью и боязнью всякой инициативы, как своей, так и подчиненных. Если у будущего командира слабо сформирована субъектность внутреннего контроля произвольной деятельности, то он не сможет замечать и не захочет признавать собственных ошибок;

– стадия внешнего контроля деятельности. На этой стадии у курсанта формируется способность контролировать правильность не только своей деятельности, но и деятельность, выполняемую другими (равными по должности и/или подчиненными).

Именно на этой стадии курсант начинает экстерииоризовывать субъективированную ранее функцию произвольности и контроля вовне, следя за правильностью выполнения деятель-

ности другими военнослужащими и тем самым помогать молодым воинам актуализировать их зону ближайшего развития.

Только тот офицер, который в своей профессиональной деятельности достиг высокого уровня на стадии внешнего контроля, может качественно обучать и воспитывать своих подчиненных.

Приведенная схема представляет собой «идеальную модель». В реальной ситуации образовательной среды военного вуза выделенные стадии развития субъектности курсанта могут накладываться друг на друга и формирование одних из них может опережать развитие других.

Эта модель позволяет понять, почему у того или иного командира сформировался определенный стиль управления подчиненными, провалы в подготовке на каких стадиях формирования субъектности приводят к профессиональной деформации в деятельности воинских начальников.

Таким образом, для формирования полноценных управленческих навыков будущих командиров необходимо достижение высокого уровня субъектности на каждой стадии психического развития курсанта.

Если предложенную схему сознательно применять, то гарантируется более быстрое усвоение учебного материала курсантами и более качественная подготовка командных кадров для нашей армии.

Библиографический список

1. Валлон А. От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии / общ. ред. А.Н. Леонтьева. М., 1956.
2. Володарская И.А., Марков А.С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. Коломна, 2004.
3. Кашапов М.М. Акмеология. Ярославль, 2011.
4. Марков А.С. Психолого-педагогические особенности подготовки преподавательского состава военных вузов // Российский научный журнал. 2008. № 4 (5).

5. Панов В.И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007.

6. Панов В.И., Позднякова Г.П., Хисамбеев Ш.Р., Лидская Э.В. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста // Системная организация и детерминация психики / под ред. В.А. Барабанщикова. М., 2009.

7. Пономаренко В.А. Безопасность полета – боль авиации. М., 2007.

8. Тутундян О.М. Психологическая концепция Анри Валлона. Ереван, 1966.

*Медяникова Л.М.
г. Краснодар*

ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Развитие военно-профессиональной направленности личности курсантов-летчиков происходит на протяжении всего обучения в вузе, особое значение приобретает решение данной проблемы в первые три года обучения. Это обуславливается тем, что в начальный период обучения основными мотивами военно-профессиональной деятельности являются развитие побуждений, мотивов, целей и установок, способствующих овладению военной профессией и совершенствованию в ней.

Усложняющиеся требования к профессиональным качествам современного летчика делают все более актуальным привлечение в вузы молодежи с устойчивой военно-профессиональной направленностью, сформированными гражданскими качествами. Важность развития профессиональной направленности личности курсантов обуславливается рядом причин:

– во-первых, профессиональная направленность выступает важным структурным компонентом профессии, без нее невозможна качественная подготовка специалиста;

– во-вторых, профессиональная направленность является главным фактором, побуждающим развивать профессионально важные качества, знания, умения и навыки будущего военного летчика.

Под военно-профессиональной направленностью будущего военного летчика понимается совокупность наиболее устойчивых жизненных и военно-специальных целей, отношений к существенным сторонам военно-летной службы и другим социальным ценностям, а также ведущие мотивы деятельности и поведения. В основе выбора профессии курсантов-летчиков лежит военно-профессиональная направленность, которую некоторые исследователи относят, прежде всего, к числу профессионально важных качеств офицеров как государственных служащих.

Очевидно, что без достаточного уровня развития и устойчивости военно-профессиональной направленности курсанта невозможно полное освоение профессии летчика [1]. Знание специалистами содержания и структуры военно-профессиональной направленности личности курсанта дает объективное представление и способность оценивать и прогнозировать стремление курсанта, потому что именно профессиональная направленность личности курсанта является основой правильного выбора профессии.

Основными предпосылками успешного развития военно-профессиональной направленности у курсантов являются положительные мотивы выбора профессии и правильное представление о профессии.

Успех профессиональной деятельности во многом зависит от уровня его профессиональных, моральных, нравственно-этических мотивов.

Недостаточный уровень развития военно-профессиональной направленности личности юношей, поступающих в высшие военные учебные заведения, препятствует реализации

определенных ожиданий, создает почву для ситуации неудовлетворенности выбранной профессией.

В связи с этим у них снижается уровень успешности их адаптации к военно-профессиональному обучению, затрудняется развитие профессионально важных качеств курсанта, ведет к нарушениям воинской дисциплины, снижению учебной успеваемости и, как следствие, к отчислению курсантов по причине неуспеваемости и нежелания учиться.

В ходе проведенного анализа отчисления курсантов по причинам и категориям профпригодности 2006–2010 гг. можно выделить, что с каждым годом количество отчисленных курсантов уменьшается, поэтому, можно предположить, что сейчас в училище поступают курсанты, которые имеют достаточный уровень военно-профессиональной направленности.

Вместе с тем, военно-профессиональная направленность личности курсанта не является неизменным качеством и подвержена изменениям в ходе этапов ее формирования (до поступления в вуз) и развития (период получения профессионального образования), укрепления в ходе профессиональной деятельности.

Поэтому развитие военно-профессиональной направленности личности курсанта можно рассматривать как поэтапный, комплексный, непрерывный, динамический процесс, в ходе которого происходят изменения качественных характеристик военно-профессиональной направленности личности будущего военного летчика.

При поступлении в авиационное училище курсанты проходят профессиональный отбор, который помогает выбрать из общего числа абитуриентов наиболее подходящих к условиям данного вуза. Применение разнообразных методов позволяет определить реальные возможности и способности каждого, для прогноза будущей деятельности курсанта.

Следовательно, актуальность исследований развития военно-профессиональной направленности личности курсантов не вызывает сомнений.

Приведем результаты исследования особенностей военно-профессиональной направленности с использованием методики «Диагностика профессиональной направленности на летную и военную деятельность» [2]. Объем выборки – 45 курсантов первого года обучения. Все курсанты мужского пола, семейное положение – холостые.

Выделены три основных вида направленности курсантов-летчиков: на летную деятельность, на военную деятельность, на семейную сферу.

Направленность на летную деятельность характеризуется типичными ценностями, отмеченными курсантами: «авиация» (76% респондентов), «полет» (73%), «самолет/вертолет» (67%), «специальность» (60%), «профессия» (58%). Направленность на военную деятельность: «честь» (67%), «долг» (58%), «офицер» (58%). Направленность на семейную сферу: «мама» (82%), «отец» (67%), «девушка» (64%), «семья» (62%), «дом» (58%).

Большинство курсантов ориентированы на цели «Будущая служба военным летчиком» – 34% и «Учебные цели» – 32%. Можно предположить, что ведущей целью большинства курсантов является обретение профессии военного летчика, а для этого ему необходимо хорошо учиться, чтобы достичь своей цели.

Таким образом, полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что в начале обучения существуют различные виды военно-профессиональной направленности курсантов, характеризующиеся наличием в самосознании курсантов частично структурированной системы ценностей личности, основу которой составляют ценности летного обучения, будущей профессии военного летчика и семейной жизни.

Для того чтобы делать прогноз успешного овладения профессией военного летчика, целесообразно исследовать динамику развития военно-профессиональной направленности, удовлетворенности курсантами своей деятельностью, начиная с первых шагов в профессии.

Практической значимостью целенаправленной деятельности по развитию военно-профессиональной направленности личности курсантов обучения является формирование и развитие их готовности к освоению военно-профессиональной деятельности. Ее сущность выражается в тесном единстве социально значимых мотивов, ценностей, специальных знаний, навыков, профессионально важных качеств личности, способствующих выполнению военнотрудовыми профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Железняк Л.Ф. Военно-профессиональная направленность личности советского офицера. М., 1979.
2. Медяникова Л.М., Некрасов С.Д. Личностные ориентиры бытия курсантов военного летного училища в начале обучения // Кубанская школа развития местных сообществ: методология, теория и практика / отв. ред. Т.А. Мясникова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2013.

*Некрасов С.Д.
г. Краснодар*

ОСОЗНАНИЕ ОТЦОВСТВА КАК НОВООБРАЗОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ

Ответы на вопрос «Кто он – современный отец?» в контексте развития самосознания мужчины в современном российском обществе имеет социальную, личностную и научную значимость. Проблема осознания курсантами летных военных вузов собственных возможностей стать отцом, готовности выполнять функции обеспечения, воспитания своих детей, принять ответственность за будущее своей семьи актуальна в психологии.

Исследователи С.Д. Некрасов, З.И. Рябикина, А.Р. Тиводар [2] в психологической модели отцовства как компонента

самосознания современного мужчины выделяют четыре статуса осознания мужчиной отцовства:

– «неготовность к отцовству», отличающей мужчину, который считает себя пока неготовым стать отцом;

– «готовность к традиционному отцовству», отличающей мужчину, который считает себя готовым стать отцом и способным выполнять традиционные отцовские функции, отличные от материнских функций;

– «готовность к современному отцовству», отличающей мужчину, который считает себя способным выполнять как традиционные, так и современные отцовские функции обеспечения настоящего бытия ребенка, но принявший меньшую, чем мать ребенка, ответственность за будущую жизнь ребенка;

– «готовность к эгалитарному отцовству», отличающей мужчину, принявшему равную с матерью ребенка ответственность за настоящую и будущую жизнь ребенка.

Можно предположить, что осознание отцовства следует рассматривать как новообразование самосознания мужчины. Предположение порождает ряд вопросов, в том числе:

– сущность какого возрастного периода развития мужчины характеризуется специфическим психологическим новообразованием, называемым «отцовство»?

– можно ли статусы отцовства («неготовность к отцовству», «готовность к традиционному отцовству», «готовность к современному отцовству», «готовность к эгалитарному отцовству») понимать как этапы развития осознания отцовства в самосознании мужчины?

Поиск ответов на вопросы решено начать путем исследования особенностей самосознания курсантов военных летных училищ, имеющих возраст 18–20 лет. Объем выборки 104 чел., холостые, собственных детей не имеют. Состав выборки (однородный по полу, семейному положению, возрасту, профессиональной подготовке, социальной ситуации бытия) позволяет говорить о надежности результатов исследования.

В качестве методики исследования выбран, разработанный Ф.В. Мальчинским и С.Д. Некрасовым, рисуночный тест «Самолет. Офицер. Семья» [1]. При анализе учитывались элементы рисунка, в том числе изображение собственных детей, их пол, близость детей к отцу, телесный контакт детей с отцом, расположение членов семьи. В пострисуночном опросе анализировались ответы на вопросы об отношениях с девушкой, о будущей семейной жизни.

Выявлено, что на рисунках 21,2% респондентов либо отсутствует изображение собственных детей, либо присутствует детская коляска, либо бесполой контур ребенка. Результаты пострисуночного опроса этих респондентов показали, что у многих из них (63,6%) в самосознании отсутствуют мысли о собственных детях. Скорее всего, для этой группы респондентов сегодня не только не актуален свой ребенок, но и отсутствуют размышления о возможности и необходимости в ближайшее время стать отцом.

Таким образом, часть курсантов не осознают свою готовность к отцовству, они не задумываются о возможности стать отцом в ближайшем будущем, скорее всего, статус отцовского самосознания у них близок к статусу «неготовность к отцовству».

Выявлено, что на рисунках 55,7% респондентов присутствует изображение собственных детей, позволяющее определить пол ребенка. На 62,1% рисунках изображен один ребенок, из которых 72,2% мальчики. На остальных рисунках изображены два ребенка, как правило, мальчик и девочка. На рисунках 62,1% респондентов собственные дети нарисованы рядом с матерью, на 41,4% рисунках ребенок держит мать за руку. Скорее всего, для респондентов этой группы дети являются необходимой частью семьи, но заботу о детях считают больше функцией матери, чем отца.

Таким образом, часть курсантов осознают свою готовность к отцовству, задумываются о возможности стать отцом в будущем, но забота о детях отдается матери ребенка. Скорее

всего, статус отцовского самосознания мужчин этой группы близок к статусу «готовность к традиционному отцовству».

Выявлено, что на рисунках 23,1% респондентов присутствует изображение собственных детей, позволяющее определить пол ребенка. На 70,1% рисунках изображен один ребенок, из них 62,5% мальчики. На остальных рисунках изображены два ребенка: мальчик и девочка. На всех рисунках отец держит ребенка за руку, если детей двое, тогда второго ребенка держит за руку мать. На 29,2% рисунках ребенок изображен только рядом с отцом. Скорее всего, респонденты этой группы считают детей необходимой частью семьи, а заботу о них – важной функцией отца.

Таким образом, часть курсантов осознают свою готовность к отцовству, задумываются о возможности стать отцом в будущем, а забота о детях является важной для них функцией. Скорее всего, статус отцовского самосознания мужчин этой группы близок к статусу «готовность к современному отцовству».

Поскольку в выборочной совокупности отсутствуют респонденты, которые имеют собственных детей, поэтому мало оснований для выводов о том, что завершилось становление статусов «готовность к традиционному отцовству» и «готовность к современному отцовству» в самосознании курсантов. Можно полагать, что у них сформированы личностные предпосылки к обретению этих статусов, начато становление этих статусов в самосознании.

Отсутствие собственной семьи и детей у респондентов не позволяет решить задачу поиска среди них курсантов, имеющих в отцовском самосознании статус «готовность к эгалитарному отцовству».

Отметим, что выявленное распределение респондентов с разным статусом отцовства свидетельствует не о размере соответствующих социальных слоев, а, скорее всего, о наличии среди мужчин, имеющих ранний зрелый возраст, лиц с различным статусом отцовства.

Полагаем, что наличие среди курсантов (мужчин, имеющих возраст 18–20 лет) лиц с различным статусом отцовства позволяет сформулировать гипотезу о том, что статусы отцовства можно считать этапами развития осознания отцовства в самосознании мужчины.

Выявлены группы мужчин, имеющих ранний зрелый возраст, отличающиеся готовностью / неготовностью к отцовству. Значит, часть мужчин статус «неготовность к отцовству» проживают в незрелом возрасте, скорее всего, в юношеском возрасте, в процессе становления самосознания. Вместе с тем, у них в начале раннего зрелого возраста появляются личностные предпосылки к осознанию своей *готовности к отцовству*, как новообразования осознание отцовства следует рассматривать как новообразование самосознания. Причем у одних – статуса «готовность к традиционному отцовству», а у других – статуса «готовность к современному отцовству».

Значит, начало этапа становления отцовства как специфического новообразования самосознания мужчины является открытым слева. Однако, для большинства нижней границей возрастного этапа становления отцовства является юношеский возраст, а возраст 18–20 лет является правой границей этапа осознания готовности / неготовности стать отцом в самосознании мужчины.

Предполагаем, что существуют две модели этапов-статусов развития осознания отцовства в самосознании мужчины (линейная и нелинейная).

В первой модели этапы-статусы последовательно следуют один за другим.

Во второй модели этапы-статусы могут следовать нелинейной логике.

Эмпирические факты, выявленные у респондентов, различающихся статусом развития осознания отцовства: со статусом «неготовность к отцовству», с личностными предпосылками к становлению статусов «готовность к традиционному отцовству» и «готовность к современному отцовству», поз-

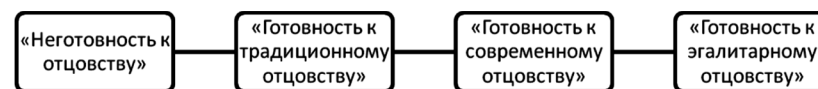


Рис. 1. Линейная модель развития осознания отцовства

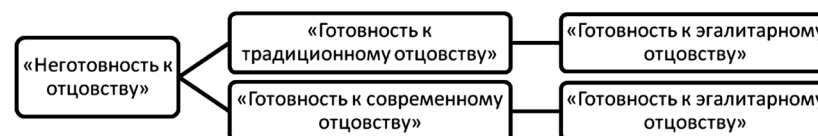


Рис. 2. Нелинейная модель развития осознания отцовства

воляют расширить психологическое описание содержания статусов отцовства.

Рассмотрим эмпирические факты, выявленные у респондентов группы, близкой к статусу «неготовность к отцовству».

У 81,8% респондентов группы со статусом «неготовность к отцовству» большую часть рисунка занимает изображение самолета или вертолета. У 13,0% респондентов группы в центре рисунка изображены дом или семья.

То есть, главной ценностью бытия большинства курсантов, имеющих статус «неготовность к отцовству», является профессиональное обучение, обретение профессиональной компетентности, будущие самостоятельные полеты.

Распределение ответов на вопрос об отношениях с девушкой показало, что все курсанты, имеющие статус «неготовность к отцовству», не имеют постоянных отношений с одной девушкой.

Для 73,9% курсантов отношения с девушками необходимы. Главным в этих отношениях для курсантов являются «взаимопонимание» и «искренность» (39,1%), «уважение» (у 34,8%), «любовь» (30,4%), «верность» (4,3%). Для 26,3% курсантов «первым делом самолеты, а девушки потом» (Здесь и далее, в кавычках отмечены типичные ответы курсантов).

Приведем отдельные развернутые ответы на вопрос об отношениях с девушками курсантов, имеющих статус «неготовность к отцовству»: «офицеру довольно-таки просто, на мой взгляд, завести отношения с девушкой», «отношусь с уважением, но в качестве дальнейшей супруги пока никого не рассматриваю», «первым делом самолеты, заложить фундамент в будущее, начать строить свою жизнь», «когда общаюсь, становится легче, чем-то вроде психологической разгрузки», «девушек мы обязаны защищать, так как они слабый пол».

Можно полагать, что для многих курсантов, имеющих статус «неготовность к отцовству», общение с девушками является ценностью бытия, но они не имеют постоянных отношений с одной девушкой, поэтому ценность общения с девушками для них больше нормативная необходимость возраста, чем осознанная реальность.

Распределение ответов на вопрос о будущей семейной жизни показало, что большинство курсантов (87,0%), имеющих статус «неготовность к отцовству», осознают необходимость создания своей семьи, 30,4% курсантов планируют собственных детей. Главной отцовской функцией считают «материальное обеспечение семьи» 26,1% курсантов. Других функций семейной жизни курсанты, имеющие статус «неготовность к отцовству», не назвали.

Приведем отдельные развернутые ответы на вопрос о будущей семейной жизни курсантов, имеющих статус «неготовность к отцовству»: «родители очень гордятся мною, все очень рады, что обучаюсь на такую профессию, можно сказать самую престижную в наше время», «важно обеспечение семьи, чтобы она ни в чем не нуждалась, хочу жить во взаимности, без скрывания чего-либо, без обмана», «хочу жить в удобстве и благополучии, имея семью, получить хорошую работу после вуза».

Можно полагать, что для многих курсантов, имеющих статус «неготовность к отцовству», осознание собственных отцовских функций не актуально, поэтому они не сформированы даже частично. Вместе с тем, у части курсантов (26,1%),

имеющих статус «неготовность к отцовству», можно отметить осознание возможностей будущих летчиков материально обеспечить будущую семейную жизнь, как предпосылок отцовских функций.

Рассмотрим эмпирические факты, выявленные у респондентов группы, близкой к статусу «готовность к традиционному отцовству».

У 53,4% респондентов группы «готовность к традиционному отцовству» большую часть рисунка занимает изображение самолета или вертолета. У остальных респондентов группы либо большую и центральную часть рисунка занимает изображение семьи (19,0%), либо изображение семьи и летательного аппарата занимают приблизительно равные доли (27,6%).

Значит, можно выделить две приблизительно равные подгруппы «готовность к традиционному отцовству». В одной подгруппе, главной ценностью курсантов является профессиональное обучение, обретение профессиональной компетентности, будущие самостоятельные полеты. В другой подгруппе, будущая семейная жизнь и летная компетентность являются равнозначными ценностями, среди них есть курсанты, для которых главной ценностью является будущая семейная жизнь.

Распределение ответов на вопрос об отношениях с девушкой показало, что большинство курсантов группы «готовность к традиционному отцовству» не имеют постоянных отношений с одной девушкой (75,9%), остальные (24,1%) говорят, что у них постоянные отношения с одной девушкой.

Для 82,8% курсантов отношения с девушками необходимы, главным в этих отношениях для них являются «любовь» (34,5%), «взаимопонимание» и «искренность» (15,5%), «верность» (12,1%), «уважение» (8,6%). Для 5,2% курсантов «первым делом самолеты, а девушки потом». Тезис о том, что «первым делом самолеты, а девушки потом», для них не актуальный, и скорее всего, неверный, так как у одних есть любимая девушка, другие в активном поиске будущего брачного партнера.

Приведем отдельные развернутые ответы на вопрос об отношениях с девушками курсантов «*готовность к традиционному отцовству*»: «с девушкой у меня складываются очень хорошие, взаимопонимающие отношения, стремлюсь окутать теплом, стремлюсь уделять максимум внимания», «с девушками общаюсь легко, постоянных отношений с девушкой пока не имею», «девушек я люблю, но жениться пока рано, надо как следует подобрать спутницу своих дней суровых, что все невзгоды переживать вместе», «я считаю, что настоящая девушка, а именно будущая жена, должна стимулировать своего мужчину, поддерживать, но не препятствовать», «мой самый любимый, родной, нужный и обожаемый человек (после родителей), буду защищать и оберегать ее всю жизнь».

Можно полагать, что для большинства курсантов группы «*готовность к традиционному отцовству*» общение с девушками является ценностью бытия. Эта ценность для многих курсантов носит нормативный возрастной характер, свидетельствующий о потребности общения с представителями противоположного пола, а для части из них, потребность реализована опытом общения с близкими девушками.

Распределение ответов на вопрос о будущей семейной жизни показало, что большинство курсантов (89,7%) группы «*готовность к традиционному отцовству*» осознают необходимость создания своей семьи, 51,7% курсантов планируют собственных детей, 10,3% курсантов хотят, чтобы семья была «крепкая и благополучная». Главной отцовской функцией считают «материальное обеспечение семьи» (29,3% курсантов), «воспитать детей» (22,4%), «чтобы сын продолжил семейную традицию» (5,2%).

Приведем отдельные развернутые ответы на вопрос о будущей семейной жизни курсантов группы «*готовность к традиционному отцовству*»: «продолжать встречаться со своей девушкой и сделать предложение, вырастить двух детей (мальчик, девочка), очень хочу, чтобы мой сын пошел по моим стопам», «в целом над этим вопросом сильно не задумывал-

ся, но, думаю, семейная жизнь будет насыщенной, будут дети, взаимопонимание», «создавая свою семью, нужно быть уверенным в своей половинке, чтобы она понимала и принимала тяготы и лишения службы, любви и долга, работа у офицерских жен – ждать».

Можно полагать, что для многих курсантов группы «*готовность к традиционному отцовству*», осознание собственных отцовских функций не актуально, поэтому они не сформированы даже частично. Вместе с тем, у части курсантов группы «*готовность к традиционному отцовству*» (29,3%) отмечены предпосылки осознания отцовских функций, относящиеся к материальному обеспечению семейной жизни, необходимости участвовать в воспитании детей, воспитании сыновей как продолжателей семейных традиций.

Рассмотрим эмпирические факты, выявленные у респондентов группы, близкой к статусу «*готовность к современному отцовству*».

У 29,2% респондентов группы «*готовность к современному отцовству*» большую часть рисунка занимает изображение самолета или вертолета. У остальных респондентов группы либо большую и центральную часть рисунка занимает изображение семьи (25,0%), либо изображение семьи и летательного аппарата занимают приблизительно равные доли (45,8%).

Значит, можно выделить две подгруппы курсантов из группы «*готовность к современному отцовству*». В одной подгруппе (менее трети группы) главной ценностью курсантов является профессиональное обучение, обретение профессиональной компетентности, будущие самостоятельные полеты. В другой подгруппе (более двух третей группы), будущая семейная жизнь и летная компетентность являются равнозначными ценностями, среди них есть курсанты, для которых главной ценностью является будущая семейная жизнь.

Распределение ответов на вопрос об отношениях с девушкой показало, что приблизительно половина курсантов группы «*готовность к современному отцовству*» не имеют постоян-

ных отношений с одной девушкой (54,2%), остальные (45,8%) говорят, что у них постоянные отношения с одной девушкой.

Для 95,8% курсантов отношения с девушками необходимы, главным в этих отношениях для них являются «любовь» (54,2%), «уважение» (50,0%), «взаимопонимание» и «искренность» (29,2%), «верность» (16,7%). Для 4,2% курсантов «первым делом самолеты, а девушки потом».

Приведем отдельные развернутые ответы на вопрос об отношениях с девушками курсантов группы «*готовность к современному отцовству*»: «я восхищаюсь своей девушкой, даже не могу описать, как сильно люблю ..., я не ловелас, не ходок налево, если я влюбился в человека, то эта девушка моя будущая жена, я ее буду сильно любить и носить на руках», «я стараюсь относиться к (любимой) девушке с уважением, с большой любовью, стараюсь идти на компромиссы и не нервировать ее лишним раз, люблю делать подарки, которые она не ожидает», «только серьезные, даже при случае разрыва отношений просто продолжать искать, не ссылаясь на девушек с легким поведением», «часть моей жизни уже год, все хорошо, хочу чтобы так и оставалось, планируем уже будущую совместную жизнь», «очень хорошие, мне легко с ними общаться и быть в отношениях, но заикливать конкретно на одной сейчас рано, нужно сначала знать, на что обеспечивать дальнейшую семью».

Можно полагать, что для приблизительно половины курсантов группы «*готовность к современному отцовству*» общение с девушками является ведущей ценностью бытия. Содержание этой ценности составляют ценности любви и уважения к одной единственной будущей спутнице жизни. Для второй половины курсантов группы ценность общения с девушками носит нормативный возрастной характер, свидетельствующий о потребности общения с представителями противоположного пола, к поиску возможности общения, реализации которой они проявляют активность. Тезис о том, что «первым делом самолеты, а девушки потом», для них не актуальный, и

скорее всего, неверный, так как у одних есть любимая девушка, другие в активном поиске будущего брачного партнера.

Распределение ответов на вопрос о будущей семейной жизни показало, что подавляющее большинство курсантов (95,8%) группы «*готовность к современному отцовству*» осознают необходимость создания своей семьи, 45,8% курсантов планируют собственных детей, 54,2% курсантов хотят, чтобы семья была «крепкая и благополучная». Главной отцовской функцией считают «воспитать детей» (24,1% курсантов), «материальное обеспечение семьи» (16,7%), «чтобы сын продолжил семейную традицию» (12,5%).

Приведем отдельные развернутые ответы на вопрос о будущей семейной жизни курсантов группы «*готовность к современному отцовству*»: «женюсь на человеке, которого сильно люблю, от этого человека хочу иметь детей, стать отцом, до того как сделать предложение я буду больше времени уделять работе и карьерному росту, но после большую часть времени буду уделять семье», «у меня будет крепкая семья, мечтаю о сыне и дочке, сына отправлю в какие-либо виды единоборств, дочку на пластические танцы, жена моя будет сидеть дома, каждый вечер ждать меня с работы», «семья, это то, к чему параллельно стремиться надо, в будущем офицеру одному будет нелегко, поэтому спутницу жизни надо будет найти».

То есть в отцовском самосознании многих курсантов группы «*готовность к современному отцовству*» присутствует осознание необходимости создания в будущем собственной семьи, в планах половины из них есть собственные дети. Осознанные отцовские функции: воспитывать детей, материально обеспечить будущую семейную жизнь, воспитывать сыновей как продолжателей семейных традиций. У части курсантов отмечены предпосылки осознания современных отцовских функций, относящиеся к участию в воспитании своего ребенка (как сына, так дочери).

В заключение отметим, что получены эмпирические подтверждения гипотезы о целесообразности рассмотрения осоз-

нения отцовства мужчинами как новообразования самосознания, позволяющие сделать следующие выводы.

Первый, у мужчин, имеющих ранний зрелый возраст (18–20 лет), можно выделить три из четырех вероятных статуса осознания мужчиной отцовства, в том числе статусы: «неготовность к отцовству», «готовность к традиционному отцовству», «готовность к современному отцовству». Мужчин со статусом «готовность к эгалитарному отцовству» не выявлено, так как в эмпирической выборке не было мужчин, имеющих собственных детей.

Второй, становление отцовства как специфического новообразования самосознания мужчины имеет ряд этапов. Первый этап становления отцовства, названный «неготовность к отцовству», является открытым слева, а возраст 18–20 лет является правой границей этапа.

Можно предположить, что существуют две модели развития осознания отцовства в самосознании мужчины (линейная и нелинейная). В первой модели этапы-статусы последовательно следуют один за другим. Во второй модели этапы-статусы могут следовать нелинейной логике, для одних мужчин за этапом «неготовность к отцовству» следует этап «готовность к традиционному отцовству», для других – этап «готовность к современному отцовству».

Третий, главной ценностью самосознания мужчин, имеющих статус «неготовность к отцовству», является профессиональное обучение. Общение с девушками для них является ценностью, но больше как нормативная потребность возраста, чем осознанная реальность. Большинство из них осознают необходимость создать в будущем собственную семью и оптимистично относятся к этому, но размышления об этом носят больше «дежурный» вынужденный характер. Осознание собственных отцовских функций у многих из них отсутствуют.

Четвертый, среди мужчин, имеющих статус «готовность к традиционному отцовству», равнозначными главными ценностями являются будущая семейная жизнь и обретение

профессиональной компетентности. Для тех из них, кто имеет реальный опыт общения с близкими девушками, ценность общения с ними относится к осознанной реальности бытия. У многих мужчин, имеющих статус «готовность к традиционному отцовству», присутствует осознание необходимости создания в будущем собственной семьи, отмечены предпосылки осознания традиционных отцовских функций, относящихся к материальному обеспечению семьи.

Пятый, среди мужчин, имеющих статус «готовность к современному отцовству», равнозначными главными ценностями являются либо будущая семейная жизнь и обретение летной компетентности, либо только будущая семейная жизнь. Для тех из них, кто имеет реальный опыт общения с близкими девушками, ценность общения с ними относится к осознанной реальности бытия. У мужчин, имеющих статус «готовность к современному отцовству», присутствует осознание необходимости создания в будущем собственной семьи, в планах есть собственные дети, отмечены предпосылки осознания современных отцовских функций, относящиеся к участию в воспитании своего ребенка (как сына, так дочери).

Подытоживая, отметим, что исследование статусов и этапов осознания отцовства как сложного новообразования самосознания мужчины еще далеко до завершения. Намечены направления продолжения исследований, в первую очередь, рассмотрение личностных особенностей осознания отцовства мужчинами зрелого возраста.

Библиографический список

1. Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д. Внутренняя позиция личности курсанта военного авиационного училища: монография. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский гос. ун-т, 2012.
2. Некрасов С.Д., Рябикина З.И., Тиводар А.Р. Определимся с понятием «Отцовство» // Научный журнал КубГАУ. № 86(02). 2013.

Ожигова Л.Н., Юдина Н.Ю.
г. Краснодар

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: МИСТИФИКАЦИЯ МУЖЕСТВЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛЕТЧИКА

Гендерная идентичность является одной из существенных характеристик, которая влияет на идентификацию индивида с другими членами социума и на реализацию личности как субъекта своей жизни. Гендерная идентичность – это осознание себя в процессе интериоризации мужских или женских черт во взаимодействии «Я» и других.

Гендерная идентичность является своего рода личностным выбором и «достижением», которое позволяет человеку переживать чувство целостности и конгруентности своего «Я». Реализуя гендерную идентичность в пространстве своего бытия, личность утверждает себя как субъекта в ситуациях ролевого взаимодействия, каждый раз решает задачу достижения (согласования всех компонентов идентичности и внутреннего с внешним) и внешнего подтверждения своей достигнутой идентичности.

Несмотря на то, что современные мужчины и женщины стремятся реализовать себя в различных ролях и деятельности, то, насколько другие, социум «подтверждают», признают в нем мужчину или женщину, не теряет своей актуальности. Большинство людей желает буквально «оставаться» или «выглядеть» как мужчина или женщина. Личность в процессе своего взаимодействия с другими как будто постоянно проходит «проверку» на соответствие принятым в данной социокультурной среде гендерным стереотипам. Если личность не может соотнести различные характеристики, способы действия и внешние оценки, то она переживает своего рода внутриличностный конфликт, который определяется в психологии как ролевой конфликт.

О.А. Гаврилица определяет ролевой конфликт как комплекс негативных переживаний, возникающий у человека (в основном у женщин), при отрицательной оценке им того, как он справляется с совмещением ролей в профессиональной и семейной сферах [1].

По данным Л.Н. Гусейновой, изучавшей особенности ценностных ориентаций мужчин и женщин в современной России, чаще преобладает патриархатная установка в решении ролевого конфликта [2].

Так, например, по нашим данным, работающие женщины используют четыре стратегии преодоления ролевого конфликта: отказ от профессионализации в пользу гендерной роли; подчинение профессиональных стремлений гендерной роли; ориентация на совмещение профессиональной и гендерной роли; выбор профессионального продвижения при поддержке семьи. Перечисленные профессиональные стратегии не связаны жестко с этапом профессионального становления женщины, а скорее определяют его. Часто не одна, а несколько стратегий потенциально присутствуют в сознании женщин. Выбор и реализация, смена стратегий в процессе профессионализации зависят от гендерной идентичности женщины и внешней оценки их профессионального роста [5].

Таким образом, переживая ролевой конфликт, связанный с повышением тревоги и неудовлетворенности, женщина, как правило, подтверждает гендерный стереотип проведения, подчиняя свою профессиональную деятельность гендерной роли.

Специфика ролевого конфликта у мужчин, к сожалению, пока слабо изучена и не описана в социально-психологических исследованиях. Однако, исследования свидетельствуют, что внутренняя Я-концепция (идентичность) мужчины более целостная, более согласованная, чем у женщин. В структуре самосознания мужчин в должности руководителя были выявлены очень высокие уровни корреляции между образом Я-мужчина и Я-профессионал [4].

Выявленные Е.А. Щербаковой личностные характеристики военного офицера-летчика содержательно соотносимы с характеристиками, традиционно приписываемыми мужчине: из 81 качества, входящего в структуру личностной группы профессионально важных качеств летчика, 38 качеств – это описания «настоящего мужчины» [7].

Очевидно, что мужчина в своем реальном поведении не разводит профессиональную и гендерную роли и в самом сознании мужчины эти две роли «склеены». Находясь в профессиональной роли, мужчина «сливается» со своей гендерной идентичностью, опытом собственных мужских практик поведения.

То есть ролевой конфликт у мужчин тоже существует, но суть этого внутриличностного напряжения связана не с совмещением разных ролей и образов (как у женщин), а с «перегруженностью», «плотностью» личностного ядра. И если Бетти Фридан говорила о мистике женственности, подразумевая в этом неестественность и подавляющую природу патриархальной гендерной социализации, то можно говорить и о мистике мужественности, которая проявляется в бесконечном «поднаживании» мужчины на подвиги во всех сферах жизни: профессиональной, семейной, сексуальной и т.д. [6].

«Вечный рыцарь – без страха и упрека!» – вот содержание мистификации мужественности. Уделом мальчиков и мужчин становится постоянная уязвимость и необходимость доказывать свою мужественность перед другими «мальчиками». В стремлении и необходимости соответствовать внутреннему и внешнему стереотипу маскулинности заключается проблема ролевого конфликта для мужчин. В мире с ярко выраженной гегемонией маскулинности, даже самому «нормальному» мужчине сложно быть «нормальным» в этой гонке за первыми местами, ресурсами, властью [10].

Р. Коннелл развивает идею о гегемонии маскулинности, когда особые группы мужчин приспособляются к позиции власти и благосостояния, т. е. реализуют стратегию доминиро-

вания над другими группами, в том числе другими мужчинами и женщинами. Р. Коннелл замечает, что исторически в понимании мужественности существовала определенная борьба между концепцией, основанной на идее господства грубой силы, – условно говоря, пехота – и концепцией, имеющей в качестве своей предпосылки идею знания, – условно говоря, ракетные войска. Пытаясь скомбинировать обе тенденции в своей версии «мужчины-как-знатока» и «мужчины-на-своем-месте», мужчина забывает о своем здоровье, о любви и ценности человеческих отношений, игнорирует свои внутренние фемининные качества, а вместе с ними и реальную женщину в своей семье и жизни, в этот момент стремящуюся к слиянию с любимым, ищет внешних подтверждений своей маскулинности в социальных и профессиональных достижениях, в своем деле [9].

Как будто есть некоторая нормативная модель маскулинности, возможности реализации настоящего мужчины. Р. Бреннон сформулировал четыре основные компоненты «мужской роли»: необходимость отличаться от женщин; необходимость быть лучше других; необходимость быть независимым и самодостаточным; необходимость обладать властью над другими [8].

Маскулинность, по мнению М. Кауфмана, хрупка и иллюзорна, так как ни один мужчина не может постоянно и полностью быть уверенным в том, что достиг и реализует ее. М. Кауфман пишет о мужском страдании, т. е. о мужчине, работающем до изнеможения, думающем о том, как бы добиться успеха, не сплеховать в беседе или постели, лишенном поддержки и внимания, чувствующем себя неуверенным и бессильным, опьяненным властью, ставшим рабом алкоголя, спорта, работы и т.д. Автор считает, что быть мужчиной – значит жить в странном мире власти и страдания, и в этом парадоксе мужской власти [3].

Таким образом, можно говорить о том, что бытие мужчины в современном мире по-прежнему не гендерно-нейтрально. Общество требует от мужчины поддержания традиционного

стереотипа, создавая особые напряжения и «несвободу» личности. Жизнь и образ мужчины «кажутся» настоящими, а на самом деле сам мужчина не догадывается о своих реальных потребностях, качествах, эмоциях, отчужден от самого себя.

Поэтому целью нашего исследования стало изучение особенностей самооценки и гендерной самооценки у летчиков.

Эмпирические методы исследования: методика на выявление показателя самооценки С.А. Будасси; методика диагностики гендерной самооценки (модифицированный вариант методики самооценки С.А. Будасси); методика диагностики психологического пола личности О.Г. Лопуховой. Выборка состояла из 39 летчиков, мужчин, возраст 22–45 лет.

По результатам исследования у респондентов выявлены следующие показатели.

1. По методике выявления самооценки С.А. Будасси оказалось, что неадекватная завышенная самооценка у 3 человек (7,7%), завышенная самооценка у 30 человек (77%), средняя самооценка у 6 человек (15,4%).

Летчиков со средней самооценкой можно охарактеризовать как уверенных в себе людей, которые умеют ставить адекватные цели и их реализовывать. Они реалистично оценивают свои достоинства и недостатки, опираются на себя, но могут принять помощь извне и открыты новому опыту.

Завышенная и неадекватная завышенная самооценка обуславливает чрезмерную самоуверенность. Самоуверенные люди не склонны к рефлексии, могут быть недисциплинированными, имеют слабый самоконтроль, что может привести к принятию ошибочных действий. У них возможны сложности в обучении – закрытость к восприятию новой информации. Все это может сказаться и на профессиональной деятельности.

Таким образом, более половины летчиков имеют завышенную и неадекватно завышенную самооценку. Это позволяет говорить о том, что в целом мужчины-летчики достаточно позитивно себя воспринимают, уверены и ориентированы на высокие достижения. Такое отношение мужчины к самому себе

в целом соответствует традиционному гендерному стереотипу, который «утверждает», что мужчина и должен быть всегда уверен в себе, ставить высокие цели и «быть на коне».

Результаты по методике самооценки С.А. Будасси позволили нам предположить, что мужчины-летчики действительно в большей степени являются «носителями» традиционного самосознания и поведенческого стереотипа.

2. По результатам модифицированного варианта методики самооценки С.А. Будасси, где респондентам было предложено описать свои образы «Я – реальный мужчина» и «Я – идеальный мужчина», выявлено, что большинство летчиков – 21 человек (54%) имеют средние показатели по гендерной самооценке, что свидетельствует о направленности личности на развитие некоторых своих гендерных качеств, которые оцениваются вполне реалистично.

Мужчины со средней гендерной самооценкой вполне реалистично определяют свои качества как мужчины и имеют представление о том, как им улучшить свой образ. Такое восприятие себя не вызывает раскогласования и дезинтеграции в личности. То есть личность, скорее всего, позитивно оценивает себя как мужчину.

Выявлено, что завышенную гендерную самооценку имеет 11 человек (28%) и 7 человек (18%) имеют неадекватно завышенную гендерную самооценку. То есть мужчины с такими высокими показателями в оценке своих мужских качеств не просто имеют позитивное отношение к себе, но могут быть излишне самоуверенны, ригидны, ставить нереалистичные цели, конфликтны во взаимодействии с другими мужчинами и женщинами, опираться только на себя и не принимать помощь от других.

Таким образом, мужчины-летчики скорее всего воспроизводят в своем поведении крайне маскулинный традиционный образец.

3. Данная идея нашла свое подтверждение при исследовании психологического пола личности по методике О.Г. Лопуховой.

После обработки результатов выявлено, что у 37 летчиков преобладает андрогинный пол личности: по средним арифметическим значениям по шкале маскулинность получено 27 баллов, а по шкале фемининность – 12,1 балов; у 2 человек определен маскулинный тип личности: по шкале маскулинность – 17 баллов, по шкале фемининность – 3 балла. Недифференцированного и фемининного типов выявлено не было.

Андрогинный психологический пол личности – это проявление человеком одновременно фемининных и маскулинных черт при адекватном самосознании и отчетливой половой идентичности. Такое сочетание качеств позволяет личности менее жестко придерживаться полоролевых норм, свободнее переходить от традиционно женских занятий к мужским и наоборот. Маскулинный психологический пол определяется тогда, когда в индивидуальных чертах личности, особенностях поведения иерархии основных жизненных ценностей и структуре мотивов человека проявляются нормативные характеристики мужской половой роли в обществе.

То есть, несмотря на то, что большинство летчиков обладают андрогинным типом и можно предположить, что мужчины готовы сочетать разные стратегии и манеры поведения, все-таки показатели по шкале маскулинности достаточно высоки. Это значит, что мужчины-летчики больше ориентированы на поддержание маскулинных ценностей и качеств.

Таким образом, можно сказать, что мужчины-летчики обладают завышенной самооценкой и завышенной маскулинной гендерной самооценкой. Для кристаллизации маскулинности в личности и идентичности мужчины данные тенденции могут быть интерпретированы положительно – мужчины уверены в себе и готовы быть активными реализаторами своих целей.

Однако неизвестно, как данные особенности личности способствуют профессиональному обучению, взаимодействию с коллегами (такими же мужчинами, стремящимися к поддержанию гендерного стереотипа) и подчиненными (курсантами)? Возможно, ответ на этот вопрос вполне ясный, но не

вдохновляющий: скорее всего такие особенности самооценки личности мужчины будут повышать конфликтность в профессиональном коллективе. Да и незначительные неудачи могут излишне «драматично» переживаться личностью, всегда ориентированной на безусловно высокий результат.

Жить и работать без права на ошибку, в системе завышенных требований к себе – это очень большое напряжение для личности, особенно в профессии, где по определению ошибок быть не должно. Где ошибка приравнена к человеческой жизни или жизням многих пассажиров или жителей.

В профессии летчика мужчина сталкивается с проблемой мистификации мужественности в «двойном» размере, так как сама профессия тоже мистифицирована. Летчиков часто называют «небожителями» – особенными героями, уникальными личностями, которые всегда ближе к небесному, чем земному. Как же мужчине-летчику выстраивать свое бытие здесь на Земле, в реальных отношениях с Другими?

В итоге можно сформулировать вполне прикладную проблему – это разработка системы психологической поддержки и развития гендерной реализации личности мужчины-летчика в процессе профессионального становления. Мы уже достаточно много знаем, как профессионально обучить и адаптировать летчика. Мы уже умеем создать комплексную систему поддержки профессиональной самореализации личности летчика. Но мы еще в начале пути в понимании его гендерных проблем и запросов.

Библиографический список

1. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. 1998. № 4.
2. Гусейнова Л.Н. Ценностные ориентации: гендерный аспект // Социологические исследования. 1999. № 5.
3. Кауфман М. Фрагменты из книги «Chackingthearmour: power, painandthelivesofmen» (Toronto:Viking,1993) // Гендерная пе-

дагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства: сб. матер. Междунар. летней школы. Иваново, 2002.

4. Лупенко Н.Н. Взаимосвязь гендерного и профессионального образов Я и проблема самоактуализации личности руководителя // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. 2008. № 33.

5. Ожигова Л.Н. Психология гендерной идентичности личности. Краснодар, 2006.

6. Фридан Б. Загадка женственности. М., 1994.

7. Щербакова Е.А. Личностные особенности военного летчика высокого класса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». Майкоп: изд-во АГУ, 2011. Вып. 2.

8. Brannon R.C. No «Sissy Staff»: The Stigma of Anything Vaguely Feminine // The Forty Night Percent Majority / Ed by D. David, R. Brannon. Reading, MA, 1976.

9. Connell R. Masculinities. Cambridge, 1995.

10. Sharpe S. The Social Construction of Gender Differences // Just Like a Girl: How Girls Learn to Be Women. From the Seventies to the Nineties. Harmondsworth, 1994.

Опошнянский А.В.
г. Краснодар

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ

В психологии существуют разные определения личности, сформулированные различными научными направлениями. Естественно, что каждая психологическая школа обосновывает свою структуру личности. Основываясь на понимании личности как субъекта социальных отношений и активной деятельности, мы сконструировали четырехкомпонентную структуру личности.

1. В фундаментальных трудах Л.И. Божович, В.С. Мерлина, К.К. Платонова показано, что системообразующим фактором личности является направленность. Направленность характеризуется системой доминирующих потребностей и мотивов.

Теоретический анализ позволил выделить компоненты профессиональной направленности: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработную плату, благосостояние, квалификацию, карьеру, социальное положение и др.), профессиональную позицию (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), социально-профессиональный статус.

2. Второй подструктурой субъекта деятельности является профессиональная компетентность. Под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

– социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

– специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

– персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

– аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

А.К. Маркова выделяет еще один вид компетентности – экстремальную профессиональную компетентность, т.е. способность действовать во внезапно усложнившихся условиях.

В прикладной психологии компетентность часто отождествляется с профессионализмом. Но профессионализм как высший уровень выполнения деятельности обеспечивается помимо компетентности также профессиональной направленностью и профессионально важными способностями.

Исследование функционального развития профессиональной компетентности показало, что на начальных стадиях профессионального становления специалиста имеет место относительная автономность этого процесса, на стадии самостоятельного выполнения профессиональной деятельности компетентность все более объединяется с профессионально важными качествами. Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм.

3. Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы профессионально важных качеств.

Профессионально важные качества – это психологические качества личности, определяющие продуктивность деятельности. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

В самом общем случае можно выделить следующие профессионально важные качества: наблюдательность, образную, двигательную и другие виды памяти, техническое мышление, пространственное воображение, внимательность, эмоциональную устойчивость, решительность, выносливость, пластичность, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль и др.

4. Четвертой профессионально обусловленной подструктурой личности являются профессионально значимые психофизиологические свойства. Развитие этих свойств происходит уже в ходе освоения деятельности. К этой подструктуре относятся такие качества, как зрительно-двигательная ко-

ординация, глазомер, нейротизм, экстраверсия, реактивность, энергетизм и др.

Для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик. В зарубежной профессиональной педагогике они возведены в ранг ключевых квалификаций.

К ключевым квалификациям относятся абстрактное теоретическое мышление; способность к планированию сложных технологических процессов; креативность, прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений; коммуникативные способности; способность к совместному труду и сотрудничеству, надежность, работоспособность, ответственность и др.

В зависимости от преобладающих профессионально важных компонентов в структуре ключевых квалификаций они могут быть отнесены к выделенным четырем подструктурам личности. Профессионально обусловленная структура личности:

1. Социально-профессиональная направленность – склонности, интересы, ожидания, установки, мотивы. Проявляются в социально-профессиональных способностях – готовность к кооперации, направленность на достижения, успех и профессиональный рост, корпоративность, надежность, социальная ответственность.

2. Профессиональная компетентность – профессиональные знания, умения и навыки, квалификация. Социально-правовая и экономическая компетентность, специальная компетентность, персональная компетентность (знания и умения, выходящие за рамки одной профессии), аутокомпетентность.

3. Профессионально важные качества – внимательность, наблюдательность, креативность, решительность, контактность, самоконтроль, самостоятельность. Профессиональная самостоятельность, социально-профессиональный интеллект, способность к планированию технологических процессов, диагностические способности, профессиональная мобильность, самоконтроль.

4. Профессионально значимые психофизиологические свойства – энергетизм, нейротизм, экстравертированность, зрительно-двигательная координация, реактивность.

В процессе профессионального становления содержание подструктур изменяется, происходит интеграция компонентов внутри каждой подструктуры, развитие сложных профессионально обусловленных констелляций, интегрирующих компоненты разных подструктур, что приводит к образованию ключевых квалификаций. Последние обеспечивают конкурентоспособность, профессиональную мобильность, продуктивность профессиональной деятельности, способствуют профессиональному росту, повышению квалификации и развитию карьеры специалиста.

Исследования профессионального становления личности позволили нам выдвинуть положение, что многолетнее выполнение любой профессиональной деятельности приводит к образованию деформаций личности, снижающих продуктивность осуществления трудовых функций, а иногда и затрудняющих этот процесс.

Под профессиональными деформациями понимаются деструктивные изменения личности в процессе выполнения деятельности. Развитие профессиональных деформаций определяется многими факторами. К основным психологическим детерминантам профессиональных деформаций относятся стереотипы профессиональной деятельности, механизмы психологической защиты, стагнация профессионального развития, психофизиологические изменения, пределы профессионального развития и акцентуации характера.

Каждая профессия имеет свой ансамбль деформаций. Профессиональные деформации неизбежны. Их преодоление предполагает использование разнообразных личностно-ориентированных технологий коррекции и средств профилактики.

Обобщение проведенного теоретического анализа профессионального становления личности позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Профессиональное становление – это продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма.

2. Профессиональное становление представляет собой динамический процесс «формообразования» личности, адекватной деятельности, который предусматривает формирование профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионально важных качеств, развитие профессионально значимых психофизиологических свойств, поиск оптимальных способов качественного и творческого выполнения профессионально значимых видов деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности. Системообразующим фактором этого процесса на разных стадиях становления выступает социально-профессиональная направленность.

3. Профессиональное становление личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью. С переходом на другую стадию становления структурообразующие качества изменяются, устанавливаются новые взаимосвязи.

4. Процесс профессионального становления опосредован профессионально значимыми видами деятельности и социальной ситуацией. Динамика профессионального становления подчинена общим закономерностям психического развития: преемственности, гетерохронности, единству сознания и деятельности.

Психологические новообразования каждой предыдущей стадии при переходе на новый уровень функционирования

ния не исчезают, а включаются в состав вновь возникающих психологических новообразований, степень их выраженности изменяется.

Гетерохронность проявляется в том, что с переходом на следующую стадию изменяются группировка взаимосвязанных социально и профессионально важных качеств и умений, степень их выраженности в психологической организации человека.

Принцип единства сознания и деятельности означает, что сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство.

5. Действенность профессионального становления личности зависит от следующих условий: психологически обоснованного выбора профессии; профессионального отбора оптантов, имеющих интерес и склонность к профессии, формирования у них профессиональной направленности; придания содержанию и технологии профессионально-образовательного процесса в учебном заведении развивающего характера; последовательного освоения специалистом и профессионалом системы взаимосвязанных видов деятельности.

6. Переход от одной стадии профессионального становления к другой сопровождается кризисами. Крушение профессиональных намерений, прекращение профессионального образования, вынужденное увольнение, переквалификация также сопровождаются кризисами.

Библиографический список

1. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997.
2. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб., 2002.
3. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика для технических вузов. Серия «Учебники для технических вузов». Ростов н/Д, 2001.

Селезнева М.В.

г. Рязань

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Высококвалифицированная и высоконравственная личность будущего офицера может быть сформирована лишь в процессе учебно-профессиональной подготовки и непосредственного общения со своими сокурсниками и преподавателями. Проблема взаимодействия субъектов образовательной среды приобретает особую актуальность в военном вузе, где наблюдается противоречие между типом образовательной среды, способствующей формированию личности по догматическому типу, и социально-образовательной установкой на подготовку активного и ответственного высокопрофессионального военного специалиста.

Исходя из этого мы задались целью – исследовать, какие типы взаимодействия курсантов и преподавателей являются наиболее представленными в образовательной среде военного вуза, насколько они эффективны и в какой мере отвечают главной задаче военного вуза по подготовке профессионального военного специалиста с развитой субъектной позицией.

В качестве методологической основы своего исследования мы использовали концепцию экопсихологических взаимодействий человека со средой. Под типами взаимодействия имеются в виду отношения «обучающийся – образовательная среда», обусловленные ролевой позицией каждого из его компонентов: объект-объектные, объект-субъектные, субъект-объектные, субъектно-обособленные, совместно-субъектные, субъект-порождающие [2–4].

В своем исследовании мы исходили из следующих представлений. Преподаватель в зависимости от избираемого типа взаимодействия (педагогической модели общения) создает та-

кие условия (формирует такую образовательную среду), которые активизируют развитие субъектности курсанта или, наоборот, тормозят его развитие. При этом курсант использует возможности, предоставленные ему внешней образовательной средой (преподавателем) и ведет себя как субъект учебной деятельности, либо он не может, не готов их использовать. Тогда он становится объектом воздействия со стороны преподавателя.

Для проверки гипотезы исследования о влиянии типов взаимодействия курсантов с преподавателями на уровень развития субъектности курсантов нами был проведен психолого-педагогический эксперимент, в котором приняли участие 82 преподавателя гуманитарных дисциплин и 365 курсантов 2-го курса Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова [7].

Для оценки динамики развития способности курсанта быть субъектом учебной деятельности были использованы показатели его активности, проистекающие из стадий становления субъектности [5]. В соответствии с логикой исследования для проведения эксперимента были отобраны следующие методики: «Методика диагностики модели педагогического общения» [8]; «Опросник для измерения аффилиативной тенденции и чувствительности к отвержению» А. Мехрабиана, «Опросник для измерения мотивации достижения» того же автора, методика, измеряющая стилевую саморегуляцию человека «ССП-98» В.И. Моросановой, Е.М. Коноз; тест Айзенка и тесты достижений по дисциплине «Иностранный язык»; опросник субъективной локализации контроля (ОСЛК) С.Р. Пантелеева и В.В. Столина; методика «Нерешаемая задача» [1]; методика для определения уровня развития творческого воображения [6].

Результаты исследования и статистический анализ. В ходе эксперимента было выявлено пять моделей педагогического общения, распространенных среди преподавателей. Наиболее представленная группа преподавателей (53,6%) – практикующие модель дифференцированного внимания «Локатор» – вступает с обучающимися в субъектно-обособлен-

ный тип взаимодействия. 5% преподавателей используют модель негибкого реагирования «Робот», применяя дидактический подход к обучению (также субъектно-обособленный тип взаимодействия). Наиболее оптимальную модель педагогического общения – модель активного взаимодействия «Союз» – используют 26,8% преподавателей. При этом между преподавателями и курсантами складывается совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия. 8,5% преподавателей практикуют наименее эффективную дикторскую модель педагогического общения «Монблан», выступая преимущественно как трансляторы знаний, из-за отсутствия психологического контакта у них складываются объект-объектные отношения с курсантами. 6,1% преподавателей используют авторитарную модель «Я – сам», вступая в объект-субъектное взаимодействие с курсантами.

В исследования субъектности курсантов было установлено следующее распределение по стадиям: 36,2% курсантов 1-го уровня находятся на стадии субъекта восприятия; 25,2% курсантов 2-го уровня – на стадии субъекта осознанного подражания; 9,9% курсантов 3-го уровня способны к произвольному выполнению требуемого действия, но при внешнем локусе контроля; 23,3% курсантов 4-го уровня готовы к произвольному выполнению действия при внутреннем локусе контроля; 5,5% курсантов 5-го уровня находятся на стадии субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами (в позиции эксперта).

Полученные в ходе эксперимента данные были подвергнуты статистическому анализу. С помощью программы SPSS 17 была построена таблица сопряженности: в ячейках – модели педагогического общения, в столбцах – уровни развития субъектности курсантов. С помощью критерия χ^2 Пирсона было подтверждено: тип взаимодействия между курсантами и преподавателями статистически значимо влияет на развитие субъектности курсантов, или субъектность курсантов статистически значимо зависит от типа взаимодействия между курсантами

и преподавателями ($\chi^2 = 34,591$ при $p = 0,005$). Высокий уровень статистической значимости и то, что ожидаемая частота меньше 5, встретилась только в 28,0% ячейках, убедительно свидетельствуют о достоверности полученных результатов.

Нормированный остаток (в случае, если ожидаемая частота не меньше 5) позволяет более детально оценить характер влияния типов взаимодействия субъектов образовательной среды на развитие субъектности курсантов и также указывает на уровень статистической значимости. Преподаватели, которые взаимодействуют с курсантами по объект-объектному и объект-субъектному типу, оказывают развивающее влияние только на курсантов 1-го и 2-го уровня субъектности и сдерживающее воздействие на 3–5 уровни субъектности. Курсанты, взаимодействующие с преподавателями по объект-объектному и объект-субъектному типу, останавливаются в развитии субъектности на 2-м уровне.

Преподаватели с моделью дифференцированного внимания «Локатор» (субъект-обособленный тип взаимодействия) ориентированы только на курсантов с высоким уровнем субъектности – с 3-го по 5-й. Характер влияния данного типа взаимодействия на курсантов с 1-м и 2-м уровнями субъектности – негативный. Несоблюдение во взаимоотношениях баланса дифференциации – интеграции в данном случае приводит к тому, что отношение «курсант – преподаватель» остается формальным, не образуя целостного (совокупного) субъекта совместного развития.

Хотя совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия считаются самыми оптимальными, в ходе статистического анализа было установлено их развивающее воздействие только на курсантов с высоким – 4-м уровнем субъектности, когда обучающиеся являются субъектами произвольного выполнения действия при внутреннем локусе контроля, и у них хорошо развиты рефлексорные способности. Курсанты с более низкими уровнями субъектности (с 1-го по 3-й) не готовы «принять вклады» от преподавателя и вступить

с ним в совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия.

Как показали полученные нами данные, наименьшее влияние оказывают типы взаимодействия на высший уровень субъектности – творческое воображение. Данная положительная связь была установлена на уровне $p < 0,05$ только для группы преподавателей с моделью дифференцированного внимания «Локатор» (субъект-обособленный тип взаимодействия).

Выводы. Взаимодействие курсантов и преподавателей в образовательной среде военного вуза оказывает значимое влияние на развитие субъектности курсантов. Объект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия сдерживают развитие субъектности курсантов. Курсанты «застревают» на стадии субъектов осознанного подражания.

Субъект-обособленный тип взаимодействия является самым распространенным в образовательной среде военного вуза, и в группах таких преподавателей, практикующих модель дифференцированного внимания «Локатор», обучается свыше 50% курсантов с 1-м и 2-м уровнем субъектности. Однако данные преподаватели ориентированы только на курсантов с высоким уровнем субъектности – с 3-го по 5-й. В результате такого типа взаимодействия у курсантов с низким уровнем субъектности (1–2) происходят сбои в формировании перцептивной модели, и преподаватели не в полной мере предоставляют им возможности для развития интеллектуальных способностей. А недостаточность сформированности первых уровней субъектности сказывается на качестве последующих, тормозит их развитие. Это является одной из причин низкого качества учебно-профессиональной подготовки большой по численности группы курсантов.

Библиографический список

1. Быков А.В., Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе. М., 1999.

2. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.
3. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007.
4. Панов В.И. Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики // Экопсихологические исследования: сб. материалов 5-й Рос. конф. по экологической психологии (Москва, 26–27 ноября, 2008 г.) / под ред. В.И. Панова. М., 2009.
5. Панов В.И. Субъектность в континууме «активность – деятельность» // Учитель. Преподаватель. Тренер. Т. 1. М., 2010.
6. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконова Г.В. Практикум по общей психологии. М., 1996.
7. Селезнева М.В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
8. Юсупов И.М. Методика диагностики модели педагогического общения // Педагогическая психология: методы и тесты / авт.-сост. М.В. Демиденко, А.И. Ключева. Самара, 2004.

Щуров Е.А.
г. Краснодар

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ В ВУЗЕ МВД РОССИИ

Основной задачей вузов МВД России является формирование конкурентоспособной личности, способной к саморазвитию. Задачи системы подготовки кадров в вузах МВД России актуализируют проблему профессионального саморазвития в практико-ориентированной подготовке курсантов, выступающей в качестве одной из важнейших целей, определяющих как уровень профессионализма специалиста, так и возможности его дальнейшего профессионального роста. В этой связи не-

обходима разработка стратегии организации учебно-воспитательного процесса в вузе МВД России, направленной на развитие и саморазвитие личности курсантов.

Организационно-педагогической составляющей целенаправленной организации практико-ориентированной подготовки курсантов выступает модель указанного процесса. Само слово «модель» происходит от латинского слова «modus», что трактуется как мера, образ, способ.

Первоначально в научных исследованиях модели применялись в математических науках, позже в химии, физике, биологии, астрономии и других естественных науках, и, таким образом, термин «модель» стал использоваться для обозначения того объекта, который описывается конкретной теорией. В.П. Беспалько характеризует моделирование как метод опосредованного познания при помощи естественных или искусственных систем, которые способны в определенном отношении замещать изучаемый объект и давать о нем новые сведения [1, с. 57].

Перед моделью, таким образом, ставится задача: объяснить, каким образом некоторые стороны изучаемого объекта влияют на другие стороны или процесс в целом. Понятие «модель», как отмечает В.А. Штофф, – это такой материально или мысленно представленный объект, который в процессе познания замещает объект – оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные черты. При этом ученый понимает под моделью «мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» [2, с. 19].

Модели в педагогическом процессе выполняют ряд функций: иллюстративную, трансляционную, объяснительную, процессуальную, предсказательную. С их помощью можно проанализировать существующие педагогические системы, выявить их слабые и сильные стороны, определить, какими они должны быть для достижения желаемого результата.

Моделирование дает возможность всесторонне рассмотреть существующую педагогическую систему и наметить пути ее совершенствования. Под моделью профессионального саморазвития курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе мы понимаем реализуемую систему, которая, отображая и репрезентируя на основе отношения подобия существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, способна воспроизводить эти связи, давая новое знание об исследуемом объекте. При построении рассматриваемой модели было учтено, что этот процесс происходит в педагогически адаптированном пространстве вузов МВД России, где достигается органичное сочетание системности и регламентации.

Модель профессионального саморазвития курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе состоит из четырех взаимосвязанных блоков: целевой, содержательный организационно-деятельностный, оценочно-рефлексивный, оценочно-корректирующий. Целевой блок включает в себя идею, цель, методологические подходы, задачи, закономерности, принципы, лежащие в основе процесса профессионального саморазвития курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе.

Ключевая идея концепции профессионального саморазвития курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе состоит в содействии формированию базовых профессиональных мировоззренческих ориентаций, осуществление стремления обучаемых к личностному и профессиональному самообразованию, межличностной и межкультурной коммуникации, социальному статусу.

Исходя из социального заказа общества на подготовку конкурентоспособных сотрудников полиции, сформулирована *цель* рассматриваемого процесса: профессиональное саморазвитие сотрудников полиции в практико-ориентированной подготовке в процессе обучения в вузе МВД России. Отметим, что не все обучающиеся имеют потребность в профессиональном

саморазвитии. Профессиональное саморазвитие курсантов в вузе МВД обуславливает специфику содержания образования, ориентированного на введение таких сведений, которые знакомят курсантов с социальным опытом, касающимся профессии, и формируют у сотрудников полиции отношение к ней.

Учебные заведения МВД России функционируют по принципам, имеющим четко структурированную систему с рядом особенностей. Курсанты с первых дней пребывания в учебном заведении считаются сотрудниками полиции, их учебная и служебная деятельность строго регламентирована законами, приказами, инструкциями, распоряжениями, распорядком дня. Образовательный процесс, основанный на системном, личностно-ориентированном, компетентностном и контекстном подходах, направлен на достижение учебно-педагогического эффективного взаимодействия. Цель данного взаимодействия: содействовать профессиональному саморазвитию курсантов и достижению ими высокого уровня личностных и профессиональных качеств; способствовать самореализации курсантов в социально приемлемых проявлениях.

Для определения содержания профессионального саморазвития остановимся подробнее на избранной методологии применительно к предмету нашего исследования. Большой вклад в развитие *системного подхода* внесли А.Н. Аверьянов [3], В.Г. Афанасьев [4], И.В. Блауберг [5], В.Н. Садовский [6], А.И. Уемов [7], Э.Г. Юдин [8] и др. Исследователи отмечают, что «системный подход исходит из того, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а коренится, прежде всего, в характере связей и отношений между определенными элементами и имеет своей целью выявление механизма «жизни», то есть функционирования и развития объекта в его внутренних и внешних (касающихся его взаимоотношений со средой) характеристик» [5, с. 37].

Профессиональное саморазвитие курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе учитывает

личностно-ориентированный подход (Б.Ф. Ломов [9], К.К. Платонов [10], И.С. Якиманская [11] и др.). Данный подход разрабатывался как субъектно-ориентированная парадигма организации и управления учебной деятельностью. Суть данного подхода заключается в том, чтобы способствовать профессиональному росту каждого человека. Применительно к нашему исследованию он учитывает, что в центре обучения находятся мотивы, цели, неповторимый психический склад каждого курсанта, на основе которых преподаватель определяет задачи подготовки сотрудника полиции, направляет и корректирует развивающий аспект образования.

В контексте Болонского процесса, значимым в контексте подготовки сотрудников полиции является *компетентностный подход*. В настоящее время компетентностный подход широко представлен в работах многих ученых (В.А. Болотов [12], Э.Ф. Зеер [13], И.А. Зимняя [14], Г.К. Селевко [15], А.В. Хуторской [16], В.Я. Шадриков [17] и др.). Доказано, что компетентностный подход актуализирует внимание на содержании образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных социальных ситуациях.

В контексте данного подхода становится необходимым формирование знаний и умений специалистов доводить до устойчивых способов действий (компетенций), обеспечивая в комплексе со способностями и профессионально значимыми качествами личности постоянную готовность к выполнению деятельности. В контексте профессионального саморазвития курсантов вузов МВД России важнейшие компетенции включают такие характеристики, как: готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект); владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (операциональный аспект).

При реализации концепции профессионального саморазвития курсантов в процессе практико-ориентированной

подготовки важным представляется *контекстный подход* (А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин и др.), предполагающий создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в квазипрофессиональную [18–20].

Нами учтено, что контекстный подход в профессиональном саморазвитии курсантов вузов МВД России это подчинение содержания и логики исключительно интересам будущей профессии, в результате чего формирование качеств личности сотрудника полиции приобретает осознанный, предметный, контекстный характер, способствуя усилению познавательного интереса и познавательной активности.

В контекстном обучении основной единицей работы курсанта и преподавателя становится не сама информация, а ситуация во всей своей предметной и социальной неопределенности и противоречивости. Система проблемных ситуаций позволяет развернуть диалектически противоречивое содержание подготовки в динамике и тем самым обеспечить объективные предпосылки формирования теоретического и практического профессионального мышления [18]. Курсанты усваивают предметное содержание обучения (знания, умения, навыки, опыт профессиональной деятельности) и занимают определенную позицию в системе взаимодействия участников образовательного процесса, следуют принятым нормам социальных отношений и действий в той мере, в какой они проявляют активность [21, с. 52–53].

Степень профессионального саморазвития, формы и методы мотивации на ценностно-мировоззренческие ориентации, готовность к самообразованию и развитию значимых личностных качеств, как показало наше изыскание, существенно зависят от ряда факторов. Среди них: направленность; целевая установка развития на практико-ориентированную деятельность; соответствие уровня организации учебного процесса задачам самообразования; уровень развития материально-технической базы вузов.

Изучение и обобщение опыта профессионального саморазвития курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе МВД и анализа проблем, возникающих у выпускников в течение первых лет служебной деятельности в системе правоохранительных органов, результатов их работы позволили определить задачи, которые заключаются в следующем: определить пути формирования позитивной мотивации, способствующей профессиональному саморазвитию курсантов; разработать и апробировать учебно-методическое оснащение, способствующее профессиональной самореализации курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе МВД; определить организационно-педагогические условия для формирования профессионально значимых личностных качеств, способствующих профессиональному саморазвитию курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе; разработать технологии направленные на профессиональное саморазвитие курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе МВД.

В разработке содержания модели профессионального саморазвития курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе МВД учтены закономерности, которые способствуют пониманию иерархии организованной системы профессионального саморазвития. Они могут относиться как к отдельному объекту, так и к целой совокупности объектов. Закономерности дают возможность понять и проанализировать процессы, происходящие в условиях педагогической неопределенности или педагогического риска; позволяют оптимизировать пути выхода из подобных ситуаций.

Закономерности создают предпосылки в осуществлении научного подхода к решению задач профессионального саморазвития курсантов в вузе в реальных организационно-педагогических условиях учебного заведения. Закономерности профессионального саморазвития сотрудников полиции в вузе, обеспечиваемые организацией профессионально-ориентированной учебной и самообразовательной деятельности, учи-

тывают включенность курсантов в процесс, ориентированный на саморазвитие, формирование ценностных мировоззренческих ориентаций, готовность к самообразованию, развитие профессионально значимых личностных качеств, методическое обеспечение функционирования процесса профессионального саморазвития курсантов в вузе.

Прогностическая модель основывается на общих и специфических принципах (целостности и интеграции, системно-комплексного подхода, профессионализма и развития, дифференциации и индивидуализации, эффективности и качественной оценки результатов, динамичности и непрерывности). Указанные принципы позволяют характеризовать практико-ориентированную подготовку курсантов как систему профессионального саморазвития, включающую наиболее оптимальные педагогические способы и средства управляемого достижения целей в плане формирования их профессионального саморазвития.

Для формирования комплекса организационно-педагогических условий изучали и фиксировали изменения, возникающие в модели; выявляли взаимосвязь условий и результатов; анализировали тенденции, проявляющиеся в результате этой работы; определяли наиболее оптимальные соотношения между результатами и методами воздействия на профессиональное саморазвитие, осуществляли отбор наиболее оптимальных результатов. Как свидетельствует практика, наиболее эффективным стал комплекс организационно-педагогических условий, который включает: создание мотивированной системы, направленной на формирование ценностных мировоззренческих установок, стремления к самообразованию; учебно-методическое обеспечение профессионального саморазвития; создание развивающей среды, направленной на формирование профессионально-значимых личностных качеств и интенсифицирующей процесс самости.

В прогностической модели выделены уровни, критерии и показатели профессионального саморазвития курсантов. При

анализе современной научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме обращает внимание тот факт, что ученые в качестве основного показателя выбирают продвижение личности на более высокий уровень.

Такой подход, несомненно, является правильным, так как позволяет рассмотреть любой процесс, в том числе и процесс профессионального саморазвития курсантов вуза в условиях непрерывного образования как развивающуюся составляющую личности, способную регулировать учебно-познавательную деятельность, включающую план прошлого опыта и прогнозирующую ее результаты.

Это находит подтверждение в трудах известных психологов (Е.Д. Божович [22], П.Я. Гальперин [23], А.Н. Леонтьев [24] и др.). Планируемый результат в виде развития структурных компонентов профессионального саморазвития курсантов вузов МВД России (компоненты, критерии и уровни), достижения профессионально приемлемого и успешного уровня профессионального саморазвития определяется сформированностью следующих составляющих: мотивационно-ценностного, организационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Таким образом, содержание прогностической модели профессионального саморазвития курсантов вузов МВД России, характеризующее специфику и направления организации учебно-воспитательного процесса, представляет основные компоненты рассматриваемого процесса, ориентированные на подготовку конкурентоспособного сотрудника полиции в современных условиях.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). М., 1970.
2. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания. М., 1978.

3. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. М., 1985.
4. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М., 1981.
5. Блауберг И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М., 1969.
6. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. М., 1974.
7. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. М., 1978.
8. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М., 1978.
9. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида: Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1986.
11. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000.
12. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10.
13. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3(33).
14. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование. 2003. № 5.
15. Селевко Г.К. Компетентность и ее классификация // Народное образование. 2004. № 4.
16. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5.
17. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 8.
18. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: теория и технологии [Текст] // Новые методы и средства обучения, №2 (16). Педагогические технологии контекстного обучения / под ред. А.А. Вербицкого. М., 1994.

19. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

20. Матюшкин А.М. Психологические основы готовности к самообразованию / Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР. М., 1981.

21. Сергеева Л.А. Реализация контекстного подхода к обучению общеобразовательным дисциплинам в процессе профессиональной подготовки специалиста / Среднее профессиональное образование. 2007. № 9.

22. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978–1979. № 2, 4.

23. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1999.

24. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. М., 2004.

Юдина Н.Ю.
г. Краснодар

АНАЛИЗ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ВОЕННЫХ ЛЕТЧИКОВ

Профессиональная деятельность летчиков предполагает наличие у них определенных свойств личности, входящих в структуру профессионально-важных качеств, личностной группы [3]. Хорошо развитые профессионально важные качества военного летчика, в том числе и личностные, определяют успешное освоение им профессиональной деятельности. При рассмотрении структуры личности в нее обычно включают способности, темперамент, мотивацию, социальные установки и характер.

Основываясь на концепции А.В. Петровского, характер – это совокупность своеобразных свойств, которые проявляются в типичных для данной личности способах деятельности, обнаруживаются в типичных обстоятельствах и определяются отношениями личности к этим обстоятельствам [1].

Становление характера, переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности делает личность особенно уязвимой к влияниям среды. В связи с чем могут развиваться акцентуации характера.

По мнению А.Е. Личко, акцентуации характера – «это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [2]. Акцентуации могут проявляться не постоянно, а лишь в некоторых случаях, в определенной обстановке и почти не обнаруживаться в обычных условиях.

Относительно профессиональной деятельности акцентуированность личности – это специализированность ее психических свойств, необходимых для успешного выполнения избранного вида деятельности [5].

Можно предположить, что для определенных родов авиации важны некоторые личностные особенности, и исследование акцентуаций характера является важным этапом в системе поэтапной дифференциации курсантов по родам авиации в процессе их обучения в вузе.

С целью создания комплекса методик и применения их при дифференциации курсантов по родам авиации с учетом особенностей их профессионально важных качеств, личностной группы и ранее полученных результатов исследований акцентуаций характера у абитуриентов, поступающих в летный вуз и курсантов, обучающихся в нем, было принято решение исследовать акцентуации характера у летчиков различных родов авиации, штурмовой (ША), истребительной (ИА), фронтовой бомбардировочной (ФБА).

Для подтверждения предположения использовался патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А.Е. Личко. В исследовании принимали участие летчики из боевых авиационных баз. Объем выборки 28 человек.

Результаты исследования.

У летчиков истребительной авиации преобладают акцентуации характера по гипертимному (8,9±3,6), неустойчивому типам (6,4±1,8), преобладание черт женственности (7,1±2,9) над чертами мужественности (6,0±3,2) в системе отношений, по шкале «психологическая склонность к алкоголизации» (6,5±1,5) показатели свидетельствуют скорее о склонности выставлять напоказ свое алкогольное поведение.

У летчиков фронтовой бомбардировочной авиации преобладают акцентуации характера по гипертимному (7,7±2,2) и истероидному (7,5±2,9) типам. В системе отношений преобладание черт женственности (6,8±1,9) над чертами мужественности (6,2±1,9), по шкале «психологическая склонность к алкоголизации» (7,0±1,4) показатели свидетельствуют скорее о склонности выставлять напоказ свое алкогольное поведение.

У летчиков штурмовой авиации преобладает акцентуация характера по гипертимному типу (8,4±2,8), по шкале «психологическая склонность к алкоголизации» (7,0±1,4) показатели свидетельствуют скорее о склонности выставлять напоказ свое алкогольное поведение.

При сравнении результатов у летчиков ИА и ФБА были выявлены статистически значимые различия ($p < 0,05$) по шкале шизоидный тип акцентуации характера, для которого характерна замкнутость, быстрая истощаемость в контакте, которая побуждает к еще большему уходу в себя. Увлечения отличаются силой, постоянством и нередко необычностью, что характерно для летчиков ФБА. По шкале психологическая склонность к делинквентности показатели свидетельствует о том, что летчики истребительной авиации возможно склонны нарушать нормы и правила, установленные в данном обществе.

При сравнении результатов летчиков ША и ИА были выявлены статистически значимые различия по шкале «психологическая склонность к алкоголизации» ($p < 0,07$), показатели свидетельствуют о том, что летчики ША более склонны вы-

ставлять напоказ свое алкогольное поведение, по сравнению с летчиками ИА.

При сравнении результатов летчиков ША и ФБА были статистически значимые различия по шкале диагностика суицидальных попыток ($p < 0,09$), возможно, летчики ФБА более склонны к суицидальным попыткам.

Таким образом, по проведенным исследованиям можно сделать выводы.

1. Летчики истребительной авиации имеют высокий жизненный тонус, высокую степень активности, сочетающуюся со стремлением к лидерству, высокий отклик на новое, легко осваиваются в незнакомой обстановке, плохо переносят одиночество, строго регламентирующую дисциплину, монотонный и требующий мелочной аккуратности труд, вынужденное безделье. Они склонны к переоценке своих возможностей и к чрезмерно оптимистическим планам на будущее. Стремление окружающих подавить их активность нередко ведет к бурным, но коротким вспышкам раздражения. Имеют постоянную тягу к развлечениям, удовольствию, праздности, к проявлению чувств, доверчивы.

2. Летчики фронтовой бомбардировочной авиации так же имеют высокий жизненный тонус, высокую степень активности, сочетающуюся со стремлением к лидерству, высокий отклик на новое, легко осваиваются в незнакомой обстановке, плохо переносят одиночество, строго регламентирующую дисциплину, склонны к переоценке своих возможностей и к чрезмерно оптимистическим планам на будущее. Так же для них характерна замкнутость, быстрая истощаемость в контакте побуждает к еще большему уходу в себя. Увлечения отличаются силой, постоянством и нередко необычностью.

3. Летчики штурмовой авиации имеют высокий жизненный тонус, высокую степень активности, сочетающуюся со стремлением к лидерству, высоким откликом на новое, легко осваиваются в незнакомой обстановке, плохо переносят одиночество, строго регламентирующую дисциплину, монотон-

ный и требующий мелочной аккуратности труд, вынужденное безделье, склонны к переоценке своих возможностей и к чрезмерно оптимистическим планам на будущее, имеют выраженную жажду внимания к своей особе, восхищения, удивления, почитания.

Итак, перечисленные личностные характеристики входят в структуру профессионально важных качеств деятельности военного летчика с более высокими требованиями к скоростным (динамическим) характеристикам психической деятельности.

Следовательно, изучение акцентуаций характера целесообразно использовать в системе поэтапной дифференциации курсантов по родам авиации с учетом особенностей их профессионально важных качеств личностной группы, а также для адаптации курсантов к военной и профессиональной деятельности с чрезмерно выраженными личностными особенностями, которые могут негативно влиять на процесс обучения и становления в профессии.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Трудные характеры подростков. СПб., 2002.
2. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. М., 1985.
3. Психофизиологические аспекты военно-профессиональной адаптации летчиков. СПб., 2001.
4. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.
5. Романова О.В. Роль акцентуаций характера личности в спортивной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009.

2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОБРЕТЕНИЯ КУРСАНТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Анашкина Е.В.
г. Краснодар*

ВЛИЯНИЕ ВОЕННОГО БЫТА И ТРАДИЦИЙ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Условия обучения в военных вузах значительно отличаются от условий обучения в гражданских вузах. В отличие от гражданского вуза, где студент сам выбирает сферу общения, в военно-учебном заведении курсанты продолжают длительное время вынужденно общаться с одними и теми же лицами. Кроме того, обучение военной профессии происходит в специфических условиях – условиях социальной изоляции, которая объективна по своему происхождению в силу специфики военно-профессиональной деятельности. Относительная социальная изоляция возникает, прежде всего, как результат организационных аспектов несения службы, связана так же с казарменным положением, по этим причинам курсант вынужден ограничивать себя в широте и частоте своих социальных контактов [1].

Фактически, такое относительно изолированное пребывание в стенах тотального института навязывает индивидам тот символический мир, который, в первую очередь, осуществляет подкрепление и презентацию социального статуса. Такая ситуация делает невозможным для участника тотального института освоение ценностей и норм представителей других социальных общностей. Социальная ситуация устанавливает круг тех смыслов и значений, которые предписаны тотальным институтом для оценки окружающей реальности [2]. Пространственные ограничения для курсанта сильнее всего обнаруживаются в

момент попадания его в казарму. Казарменный режим – положение, при котором обязательно безотлучное пребывание в воинской части, на заводе, в учреждении.

Э. Гофман ввел термин «тотальные учреждения», выделил несколько типов таких организаций, в частности, к ним относятся военные казармы [3]. Изоляция от внешнего мира навязывается новоприбывшим в тотальное учреждение с помощью сложных или жестких ритуалов. Это делается для достижения полного разрыва людей с их прошлым и подчинения нормам заведения. Жизнь в таких условиях создает крепкие связи между обитателями таких учреждений. Их язык, ритуалы и опыт становятся страстно защищаемой субкультурой.

Почему именно в казарме пространственные ограничения наиболее четко представлены? Дело в том, что это фактически территория военного быта. Если на всех других территориях тотальной организации курсанту не часто приходится перестраивать свои привычные социальные практики с целью принятия новых, скорее он их осваивает заново, то в казарме в первое время курсант-новичок пробует использовать те тезаурусные конструкции, которые были сформированы ранее и даны ему как само собой разумеющиеся. Далее, столкнувшись с полным нивелированием армейской системой гражданских, бытовых схем взаимодействия, первокурсник должен отказаться от многих привычных институциональных действий. В силу огромной разницы армейского быта и быта гражданского новичку сложно это сделать. Новичок должен принять эту непонятную, бессмысленную неудобную для него систему бытовых отношений в армии и адаптироваться к ней.

Курсанты помещены в условия казарменного режима, где они учатся строгой дисциплине, сплоченности, постоянной готовности к неожиданностям. Находясь на казарменном положении, им предстоит выполнять все обязанности военной службы, предусмотренные уставами, распорядком дня и программой обучения. В то же самое время студенты ведут беззаботный образ жизни в общежитии, или вообще в родном доме рядом с

родителями. Многие курсанты для того, чтобы выбраться из казармы хотя бы на старших курсах, стараются поскорее жениться. В курсантской среде распространены фиктивные браки.

Особенность бытовой организации жизнедеятельности курсантов заключается в том, что ситуация здесь кардинально отличается от той, с которой юноши сталкивались ранее на гражданке, в первую очередь, в семье. Там эта сфера жизнедеятельности была интимной, закрытой. Доступ сюда был позволен лишь небольшому количеству людей из числа значимых других. Взаимодействие здесь выстраивалось по правилам, принятым в малой группе.

Военная организация переводит быт из сферы неформальной регуляции в поле формального взаимодействия, из зоны личной жизни человека на сцену публичной регламентации и деятельности, из области самоорганизации для себя, в пространство, единое для всех, где каждый в отдельности должен подстраиваться под единый стандарт.

Система социального контроля тотальной организации не оставляет курсанту в быту места, где он может проявить инициативу и самостоятельность, реализовать освоенные ранее гражданские социальные практики. С этой целью для курсантов определен набор тех вещей, которыми они имеют право пользоваться в казарме. Кроме того, из военного быта удалены многие сферы бытовой деятельности и переведены в разряд институционального регулирования тотальной организации. Так, например, в казарме, где живут курсанты, нет кухни, так как все ходят питаться в столовую. Это позволяет тотальному институту максимально эффективно «уничтожить» бытовые условия, ведущие к возникновению неформальной, гражданской жизни.

Первокурсники осваивают такие условия быта не сразу. Только после того, как их попытки навязать военной системе свои представления об организации быта в казарме пресечены, курсанты начинают приспосабливаться к новым условиям. Отсутствие необходимого опыта, непонимание того, что происходит вокруг курсанта-новичка, не позволяет на этом этапе

говорить о достаточно осмысленной адаптации. В большинстве случаев курсант просто вынужден мириться с теми условиями армейского быта, в которые он попал, совершенно не осознавая значимости данной организации для функционирования военной системы в целом.

На этом этапе адаптации первокурсника к условиям военной организации возникает еще одна проблемная ситуация. Новичку в условиях жесткой системы социального контроля непросто понять, где та нормативная линия, которую и нужно освоить, где тот набор судьбоносных для него смыслов и значений, постижение которых даст ему возможность адаптироваться в военной среде. Опасность этой ситуации в том, что она может привести первокурсника к путанице установок, к тому, что на самом деле в процессе вторичной социализации в военном вузе будет сформирован неадекватный военной среде тезаурус. На первый взгляд, тотальная организация четко устанавливает, как необходимо жить новичку. Но освоение только лишь официальных нормативов поведения в военной среде часто не дает положительных результатов. Нередко военным сообществом это воспринимается как демонстративная социализация, попытки выслужиться, «прогнуться перед начальством». Даже сама администрация вуза не поощряет таких действий первокурсника.

Другой смысловой набор складывается под воздействием неформальных групп, которые возникают в рамках курса. Однако система социального контроля военного вуза быстро показывает всю невыгодность для курсанта такого пути. В сущности, остается лишь один путь в процессе формирования тезауруса курсанта – освоение социальных практик деятельности и норм взаимодействия военного сообщества.

Не все курсанты-новички сразу смогут осуществить адекватный выбор идентификационных ориентиров. На это существенное влияние оказывает прошлый жизненный опыт. В этом отношении наиболее адаптивными являются две категории курсантов: 1) курсанты-новички, которые пришли в военный вуз уже с опытом членства в различного рода тотальных институтах

(среди девушек пока нет такой группы); 2) продолжатели «военной династии» – курсанты, пришедшие в военный вуз, чтобы продолжить семейную традицию или по примеру друзей (они наблюдали, как близкие для них люди служили, и уже до прихода в данную организацию имели определенное представление о ней, хотя ранее не являлись членами тотальных институтов) [4].

Со временем военный вуз подгоняет всех курсантов под единый стандарт в понимании окружающей реальности, даже тех, кто не мог достаточно длительное время выбрать необходимую линию поведения.

В результате, пройдя через разнообразные практики социального взаимодействия в тотальном институте, первокурсник начинает ориентироваться в данном социальном пространстве. У него формируется тезаурус курсанта. Теперь, помимо того, что курсант точно понимает содержание различных элементов окружающей реальности тотального института, он выполняет все те нормативы, которые ранее казались бессмысленными.

Если под «казарменным режимом по ходу обучения» иметь в виду регламентированность деятельности курсантов, то она происходит в соответствии с утвержденным распорядком дня от подъема до отбоя и не может быть нарушена.

Жесткий административный порядок жизни курсантов военного вуза не позволяет им изменить ход их жизнедеятельности. Он четко регламентирует все социальные практики, осуществляемые на территории военного института. Такая регламентация касается всех сфер жизнедеятельности. Военный вуз формально не оставляет места для проявления свободы действий.

Распорядок дня – императивный нормативный акт, который жестко, до минут, предписывает для курсантов определенный образ жизни в военном училище. С этой целью распорядок дня сконструирован на базе следующих принципов.

1. Деталь – фундамент дисциплины. Распорядок дня выстроен на этом принципе. Именно в детальности, в мелочности регулирования и проявляется сила его воздействия. Он не оставляет курсанту возможности для маневра. Распорядок дня

поглощает его полностью, ломая привычный гражданский образ жизни.

2. Распорядок дня – мощное средство контроля над курсантом. Он направляет их энергию в нормативное русло, заставляет курсантов заниматься необходимой, с точки зрения тотального института, деятельностью.

3. Деятельность курсантов регламентирована временем. Курсанту приходится экономно, по делу использовать его: ведь каждая минута заполнена определенным занятием. Времени, которое курсант мог бы заполнить своим собственным содержанием, нет. Даже личное время четко регламентировано не только темпоральными рамками, но и смысловыми.

Лишения курсантов, связанные со службой, непростые взаимоотношения в коллективе – закаляют. Из-за сложных условий быта развиваются многие качества, необходимые бойцу: находчивость, умение быстро принимать решения, бесстрашие перед наказаниями и угрозами, стойкость (и все это в наиболее важном переломном возрасте).

Таким образом, военная среда предполагает установку на достижение физически трудно реализуемых целей в условиях сверхнапряжения сил для военнослужащих в процессе их профессионализации.

Библиографический список

1. Володарская И.А., Марков А.С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. Коломна, 2004.
2. Дегтярев А.К., Литвиненко Е.Ю. Курсанты ВВУЗов: жизненные стратегии и инновационный потенциал // Социологические исследования. 2003. № 12.
3. Гофман А.Б. Мода и люди. СПб., 2004.
4. Новикова Н.А., Марков А.С. Некоторые проблемы психолого-педагогической помощи в военном вузе // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. М., 2005.

Валова Н.В., Купач Т.Ю.

г. Борисоглебск

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ АВИАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В настоящий момент в сложной сложившейся образовательной системе является человек с недостаточно развитым творческим мышлением, который в дальнейшем испытывает трудности в восприятии постоянно усложняющегося мира, в принятии решений нестандартных ситуаций, не способный улавливать связи между непривычными понятиями и явлениями.

Исследования ученых подтверждают, что творческая активность будущих офицеров – высший уровень учебно-образовательного процесса, необходимое условие всестороннего развития личности. Наиболее общая, интегральная характеристика активности личности курсанта, его активная жизненная позиция, выражающаяся в ее идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единства слова и дела.

Творчество, направленное на себя, предполагает высокий уровень развития рефлексивных качеств, умений самопознания, самооценки и самоуправления, системы знаний о механизмах творчества, о структуре личности будущего офицера в условиях ее формирования.

Творческий процесс в высшем военном образовательном учреждении начинается с появления проблемы. Возможность обнаружения проблем, как и продуктивный путь их решения, зависит от внутренней мотивации личности курсантов.

Творческий познавательный процесс опирается на поисково-исследовательскую активность, обеспечивающую обнаружение проблем, раскрытие их сути, прогнозирование неизвестного и способов его достижения, оценку имеющихся сведений и получаемых результатов с точки зрения стоящих целей.

Возможность порождения множества различных идей из данного источника информации, названная Дж. Гилфордом дивергентным мышлением, рассматривается как ведущая черта творческого процесса. Из нее вытекают такие проявления творчества, как способность рассматривать проблему под разными углами, вводить ее в разные контексты.

В соответствии с этим творческое мышление курсантов оценивается нами по гибкости и легкости порождения связанных с проблемой идей в зависимости от разнообразия и количества этих идей. Вместе с тем дивергентность мышления курсанта усиливает значение оценочных компонентов в творческом процессе, обеспечивающих выбор отвечающего условиям задачи решения, необходимость выбора решения приводит к такой характеристике творчества, как точность в принятии действий, вариантами проявления которой выступают разработанность идеи и переформулирование проблемы. Творческий результат характеризуется новизной, или оригинальностью, и соответствием поставленным проблемой целям.

Переход будущих офицеров на новый уровень творческой активности – свидетельство значительного скачка в общем развитии личности, свидетельство значительной силы его внутренних процессов, его саморегуляции и самоорганизации, поскольку прежние уровни активности его обогатились опытом. Для развития креативности совершенно необходимо подкрепление изначальных способностей влиянием среды, которая обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью, а также содержит образцы креативной деятельности и ее результаты.

Особый интерес представляет вопрос о том, как креативность влияет на успешность обучения курсантов. Часто можно встретить мнение, что высокая успеваемость человека не сочетается с высоким уровнем творчества. Иногда даже выдвигаются утверждения, что плохая академическая успеваемость в вузе чуть ли не обязательное условие грядущих творческих успехов.

Очевидно, что зависимость между этими параметрами существует, но она носит скрытый и непрямолинейный харак-

тер. Эта взаимосвязь обусловлена прежде всего теми необходимыми способностями, которые обеспечивают курсанту эффективное овладение знаниями, умениями и навыками.

Известный психолог З.И. Калмыкова считает, что такой приоритетной способностью является обучаемость, т.е. система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности (глубина, гибкость, самостоятельность, широта, критичность). При самом беглом взгляде на выделяемые качества умственной деятельности становится понятным, что они являются характеристиками, определяющими не только способность к обучению, но и во многом творческий потенциал.

Обычно, когда говорят об образе как психологической категории, предполагается, что этот образ осознается субъектом. Но применительно к творчеству возникла потребность обратиться к неосознаваемой психологической активности, которую принято называть подсознанием. В частности, образы-схемы могут выполнять свою эвристическую функцию надсознательно. Так, хотя дарвинская схема формирования коралловых рифов удивительно схожа с возникшей у него через три года теорией естественного отбора, он сам не осознавал их сходства.

Творчество – это изначально когнитивно-диалогическая активность субъекта. В нынешних представлениях о творческом акте лежит печать индивидуализма.

Идея о том, что мысль в процессе творчества всегда сталкивается с другими, без которых она просто была бы иной, отразилась в трудах И.М. Сеченова, Ф. Бенеке, И.Г. Гербарта, В. Вундта, Г. Гельмгольца, Г. Спенсера и др. Это была незримая полемика в отличие от захватившей широкие круги русской интеллигенции.

Поэтому оппонентный круг также служит одной из детерминант исследовательской программы. Ее составляющей наряду с предметной и социальной является личностная направленность. Уровень притязаний, внутренняя мотивация, напряженность и другие собственно личностные «параметры» субъекта творчества следует рассматривать не изолированно

от исследовательской программы, но как обретающие в ее системной организации новые признаки.

Научно-технический прогресс требует от психологической науки высокого творческого потенциала, придает особую значимость ее исследовательским ориентациям. Они обусловлены тем, что в центре современного производства лежит не только материальное, но и духовное, которое перемещается в диалог между человеком и компьютером. Социальная практика требует обратиться к психологическим проблемам компьютеризации учения, труда, общения. Но компьютер не может стать субъектом этих процессов, которым навсегда останется человек. С передачей ряда его информационных функций электронным устройствам возрастает роль непередаваемых на формально-логический «микропроцессорный» язык компонентов его деятельности, порождающих новые культурные ценности, в том числе и сами эти технические устройства.

В этой исторической ситуации психология творчества становится важнейшей проблемой научного творчества в самой науке психологии. Но это требует новых исследовательских программ, новых теоретических схем, интегрирующих в самой сердцевине психологического познания – его теоретических моделях и эмпирических орудиях – личностное, социальное и предметно-созидательное в общении человека с миром.

Таким образом, слабая востребованность творческого потенциала будущих офицеров приводит к ослаблению их внутренней мотивации, желания осваивать летную профессию, сохранение и развитие творческих способностей курсантов – это проблема прогресса их развития, реализации их творческих потенциалов и индивидуальных судеб.

Библиографический список

1. Костромина С.Н. Творчество как фактор успешности обучения младших школьников. Ежегодник российского психологического общества: материалы третьего Всероссийского съезда психологов. СПб., 2003.

Васильченко Н.А.

г. Краснодар

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КУРСАНТА И ЛЕТЧИКА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

В современном мире проблема духовных ценностей молодежи приобретает государственную, общественную значимость. На всех ступенях образования остро ощущается необходимость развития личности, отличающейся высоким чувством гражданской ответственности и профессионализмом.

Становление профессионализма летчика начинается, находит свое развитие в период обучения в училище. Именно в это время не просто развиваются необходимые ПВК, а осуществляется формирование личности летчика-профессионала.

В отличие от предыдущих лет, когда «...преобладали взгляды на профессионализм с позиции совершенства структуры исполнительных функций.» [2, с. 55], сложность авиационной техники требует сегодня как развитого оперативного мышления, так и творческого решения разнообразных сложных нестандартных задач, возникающих в полете. «Профессионализм – это категория человеческого бытия, представляющая систему личностных, мировоззренческих, деловых, профессиональных, моральных и нравственных качеств человека» [5, с. 93].

Интересное совпадение можно обнаружить при сопоставлении описаний профессионализма летчиков и характеристик самоактуализирующихся людей и способов поведения, ведущих к ней.

А. Маслоу пишет о том, что такие люди, все без исключения, вовлечены в какое-то дело; они демонстрируют полное, живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью в происходящее с ними; берут на себя ответственность; честны; прислушиваются к голосу импульса; осуществляют выбор, связанный с возможностями роста; при-

слушиваются к самому себе, к собственному Я; стремятся к процессу актуализации своих возможностей [3].

Нравственные ступени профессионализма летчика – это преодоление себя, дисциплинированность, совесть, самодисциплина, жизнелюбие и воля, любовь к полетам, стремление к расширению своих возможностей, самосовершенствованию, а в целом структурная реорганизация личности в труде [5].

Стремление к личностному самосовершенствованию, самовыражению и самоутверждению характеризует юношеский возраст. Курсанту в процессе обучения в летном училище должно быть доступно все многообразие теоретических и практических средств развития личности и формирования профессионализма. Ценность юношеского возраста для всей последующей жизни личности и ее саморазвития доказана Л.С. Выготским, К.А. Абульхановой-Славской. Идеи самоактуализации как активизации саморефлексии, отраженные в трудах М.М. Бахтина, С.Л. Рубинштейна, позволили осмыслить самоактуализацию как естественное проявление зрелости личности.

В психологии подходить к пониманию процесса самоактуализации помогают идеи К. Гольдштейна, А. Маслоу о данном феномене как мотиве осознания всех потенциальных возможностей и вершинном уровне психического развития; К.А. Абульхановой-Славской о стратегии жизни, задаваемой структурой личности, и необходимости наличия жизненного смысла самоактуализирующейся личности. Самоактуализацию мы можем осмыслять, опираясь на исследования психологов Б.Ф. Ломова, А.А. Бодалева, как духовную интеллектуальную деятельность, направленную на изменение личности; на самосозидание, по мнению А.Н. Леонтьева. Ряд работ И. Кона позволили нам определить самоактуализацию как процесс самосовершенствования человека; Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина как целенаправленное самодостраивание на основе жизненных ценностей; как продуктивный процесс обретения «самости», по мнению А. Маслоу, К. Юнга. Положение о раскрытии психического через детерминистскую взаимообусловленность и

взаимосвязь внутренних и внешних условий С.Л. Рубинштейна дает возможность рассматривать самоактуализацию как самоопределение индивида, восхождение к «себе лучшему», по отношению к внешним условиям на основе специфически сложившихся внутренних условий [1, 4, 6].

Профессия летчика относится к числу опасных профессий и требует от субъекта труда максимальных человеческих возможностей, в том числе и нравственных, духовных, эмоциональных. Целью исследования выступила необходимость изучения особенностей самоактуализации курсантов и летчиков и их сопоставление. Объектом является самоактуализация личности, предметом – особенности самоактуализации курсантов и летчиков в профессиональной деятельности. Гипотеза состоит в том, что курсанты и летчики имеют различия в самоактуализации, составляющие самоактуализации формируются в процессе обучения в училище.

В исследовании участвовали курсанты 1–3 курсов Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков (КВВАУЛ), общей численностью 51 человек, и 14 летчиков. Методика исследования: самоактуализационный тест (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская) [7].

Полученные результаты по методике САТ позволяют составить описание особенностей самоактуализации курсантов, находящихся на разных этапах обучения, и сопоставить с характеристиками самоактуализации летчиков. Анализ эмпирических данных начнем с показателей базовых шкал, а завершим – данными дополнительных шкал.

Курсанты второго курса в большей степени, чем первокурсники и курсанты третьего курса, ориентированы на настоящий момент собственного развития, стремятся обнаруживать и развивать свои способности в меняющихся условиях (T_1 (1 курс) = 46 Т баллов, (2 курс) = 63 Т балла, $t = 2,86$, $p = 0,007$; (3 курс) = 50 Т баллов). Они в достаточной степени независимы в суждениях, имеют свою точку зрения, умеют ее аргументировать и отстаивать (I (1 курс) = 51 Т балл, (2 курс) = 55 Т баллов,

$t = 2,64, p = 0,01$; (3 курс) = 54 Т баллов. Курсанты демонстрируют высокую значимость собственных положительных свойств характера и уважают себя за них (Sr (1 курс) = 65 Т баллов, (2 курс) = 70 Т балла, (3 курс) = 67 Т баллов), умеют принимать собственные проявления, в том числе агрессию (А (1 курс) = 50 Т баллов, (2 курс) = 56 Т баллов, $t = 2,15, p = 0,03$; (3 курс) = 53 Т балла), и отличаются огромным стремлением узнать максимальное количество информации об основах, составляющих профессию летчика (Сог (1курс) = 62 Т балла, (2курс) = 58 Т балла, (3 курс) = 53 Т балла), творчески ее преобразовывая (Сг (1 курс) = 50 Т баллов, (2 курс) = 59 Т баллов $t = 2,4, p = 0,02$; (3 курс) = 52 Т балла).

Курсанты разделяют ценности, присущие самоактуализирующейся личности (SAV (1 курс) = 56 Т баллов, (2 курс) = 58 Т баллов), (3 курс) = 57 Т баллов, однако степень гибкости в их реализации, взаимодействии с окружающими людьми меняются в течение процесса обучения: недостаточно высокие (Ех (1 курс) = 43 Т балла) и высокие (2 курс) = 52 Т балла $t = 2,6, p = 0,01$, (3 курс) = 50 Т баллов).

Курсантов отличает хорошее знание собственных потребностей и чувств, хорошая их рефлексия (Fr (1 курс) = 47 Т баллов), (2 курс) = 51 Т балл, (3 курс) = 49 Т баллов, возможность спонтанно и непосредственно выразить свои чувства и вести себя естественно (S (1 курс) = 52 Т балла), (2 курс) = 59 Т балла, (3 курс) = 56 Т балла, а также принимать себя такими, какими являются в действительности, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков (Sa (1курс) = 51 Т балл, (2 курс) = 60 Т баллов $t = 2,86, p = 0,007$; (3 курс) = 55 Т баллов, что позволяет быть достаточно контактными (С (1 курс) = 49 Т баллов, (2 курс) = 66 Т баллов $t = 2,64, p = 0,01$, (3 курс) = 53 Т балла).

В целом курсанты ориентированы на положительное отношение к людям, готовы сотрудничать с социумом (Nc (1 курс) = 52 Т балла, (2 курс) = 53 Т балла, (3 курс) = 54 Т балла, и легко объединяют противоположности в единство (Sy (1 курс) = 53 Т балла, (2 курс) = 49 Т баллов, (3 курс) = 54 Т балла).

Корреляционный анализ показал, что ориентация на собственные цели, принципы (шкала I, имеющая 10 положительных связей) позволяет курсантам 1 года обучения своевременно использовать свои потенциалы, формирует ценностные ориентации, способствует активному контактированию с окружающими, влияет на принятие собственной агрессии, а также в целом на самопринятие курсантов. Большую роль играет самоуважение (шкала Sr) курсантов для развития самоактуализационных тенденций (8 положительных связей).

Принятие агрессии (шкала А) курсантами 1–3 года обучения влияет на: контактность (1 курс $r = 0,6$; 2 курс $r = 0,66$; 3 курс $r = 0,49$); личностную устойчивость (1 курс $r = 0,64$; 2 курс $r = 0,68$; 3 курс $r = 0,60$). У курсантов 1 и 3 курсов также обнаруживается положительная связь между шкалой принятия агрессии и чувствительностью к себе (1 курс $r = 0,72$; 3 курс $r = 0,64$), а также принятие агрессии связано с ценностной ориентацией курсантов (1 курс $r = 0,61$; 3 курс $r = 0,45$). Первокурсники связывают принятие агрессии и самоуважение ($r = 0,5$).

Максимальное проявление креативности наблюдается у курсантов 2 курса. Интересным является тот факт, что на уровне тенденций креативность влияет на большинство характеристик самоактуализации курсантов 1–3 года обучения.

Летчики обладают высочайшими показателями по шкале компетентность во времени ($Tc = 59,5$ Т), что характеризует их как самоактуализирующихся людей. Курсанты 1–3 лет обучения имеют высокие результаты по этой шкале, но значительно ниже, чем у летчиков (1 курс, $t = 4,1, p = 0,0002$; 2 курс, $t = 2,5, p = 0,01$; 3 курс $t = 3,2, p = 0,002$). Полученные данные свидетельствуют, что показатели курсантов от года к году обучения улучшаются, развиваются. Интерес вызывает тот факт, что наблюдается разницав гибкости поведения у летчиков и курсантов 1 года обучения. Летчики демонстрируют возможность отстаивать свои интересы исходя из складывающейся ситуации, ориентируясь быстро на происходящие изменения. Летчики

обнаруживают стремление к целостному восприятию мира, происходящих событий. Креативность проявляется больше у курсантов 2 года обучения.

Корреляционный анализ показал, что у летчиков сензитивность к себе выступает одной из важных характеристик личности. Спонтанность (открытость) в демонстрации своих чувств влияет на развитие личности профессионала.

Таким образом, можно говорить о подтверждении выдвинутых гипотез. Перспективным видится создание условий в образовательной среде училища, способствующих развитию особенностей самоактуализации курсантов.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2003.
2. Гандер Д.В. Профессиональная психопедагогика. М., 2007.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2006.
4. Оллпорт Г. Личность в психологии. М.; СПб., 1998.
5. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 1997.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2005.
7. Самоактуализационный тест (САТ) / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. М., 1995.

Дунайцев А.И., Падалка А.П.
г. Краснодар

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ КУРСОВОГО ЗВЕНА

В основу направленности подготовки офицеров курсового звена должно быть положено привитие им практических умений и навыков выполнения должностных обязанностей по руководству повседневной деятельностью подразделений,

умению обучать и воспитывать курсантов, прививать командно-методические навыки и навыки воспитательной работы, необходимые для управления авиационным подразделением в мирное и военное время.

Без высокообразованного, образцово подготовленного начальника курса (курсового офицера) не может быть и речи о качественной подготовке курсантов к выполнению в будущем обязанностей офицера-летчика.

Система подготовки офицеров курсового звена должна включать в себя следующие этапы:

1. Допуск к самостоятельному выполнению обязанностей.
2. Ввод в строй офицеров, назначенных в вуз, и их профессиональное становление.
3. Совершенствование профессиональной подготовки.

Задачи командования вуза (филиала, факультета) по подготовке командиров курсантских подразделений состоят, прежде всего, в освоении ими методики обучения и воспитания курсантов с применением современных форм и методов педагогики высшей школы.

При качественной реализации системы подготовки в вузе командиры курсантских подразделений должны:

ЗНАТЬ:

- задачи, стоящие перед подразделением и порядок их выполнения при переводе филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» с мирного на военное время;
- требования руководящих документов по военно-профессиональной подготовке курсантов, задачи подразделений на каждый период обучения;
- вопросы организации управления подразделением в мирное и военное время;
- обязанности должностных лиц курса по вопросам обучения и воспитания курсантов;
- правила поддержания внутреннего порядка и организации службы суточного наряда и обеспечения безопасности военной службы;

- формы и методы работы должностных лиц курса по укреплению воинской дисциплины и правопорядка, предупреждению преступлений, происшествий, неуставных взаимоотношений и суицидальных явлений;
- формы и методы педагогической деятельности;
- порядок учета вооружения, имущества и других материальных средств в подразделении, их хранение и поддержание в образцовом состоянии;
- нормы снабжения военнослужащих всеми видами довольствия;
- правила ношения военной формы одежды;
- материальную часть, правила эксплуатации вооружения курса;
- нормативные документы по своей практической деятельности;
- порядок ведения ротного хозяйства;
- порядок учета личного состава курса;
- систему формирования командно-методических навыков и навыков воспитательной работы у курсантов;
- методику обучения и порядок оценки курсантов по предметам общевойсковой подготовки.

УМЕТЬ:

- руководить подчиненным личным составом при переводе филиала с мирного на военное время;
- методически правильно проводить занятия (быть помощником руководителя занятия) по дисциплинам общевойсковой подготовки;
- организовать размещение личного состава, поддерживать внутренний порядок, воинскую дисциплину и правопорядок;
- организовать подготовку личного состава суточного наряда и караула, назначаемого от курса;
- подводить итоги учебной работы, состояния воинской дисциплины и правопорядка, внутреннего порядка на курсе;
- вести индивидуально-воспитательную работу с подчиненными;

- обучать подчиненных практике выполнения должностных и специальных обязанностей в повседневной деятельности;
 - обеспечивать выполнение подчиненными требований безопасности военной службы при проведении занятий, стрельб, работ;
 - организовать правильную эксплуатацию вооружения и других материальных средств курса;
 - осуществлять руководство ротным хозяйством курса.
- Этап «Допуск к самостоятельному выполнению обязанностей» вновь назначенных на должности в вуз своей целью предполагает:
- изучение морально-деловых и профессиональных качеств офицеров, назначенных на должности курсового звена;
 - работу с молодыми офицерами, создание им необходимых условий для качественного освоения должностных и специальных обязанностей;
 - изучение офицерами особенностей управления курсантским подразделением в вузе;
 - изучение руководящих документов по организации деятельности вуза;
 - допуск к самостоятельному управлению подразделением, организации и проведению занятий и самостоятельной работы.

Организует допуск к самостоятельному выполнению обязанностей начальник факультета. Он предусматривает следующие этапы:

А) Организационный (2–3 дня) – встреча, обустройство, представление командованию филиала, представление офицерам и курсантам, вводный инструктаж по правилам и мерам безопасности, закрепление за офицером опытных методистов, постановка задач по сдаче зачетов на допуск;

Б) Входной контроль (2–3 дня) – сдача зачетов (ОБУ ВС РФ, Строевая подготовка, Огневая подготовка, Физическая подготовка). Результаты сдачи зачетов по методике входного контроля являются основанием для составления плана на допуск к самостоятельному выполнению обязанностей.

В) Подготовка к выполнению обязанностей может включать:

- самостоятельную работу по изучению руководящих документов по организации деятельности вуза (факультета) под руководством назначенного офицера;

- пробные занятия по дисциплинам общевойсковой подготовки.

- сдачу зачетов по ОВУ ВС РФ, строевой подготовке, огневой физической подготовке; знанию требований руководящих документов, организации учебной и научной работы; боевой готовности; службе войск и ОБВС; основам психологии и педагогики; методической подготовке.

На допуск должно отводиться до 30 дней, при этом занятий и самостоятельной работы – не менее 100 часов.

После сдачи зачетов (получения положительных оценок) офицер представляется на аттестационную комиссию филиала, которая делает заключение о готовности офицера к самостоятельной работе по управлению подразделением.

Допуск к управлению подразделением и выполнению обязанностей оформляется приказом по филиалу.

Этап «Ввод в строй молодых офицеров и профессиональное становление» проводится с целью:

- углубленного изучения и освоения должностных и специальных обязанностей;

- совершенствования методического мастерства;

- совершенствования навыков в управлении подразделениями в мирное и военное время;

- освоения системы работы должностных лиц курса.

Ввод в строй организует начальник факультета. Офицер составляет план ввода в строй, который подписывает начальник факультета, утверждает заместитель начальника филиала. На весь период ввода в строй за офицером закрепляется наиболее подготовленный офицер, который отвечает за начальную подготовку офицера.

На отработку плана, как правило, отводится до 10 учебных месяцев.

В плане ввода в строй должны отражаться следующие направления деятельности: боевая готовность; воспитательная работа; учебная и научная работа; учет, хранение и эксплуатация вооружения; тыловое обеспечение; служба войск и обеспечение безопасности военной службы; физическая подготовка; практические занятия и пробные занятия по предметам обучения; отчетность по плану ввода в строй.

По результатам отработки плана проводится заседание аттестационной комиссии, которая делает вывод о профессиональной пригодности офицера и перспективах его роста.

При этом, в программе подготовки командиров курсантских подразделений строго определяется, что командир должен знать и уметь в результате каждого этапа системы подготовки курсового звена.

Этап «Совершенствование профессиональной подготовки, освоение должностных обязанностей выше штатной» проводится с целью полного и качественного освоения должностных и специальных обязанностей и приобретения навыков, необходимых в профессиональной деятельности. Основные составляющие:

- командирская подготовка;

- тактико-строевые занятия;

- учебно-методические сборы;

- проведение занятий по дисциплинам обучения курсантов;

- самостоятельная работа по подготовке и проведению занятий предстоящего месяца;

- инструкторско-методические занятия с начальниками курсов (курсовыми офицерами) по особенностям выполнения обязанностей на предстоящей неделе.

На этом этапе главным становится принцип «Командир учит своих подчиненных тому, что необходимо в профессиональной деятельности».

Планирование носит упреждающий характер, то есть особое внимание уделяется подготовке к выполнению обязан-

ностей предстоящего месяца с учетом особенностей деятельности вуза (факультета) по месяцам.

Командирская подготовка начальников курсов (КО) организуется в соответствии с требованиями приказов МО РФ, ГК ВВС, начальника филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» как постоянного состава вуза.

Основополагающим принципом является «Командир учит своих подчиненных тому, что необходимо в их профессиональной деятельности». Командирская подготовка НК (КО) имеет целью:

- формирование твердых и устойчивых навыков в выполнении обязанностей в соответствии с занимаемой должностью;
- умение воспитывать и обучать подчиненных всем видам деятельности офицера-ракетчика;
- поддержание внутреннего порядка в подразделении, обеспечение безопасных условий военной службы;
- обеспечение сохранности вооружения и военной техники;
- обеспечение поддержания высокой воинской дисциплины и правопорядка в подразделении;
- умение управлять подразделением в мирное и военное время.

По итогам каждого периода обучения проводится экзаменационная сессия, с выставлением оценок по всем предметам обучения, а на заседании аттестационной комиссии делается вывод о профессиональной пригодности офицера.

Кроме этого, 2 раза в год перед началом или в начале периода обучения целесообразно проводить учебно-методические сборы, целями которых являются:

- выработка единых взглядов и подходов к выполнению обязанностей должностных лиц курса;
- определение основных задач на период обучения, доведение требований МО РФ и ГК ВВС по вопросам обучения курсантов;

– определение уровня подготовленности должностных лиц курса к выполнению обязанностей, уточнение планов личной работы и подготовки на период обучения;

– совершенствование методических навыков в проведении занятий по предметам обучения курсантов;

– воспитание чувства высокой ответственности за подготовку курсантов, будущих летчиков, командиров авиационных подразделений.

Сборы проводятся под руководством заместителя начальника филиала.

Расписание занятий составляется за месяц до проведения сборов. Места проведения занятий выбираются с учетом подготовленности казарменной и приказарменной УМБ. Все занятия проводятся как инструкторско-методические, практические занятия. При этом обращается особое внимание на обеспечение безопасности военной службы и службы войск. Отчетностью за проведение учебно-методических сборов является сдача зачетов по предметам обучения. По результатам сдачи зачетов издавать приказ по филиалу, в котором определять лучшего начальника курса, курсового офицера. На основании результатов сборов начальникам факультетов вносить изменения в план личной подготовки офицеров.

Тактико-строевые занятия перед началом периода обучения рекомендуется провести в масштабе филиала в три этапа:

1 этап – подготовка и обучение командования факультетов по выполнению элементов повседневной деятельности подразделений. Руководитель – начальник филиала;

2 этап – обучение командиров курсантских подразделений практике выполнения должностных и специальных обязанностей. Руководитель – начальник факультета;

3 этап – обучение курсантов практике выполнения обязанностей в повседневной жизни, привитие им навыков в управлении подразделениями. Руководитель – начальник курса.

Целью тактико-строевых занятий является:

- формирование единых взглядов и подходов к управлению подразделениями в мирное и военное время, поддержанию твердого уставного порядка, внутреннего порядка, обучению и воспитанию курсантов;

- обучение командования факультета офицеров курсового звена практике выполнения должностных и специальных обязанностей в повседневной жизни;

- доведение особенностей по выполнению обязанностей должностными лицами на предстоящий период обучения;

- обучение и воспитание младших командиров (сержантов) выполнению обязанностей в повседневной жизни, привитие им чувства ответственности за поддержание воинской дисциплины, внутреннего порядка и выполнению элементов распорядка дня;

- обучение курсантов практике выполнения обязанностей в повседневной жизни, умению четко и правильно действовать в повседневной жизни;

- ввод в строй и слаживание подразделений после прибытия курсантов из каникулярного отпуска.

В результате реализации третьего этапа начальники курсов, курсовые офицеры должны знать и уметь выполнять требования МО РФ, ГК ВВС к офицерским кадрам в полном объеме.

Предлагаемая система позволяет поддерживать необходимый уровень подготовленности офицеров. К реализации данной системы должны привлекаться как руководящий, так и преподавательский состав вуза (филиала) и факультета.

Реализация данной системы позволяет поддерживать и формировать навыки, необходимые для управления подразделениями в повседневной деятельности, поддерживать твердый уставной порядок и четкую организацию службы войск, внедрять в учебный процесс передовой опыт войск, организовать и реализовать поэтапную подготовку курсанта как солдата, младшего командира и офицера летчика, формировать у курсантов устойчивые и правильные командно-методические навыки и навыки воспитательной работы.

Дунайцев А.И., Свищёв А.В.

г. Краснодар

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РХБЗ»

Основой повышения качества системы подготовки высококвалифицированных специалистов в современное время становится применение современных педагогических средств, интегрирующих новые информационные и традиционные образовательные технологии. С другой стороны – при изучении дисциплины «Радиационная, химическая и биологическая защита» объективно неизбежным стал перенос основной нагрузки на самостоятельную работу обучаемых в ходе всех видов практических занятий.

Это значит, что перед преподавательским составом встает задача эффективной и разумной организации, управления, обеспечения этих занятий.

Для современных информационных технологий характерно комплексное применение средств компьютерной техники, а также действующих на их основе систем связи и телекоммуникаций, одновременное использование нескольких компьютерных сред для доведения информации до пользователя (мультимедиа-технологии), возможность обеспечения оперативного доступа к необходимой информации, средствам ее обработки и представления в удобном виде для курсантов с целью выполнения ими качественной самостоятельной работы.

Работа преподавательского состава по информатизации образовательного пространства должна быть направлена на создание:

- благоприятных условий для индивидуализации и интенсификации образовательного процесса;

- обеспечение непрерывного контроля результатов познавательной деятельности обучающихся и своевременное принятие мер по устранению выявленных недостатков;

- формирование у курсантов необходимых навыков уверенного применения компьютерной техники;

- развитие мотивации обучаемых к использованию современных информационных технологий в практической деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что основными методологическими достоинствами интеграции информационных технологий являются:

- предоставление обучающимся и преподавателям необходимой информации в кратчайшее время и в виде, удобном для восприятия, что обеспечивается доступом к информационным ресурсам посредством вычислительных сетей различных уровней;

- повышение интенсивности учебных занятий за счет обеспечения автоматизированного сбора, обработки и доведения информации до обучающихся;

- использование в образовательном процессе учебных материалов, представленных в электронном виде, которые реализуют принципы интерактивного обучения, допускают одновременное использование неограниченным числом обучающихся аналитическую обработку учебной информации и ее своевременное корректирование;

- активизация коллективной работы обучающихся на практических и самостоятельных занятиях в компьютерных классах.

Становится возможным включение активных форм обучения в работу обучаемых, ведение автоматизированного контроля и самоконтроля уровня знаний курсантов.

Аналізу опыта использования информационных технологий в учебном процессе посвящена серия статей преподавателей разных вузов, специализирующихся в различных отраслях знания. Обобщая их результаты можно отметить, что включение компьютерных технологий в учебный процесс повышает его эффективность, предъявляет особые требования к используемым учебным материалам, требует внедрение форм и мето-

дов учебного процесса, компенсирующих уменьшение личного воздействия педагога за счет активизации работы обучаемого.

Но ведение учебного процесса с использованием новых информационных технологий остро ставит задачу повышения квалификации как профессорско-преподавательского состава, так и вспомогательного персонала кафедры.

Основной формой решения этой задачи должны стать постоянно действующие курсы повышения квалификации, учебные программы которых формируются исходя из текущей потребности в соответствующих кадрах.

Например, курсы могут быть организованы по учебным программам трех уровней сложности.

Базовый уровень – по программе «Основы работы с персональным компьютером» проходят преподаватели, не имеющие опыта работы.

Курсы второго уровня должны проводиться по учебной программе «Новые информационные технологии в вузе» для профессорско-преподавательского состава и сотрудников, занятых в сопровождении образовательного процесса.

Потребность в проведении курсов третьего уровня для отдельных преподавателей и сотрудников связана с необходимостью обеспечения информационной безопасности портала. Обучение здесь проводится для преподавателей по учебной программе «Инструментальные среды создания мультимедийных обучающих комплексов».

Таким образом, основными направлениями работы в области информационно-методического обеспечения учебного процесса являются:

- повышение педагогической квалификации преподавателей, в том числе и в сфере использования новых информационных технологий учебного процесса;

- постоянное развитие материально-технической базы, поддержание ее на самом современном уровне;

- обучение вспомогательного персонала кафедр, сотрудников, занятых в сопровождении образовательного процесса;

– развитие библиотечного обслуживания курсантов в учебно-воспитательном процессе с использованием новейших библиотечных технологий;

– издательская деятельность для обеспечения учебного процесса наборами учебно-методических материалов по всем дисциплинам, в том числе и учебных материалов нового поколения.

Карнаухова М.В., Левина О.О.
г. Краснодар

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РИСК И ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

Профессиональная деятельность военного летчика на современном этапе отличается повышенной маневренностью, скоротечностью, напряженностью, быстрым и резким изменением обстановки, расширившимися возможностями применения сложной техники. Она относится к опасным профессиям, так как в ней постоянно присутствует риск, при котором летчик несет ответственность за жизни других людей и обеспечивает их безопасность. Ошибка летчика может привести к гибели сотен людей или к миллиардным убыткам. Поэтому к профессии военного летчика предъявляются высокие требования, одним из которых является готовность к риску.

Е.П. Ильин отметил, что в летную профессию идут люди, имеющие хотя бы малую склонность к риску [3]. Трижды Герой Советского Союза А.И. Покрышкин отмечал, что «рискуя, ты уменьшаешь число своих потерь».

И дальнейший проведенный нами анализ литературы показывает, что чаще всего летную профессию избирают люди, уже имеющие склонность к риску.

Риск – это ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных

последствиях в случае неуспеха [7]. В какой-то момент – это ведущая доминанта, которая организует все на выполнение конечной цели или результата действия [8, с. 541].

Риск играет существенную роль в процессе принятия решений.

Принятие решения – это акт формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования исходной информации в экстремальной ситуации. В структуру принятия решения входят: цель, результат, способы достижения результата, критерии оценки и правила выбора.

Из этого следует, что профессиональный риск и принятие решений непосредственно связан с волевыми качествами личности, которые входят в структуру профессионально важных качеств личности летчика.

Воля – это сознательное регулирование своего поведения и деятельности, выражающиеся в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков. Главная функция воли заключается в сознательной саморегуляции активности в затрудненных условиях жизнедеятельности [6].

Волевые качества проявляются и формируются в процессе преодоления различных внешних, внутренних препятствий и трудностей. К ним относятся: целеустремленность, решительность, энергичность и настойчивость, выдержка и самообладание, исполнительность и инициативность, самостоятельность, дисциплинированность, стойкость и мужество, смелость, которая связана с умением противостоять страху и идти на оправданный риск. Все волевые качества выступают во взаимосвязи, дополняют и усиливают друг друга [5].

Волевая деятельность состоит из действий и актов. Она связана с преодолением внутренних и внешних препятствий и включает в себя: постановку и осознание цели, важность, определение наиболее подходящего способа действий, преодоление противодействующих мотивов, принятие решения и исполнение принятого решения, выполнение поставленной

задачи, оценку сделанного. Главным звеном волевого действия является исполнение принятого решения [5].

В свою очередь, правильность принятия решений является основой профессиональной надежности, под которой мы понимаем безотказность, безошибочность и своевременность действий на достижение конкретной цели в заданных условиях. Таким образом, профессиональная надежность включает в себя высокий уровень осознанности своих возможностей, культуру образа жизни и подготовку к экстремальным условиям.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что профессиональный риск военного летчика – это одна из специфических черт летного труда.

Специфика военного летного труда обуславливает целый ряд трудностей, преодолевая которые летчик постоянно закаляет свою волю. В 50–60% случаев профессионала охватывает страх за последствия своих действий, за возможность ошибки. Многие затянутые действия определяются слабым волевым импульсом, привычкой к опекунству, слабыхарактерностью.

Чем лучше подготовлен профессионал, тем быстрее он способен принять решение в экстремальной ситуации и взять ответственность на себя.

Формирование профессиональной надежности может служить педагогическим средством воспитания по принципу восходящей спирали: вначале человек становится профессионалом, готовым к труду, а затем человеком, достойным профессионального сообщества. Подготовку к экстремальным ситуациям следует рассматривать как педагогический способ соединения трудового и нравственного воспитания.

Формирование и развитие волевых качеств необходимо развивать еще в процессе обучения в вузе, так как это является основой для профессиональной надежности военного летчика, которая особо проявляется в экстремальных ситуациях. Отсюда возникает потребность в формировании и развитии у курсантов готовности к риску и готовности к принятию решений еще в процессе обучения, которая осуществляется в про-

цессе профессионального психологического сопровождения в форме тренинговых занятий, индивидуальном консультировании путем выдачи рекомендаций по саморазвитию и самосовершенствованию. Эти качества являются основой профессиональной надежности и летного долголетия военного летчика.

Таким образом, мы выделили основные задачи по формированию и развитию волевых качеств в процессе профессионального психологического сопровождения курсантов, обучающихся в летном вузе:

- развитие стремления к волевому совершенствованию;
- дать знания по постановке и достижению реальных целей;
- поддержать их в выработке навыков оценивания своих действий и осознания их последствий, умения смотреть на них со стороны;
- научить их быть требовательными к себе, так как это один из характерных признаков человека сильной воли;
- сформировать психологическую готовность к профессиональному риску в экстремальных ситуациях.

Можно предположить, что при реализации всех этих задач у курсантов будут сформированы волевые качества, готовность к риску и в конечном итоге механизм принятия правильного решения в экстремальной ситуации. Это тем более актуально для курсантов, которые будут осваивать вывозную программу. А в дальнейшем в профессиональной деятельности, при реальной угрозе, эти сформированные качества помогут будущим военным летчикам обеспечить реализацию права на риск, права на самостоятельный высший нравственный выбор.

Как известно, реальные трудности и их преодоление – это лучший способ развить волевые качества. Практика показывает, что курсанты уже умеют контролировать свои биологические потребности, желания и влечения, ради достижения определенных целей. Но навыки умения владеть собой, управлять своими действиями, регулировать свое поведение у некоторых курсантов развиты еще не на достаточном уров-

не. Поэтому каждый курсант должен сознательно работать над воспитанием своей воли. Нельзя пренебрегать повседневной, «черновой» работой, кажущейся на первый взгляд маленькой и незаметной. Воля воспитывается не только в больших, но и в первую очередь в повседневных, будничных делах [2].

В заключение можно сказать, что умение идти на оправданный профессиональный риск и умение принимать решения – это волевой стержень личности, механизм творческого роста профессиональной зрелости и ее пригодности к работе в экстремальных условиях.

Волевые качества личности являются основополагающими в совершенствовании профессиональной подготовки будущих летчиков. В процессе обучения эти качества подлежат развитию как в плане самовоспитания, так и со стороны преподавателей, офицеров, психологов и инструкторов.

Летчик, обладающий сильной волей, умеющий преодолевать любые трудности, встречающиеся при выполнении служебно-боевых задач, способный обдуманно рисковать и принимать правильные решения, всегда будет востребован в военно-воздушных силах.

Библиографический список

1. Барабанщиков А.В. Психология и педагогика высшей военной школы. М., 1989.
2. Егоров И.П. Пособие лётчику-инструктору по психологии, педагогике и методике лётного обучения. Ч. 1. Психология. М., 1973.
3. Ильин Е.П. Психология риска. СПб., 2012.
4. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М., 2003.
5. Корчемный П.А. Психология лётного обучения. М., 1986.
6. Маклаков А.Г. Военная психология. СПб., 2004.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. Ростов н/Д, 1998.

8. Пономаренко В.А. Психология человеческого фактора в опасной профессии. Красноярск, 2006.

9. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 2004.

10. Пономаренко В.А. Страна авиация черное и белое. М., 1995.

11. Пономаренко В.А., Ворона А.А. Формирование и развитие профессионально важных качеств у курсантов в процессе обучения в ВВАУЛ. М., 1992.

*Кашин В.А.
г. Краснодар*

ЕДИНСТВО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Воспитание органически связано с образованием, многие его задачи решаются в процессе обучения как важнейшего воспитательного средства.

А.С. Макаренко говорил, что «всякая работа в классе есть всегда работа воспитательная, но сводить воспитательную работу к образованию я считаю невозможным» [2, с. 113]. На деле всякое обучение воспитывает, как и всякое воспитание обучает. В полной мере это относится и к вопросу о взаимосвязи экономического образования и экономического воспитания.

В новых для России экономических условиях молодой человек подвержен влиянию многих факторов (политических, экономических, социальных, экологических, нравственных), воздействие которых в прежние годы он испытывал в гораздо меньшей степени, чем сейчас. С одной стороны, современный человек вынужден противостоять экономической системе, а с другой – быть активно в нее включенным. И то, и другое означает решение проблемы выживания в данной системе.

При этом нехватка экономических знаний, как и сформированных норм поведения, делает проблему экономического воспитания, особенно молодого поколения, весьма актуальной.

Важнейшая специфическая задача экономического образования – раскрытие содержания экономических понятий, категорий, законов.

Цель же экономического воспитания шире: формирование и закрепление определенных экономически значимых черт личности, определенных образцов (моделей) поведения в экономической системе, основанных на знаниях, нормах и правилах. Следование им хотя и делает жизнь людей более прагматичной, но в тоже время оставляет большую степень свободы для самореализации.

Экономическое образование – это процесс передачи экономических знаний, формирование умений и навыков экономического мышления.

Экономическое воспитание формирует отношение к таким знаниям и направлено на их глубокое усвоение, осмысление, превращение в убеждения и поступки. Оно придает мышлению практическую направленность. Человек, к примеру, может знать, что необходимо беречь народное добро, но не понимать всей важности этого лично для себя. Он может знать, понимать и даже уметь решать эту задачу, но на практике этого не делать. Почему? Потому, что знание не превратилось в убеждение, в социально-психологические качества личности и нормы повседневного поведения.

Экономическое образование формирует преимущественно систематизированные, теоретические взгляды, а экономическое воспитание – убеждения, мотивы, установки, ценностные ориентации личности.

Более того, экономическое воспитание, особенно молодых людей, способствует формированию у них определенного уровня экономической культуры. Основу экономической культуры, как и экономического воспитания, составляют экономи-

ческие знания, но они должны быть осознаны, преобразованы в убеждения и использованы в экономической деятельности.

Важной особенностью экономического воспитания является и то, что оно ближе других форм воспитания стоит к общественному бытию, экономике, производству [1].

Поэтому очень важным в деле экономического воспитания является включение людей, особенно молодых, в необходимые виды трудовой и экономической деятельности. Бережливость и экономность, деловитость и предприимчивость не воспитаешь, как показывает практика, только словесными методами, нужны педагогически оправданные дела, которые трансформируются в экономическое поведение.

Образование тоже воспитывает, но воспитывает лишь словом и мыслью. Это преимущественно словесное воспитание. А требуется еще воспитание делом, воспитание средой, воспитание жизнью. Отрыв словесного воспитания от воспитания делом и порождает политическую наивность и инфантилизм молодежи, о чем так много сегодня говорится и пишется.

«Воспитание у нас часто сводится только к словесному. Люди думают, что если человеку часто и много говорить, давать хорошие советы и призывать, то человек непременно станет хорошим. Инфляция слов неизбежно влечет за собой девальвацию идей. Нельзя, чтобы словесное воспитание было единственным. В этой связи хочется напомнить известную формулу воспитания Теккера: «Посеешь действие – пожнешь поступок, посеешь поступок – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу», – подчеркивает в своей книге «Экономика плюс педагогика» [3].

Необходимо отметить, для воспитания важно, чтобы в процессе экономической учебы при усвоении знаний участвовали одновременно рациональная и эмоциональная стороны сознания обучающихся. Следование данному принципу на практике означает – любая идея должна быть не только логически доказательной, но и живо, эмоционально преподанной.

На рациональном уровне достигается аргументированность знания, на эмоциональном – отношение к нему, личностная, субъективная его окраска, вера аргументам. Например, знание причин бесхозийственности, да еще донесение лектором до людей с чувством личного сопереживания и боли вызывает у них не только большее доверие к нему, но и чувство живой сопричастности. В результате экономическое образование сливается с воспитанием, получается сплав рационального и эмоционального. В этом плане хороший эмоциональный заряд несут хорошо подобранные фрагменты видеофильмов, отрывки из художественных произведений.

Экономическое воспитание должно быть направлено на выработку волевых качеств воспитуемого, правил и норм экономического поведения. Последнее достигается посредством включения воспитуемого в реальную практическую деятельность. Например, навыки экономического счета можно развить только занимаясь счетом, а не словами о его важности. То же самое можно сказать о бережливости и экономности. Один, выходя из комнаты, автоматически тянется к выключателю, гасит свет, не задумываясь о том, что ему следует это сделать. Почему? Потому, что он когда-то проделал это, скажем, по воле своего сознания или назидания извне (по воле, например, родителей), а потом оно уже стало нормой, привычкой, когда уже не требуется ни назидания, ни сигнала сознания. Здесь вступает в работу и подсознание. Но предшествовала этому работа сознания, предварительно проходило осмысление, развивалось мышление.

Достичь высокого уровня мышления, а затем и общественно необходимого поведения человек может лишь тогда, когда он научится мыслить категориями экономической науки, отражающими новые процессы и явления в рыночной экономике, и когда у него будут сформированы потребность, желание, убеждение в необходимости применять полученные знания на практике. Иначе и самые совершенные знания могут остаться мертвым грузом. А вот когда молодой человек, окунувшись

в жизнь, придя на работу, встречается с ситуацией, когда без экономических знаний он неполноценный работник, тогда их приобретение, пополнение станет естественной потребностью, нуждой.

Для обеспечения на практике единства экономического обучения и воспитания необходимо знать и учитывать потребности, интересы, ценностные ориентации, мотивы, стимулы, привычки молодежи. Кстати, они так же обусловлены объективными экономическими законами.

Поэтому одной из специфических задач экономического воспитания является формирование разумных потребностей личности. Не случайно сейчас так остро ставится вопрос о борьбе с «вещизмом», потребительской психологией, которые поражают многих и, прежде всего, молодежь. Сегодня не может не тревожить стремление части молодежи выделиться не знаниями, трудолюбием, отношением к делу, а дорогостоящими вещами, купленными на деньги родителей.

«Вещный мир» является производным от духовного мира, от сформированных потребностей человека, его сознания, мышления. Человек должен управлять вещным миром, а не наоборот (потребительский фетишизм – признак падения экономической культуры и недостатка экономического воспитания). Однако, как подчеркивается в статье А.С. Прутникова и Т.С. Терюковой «Экономическое воспитание молодежи в контексте современных социальных преобразований», если взглянуть на это с другой стороны, то в экономической системе стремление к обладанию все большим вещным миром имеет и позитивное значение, поскольку ведет к развитию экономической системы [4]. Это выражается в создании новых механизмов координации между субъектами экономики, в установлении новых связей, что требует дополнительных интеллектуальных усилий, генерации идей, поиска новых методов познания и управления действительностью.

Таким образом, экономическое воспитание определяет особое отношение человека не только к вещам, но и к людям,

событиям, фактам, идеям. Оно в том числе основано на новых традициях и привычках, которые в большей степени обусловлены разнообразием, которое предоставляет современная рыночная система.

Очень важным показателем формирования экономического воспитания сегодня, обращают наше внимание эти же авторы, является отношение к деньгам, основанное на понимании природы и сущности денег. Такие навыки обращения с деньгами, как умение зарабатывать и тратить, считать, измерять деньгами ценность вещей и определять их собственную ценность, а также экономить, делиться, возвращать долги, защищать свои деньги и пр. становятся необходимым. Но и им нужно учиться.

В современных условиях важность и потребность в экономическом образовании и воспитании, в особенности молодежи, игнорировать просто недопустимо. Можно сформулировать несколько реальных проблем, свидетельствующих об их важности и значимости:

– в период проведения экономических реформ, перехода к смешанной экономической системе многократно возросла необходимость в эффективном экономическом образовании и воспитании;

– выбор Россией рыночного пути ведет к необходимости формирования у молодежи большей социальной мобильности и подвижности по сравнению с прежними поколениями, что в значительной степени повышает ответственность при выборе профессии;

– в условиях рыночной экономики явно обозначились такие социально-психологические феномены, обусловленные именно экономическими факторами, как рост отчуждения и замкнутости людей, значительный рост трудовой активности и занятости одной части населения, среди которой большинство родители, и озабоченность поиском средств к существованию в условиях безработицы, у другой;

– основные каналы социализации (семья, школа, вузы, армия, сверстники, трудовые коллективы, общественные организации, средства массовой информации) явно не дорабатывают в этом направлении, их действия часто не согласованы и даже противоречивы;

– экономическое воспитание часто оторвано от практической деятельности, проводится формально, всячески упрощается, оно часто подменяется просвещением, сводится к нравоучениям, к словесному воздействию, что в современных условиях малоэффективно.

Уходить от решения этих проблем недопустимо, так как жизнь предъявляет свои жесткие требования.

Экономическое образование и экономическое воспитание, особенно подрастающего поколения, должны рассматриваться только в органическом единстве и взаимосвязи, ибо они представляют собой ценное экономическое благо, которое следует постоянно воспроизводить, наращивать и совершенствовать в любых формах и любыми способами.

Библиографический список

1. Давыденко Л.Н. Экономическая теория. Минск, 2002.
2. Макаренко А.С. Собр. соч.: в 7 т. Т. 5. М., 1958.
3. Попов В.Д. Экономика плюс педагогика: Очерки об экономическом воспитании молодежи. М., 1986.
4. Прутченков А.С., Терюкова Т.С. Экономическое воспитание молодежи в контексте современных социальных преобразований. URL: <http://novainfo.ru/arhiv/1/economicheskoe-vozpitanie-molodezhi>.

Колесников В.П., Терехов В.В., Энис Е.И.
г. Краснодар

ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ

В течение длительного периода времени (около трех веков) сознание человека находилось под влиянием механистического мировоззрения, которое создавалось такими титанами научной мысли, как Ньютон, Лаплас и др. Это затронуло все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и образование. С начала XX века в науке и практике произошли революционные изменения, однако создается впечатление, что системы образования это слабо коснулось, если не считать ее информатизации.

Современная система образования сформировалась как система, призванная обеспечить выживание человека в жесткой конкурентной борьбе и поэтому ориентирована на развитие в нем соответствующих интеллектуальных способностей и умений работать с требуемой ему информацией для реализации своих узконаправленных, профессиональных задач. Такой подход в системе образования не способен ответить на вызовы современной эпохи. Мало того, как оказалось, человеческое сознание является мощнейшим фактором формирования многих земных процессов и по сути дела провоцирующим мировые катаклизмы. Так считает широко известный в стране и за рубежом ученый эколог-глобалист, последовательно отстаивающий природо-паритетные версии человеческой жизнедеятельности, профессор, доктор геолого-минералогических наук Алексей Николаевич Дмитриев. В своей книге «Огненное пересоздание климата Земли» [4] он спрашивает, «каков сегодня критерий ценности знаний человека... который живет только в одном сценарии развития общества – экономическом...», отвечает – «выгода». И далее пишет: «XX век трагичен не столько мировыми войнами, сколько оторванностью интеллектуального багажа техногенно ориентированного человечества от фундамен-

тальных знаний об естественных природных процессах. Этот трагизм нарастает и в XXI веке с увеличением техногенного давления на геолого-геофизическую среду и резким падением нравственного потенциала человечества».

Современная система образования далека от решения задачи подготовки специалистов, сопричастных и ответственных за судьбу цивилизаций, живущих на Земле, и за саму Землю, поскольку вопросы духовности, справедливости, милосердия и честности, которые одни только и призваны спасти цивилизацию, систему образования не интересуют. В ней отсутствует глубинное понимание сути человека и его высокое предназначение (миссия) на Земле.

И хотя история развития мировой цивилизации периодически приостанавливает свое движение из-за накопившихся противоречий и после их разрешения получает новый импульс для движения (так в истории неоднократно бывало), однако современный кризис – это особый случай, и предупреждение ученого, который далеко не одинок в своем беспокойстве, требует самого серьезного к себе отношения. В данном контексте нам представляется, что задачи образования состоят в следующем:

а) оперативно реагировать на современные достижения науки и практики и, пользуясь ими, разрабатывать методологии и методы более эффективного обучения людей;

б) уделять должное внимание знаниям о природе самого человека, о механизмах и методах приумножения его умственных и духовных богатств;

в) непомерное накопление информации в сознании ученика не есть задача обучения, современное образование должно преуспеть в подготовке свободно мыслящих, духовно-нравственных, интуитивно развитых, ответственных за свои действия специалистов.

В этом случае система образования становится фактором, который сам будет влиять на науку и технологии, обеспечивая их развитие за счет притока в них широко мыслящих и высокопрофессиональных специалистов.

В связи с выше изложенным, представляется обоснованным коротко остановиться на наиболее значимых достижениях современной науки и техники, приведших к формированию новых мировоззренческих концепций, которые могут оказать неоценимую помощь в поиске адекватных вызову времени методологических и учебно-методических подходов в системе сегодняшнего образования.

История развития науки за последние сто лет показала, что в ряде областей человеческих знаний, например, в математике, физике, психологии и др. накопился достаточный материал, позволяющий понять, что в системе представлений ньютоновско-лапласовского детерминизма описать все многообразие мира невозможно. Окружающий нас мир многомерен, а трехмерное пространство Ньютона – это только отдельная его проекция, которая только нам и доступна из-за ограниченности нашего сознания. В силу этого и человека необходимо рассматривать как многомерное существо.

Впервые о многомерности пространства был поставлен вопрос в математике. Были построены неевклидовы пространства: пространство Лобачевского, пространство Римана, пространство Минковского и т.д. Поначалу они рассматривались как экзотические построения. Однако при разработке теории относительности Альберт Эйнштейн использовал пространство Минковского.

Следует упомянуть еще о так называемой теории расслоенных пространств. Она появилась, как пишет И.Л. Розенталь в своей книге «Геометрия, динамика, Вселенная» [5], как результат «...критического анализа основных понятий геометрии, а также внутренних, имманентных законов развития дифференциальных законов геометрии, которые стимулировали создание и развитие нового математического образа – расслоенного пространства». Фундаментальное понятие точки отличалось у расслоенных пространств от интуитивного образа бесструктурной точки. Укажем, что в геометрии Евклида точка – геометрический объект, не имеющий протяженности, а значит, и не

имеет структуры. Как показало развитие физики, в частности квантовой теории поля, произошло сближение представлений о точках в физике и теории расслоенных пространств. И далее автор недвусмысленно заявляет: «существует «истинное» физическое пространство, которое реализуется в терминах расслоенных пространств».

Со своей стороны мы добавим, что точки, которые в физике поля являются источниками сингулярности, в том смысле, что полевые характеристики при приближении к ним стремятся к бесконечности, по всей видимости, являются входами в более глубокие измерения.

И такое физическое пространство, о котором говорили математики, с которыми столкнулась физика, не заставили себя долго ждать.

Так, при создании теории относительности Альберту Эйнштейну пришлось ввести четвертую координату – время, так пространство стало четырехмерным.

Но этим погружение в многомерный мир не закончилось. При изучении спектральных линий поглощения и испускания атомов, а также фотоэффекта средствами классической физики указанные явления объяснить не удалось, поэтому пришлось ввести понятия кванта энергии (квант действия или постоянная Планка) и согласиться с тем, что квантовый мир дискретен. При этом оказалась, что субатомная частица не может принимать любые значения энергии, а строго определенные. Она также не может одновременно иметь точные значения импульса и координаты и потому подчиняется принципу неопределенности. Мало того, она ведет себя в одних случаях как частица, в других – как волна. На субатомном уровне существуют не твердые материальные объекты классической физики, а волновые вероятностные модели, которые отражают вероятность существования взаимосвязей. Элементарные частицы не элементарны, а чрезвычайно сложны. Физический вакуум не есть пустое пространство, он весь наполнен тонкой материей. В субатомном мире существуют нелокальные связи. На резуль-

тат эксперимента влияет система подготовки и измерения и, по мнению ряда исследователей, – сам экспериментатор.

Трудами российских ученых Шипова, Акимова и др. было достигнуто новое понимание физической реальности. Исследование феномена «Физический вакуум» показало, что он является не пустым пространством, он весь наполнен тонкой материей. Созданная академиком Шиповым теория физического вакуума описывает мир как систему, состоящую из семи уровней реальности: 1. Абсолютное «Ничто», 2. Первичные торсионные поля кручения, 3. Физический вакуум (эфир), 4. Плазма, 5. Газ, 6. Жидкость, 7. Твердое тело. Для каждого из шести низших уровней реальности можно написать содержательные уравнения, решение которых дает описание свойств материи и вещества. Однако для высшего уровня сделать какие-либо выводы не представляется возможным. По этому поводу академик Акимов говорит: «Абсолютное «Ничто» – это среда, которая обладает, с одной стороны, программой, матрицей возможного. И в этой матрице заложены структура и свойства всех нижних уровней реальности. С другой стороны, для реализации этой матрицы, этого плана, необходимо некое воздействие или, как бы мы сказали, воля и сознание» [6, с. 166].

Таким образом, мы видим, что обнаруженная реальность, относящаяся к более высоким измерениям пространства, является тем фундаментом, где лежат ответы, снимаются возникшие противоречия.

Исследуя необычные состояния участников ЛСД-сеансов в своей книге «За пределами мозга» С. Гроф отмечает: «... необычные состояния сознания ясно демонстрируют узость и ограниченность пространства трех координат. Люди под действием ЛСД часто рассказывают, что ощущают пространство и вселенную искривленными, замкнутыми на себя, что они способны воспринимать миры, имеющие четыре, пять и больше измерений. Другие чувствуют себя безразмерной точкой сознания». И далее продолжает: «Размер воспринимаемых объектов покрывает весь возможный диапазон – от атомов, молекул и

отдельных клеток до гигантских небесных тел, солнечных систем и галактик», для восприятия которых в обычных условиях требуются микроскоп и телескоп» [3].

«Участник ЛСД может ощущать себя единичной клеткой, эмбрионом и галактикой и эти три состояния могут возникнуть одновременно или поочередно из-за простого сдвига фокуса».

В одно и то же время могут возникать сцены из разных исторических контекстов.

«События из недавнего и отдаленного прошлого или из будущего могут переживаться в неординарных состояниях с такой живостью и такой сложностью, которые повседневное сознание способно фиксировать только в настоящем моменте».

Приведенные цитаты из работы С. Грофа показывают не только способность сознания человека при определенных условиях переноситься в те или иные уголки многомерной реальности, совершать путешествия во времени, не только одновременно ощущать себя несколькими объектами, но и, пожалуй, осознать в себе самое грандиозное – управлять реальностью, создавать новые миры. Это накладывает на человека высокую личную ответственность за свои мысли и поступки.

В книге А. Бейли «Телепатия и эфирный проводник» [2] человек и Вселенная рассматриваются в неразрывной связи. Существуют семь планов (уровней реальности): 1. Божественный, 2. Монадический, 3. Атмический, 4. Интуитивный, 5. Умственный, 6. Эмоциональный, 7. Физический. Человек содержит в себе уровни реальности со второй по седьмую. В человеке эти уровни группируются в три блока, называемые: Личность (планы 5–7), Духовная триада (планы 3–4), Монада (план 2). Беглого взгляда на эту схему достаточно, чтобы понять ту задачу, которая стоит перед человеком – последовательное освоение им высших планов бытия, которые хотя и представлены в нем, но не активированы. Человек в той или иной степени освоил три низших уровня (Личность). Но для гармоничного развития и приведения своей системы ценностей в соответствие с высшими законами природы ему настоятельно требуется освоение следующего, четвертого плана – интуитивного.

В своей работе А. Бейли [1] пишет: «образование должно содержать нечто большее, чем просто метод оснащения человека способностью оперировать фактами внешней жизни и ориентироваться в своем внешнем окружении». Его «...необходимо ввести в более широкое и глубокое существование, в более объемлющее осознание», «...оснастить способностью не теряться в любых ситуациях и справляться с ними, достигая при этом наилучших и наивысших результатов». Не должно быть «никаких стандартных, нормированных пределов достижения, установление которых вело бы к самодовольству и удовлетворенности собой».

Вывод.

Приведенные материалы исследований, взятых из разных областей человеческой деятельности, показывают, что реальный мир, как и человек в нем, являются многомерными. Что физический мир является лишь первой ступенькой в освоении многомерного мира. Что многотрудная, но благородная задача человека – последовательное освоение каждой ступени в своем развитии. Понимание этого есть необходимое условие преодоления кризиса современной цивилизации.

И в этом процессе важная роль отводится новому образованию, которое должно преодолеть свою оторванность от фундаментальных знаний и максимально использовать ее наработки в своей системе подготовки специалистов.

Важнейшей задачей нового образования необходимо считать – обучение и развитие в индивидууме как профессиональных, так и высоконравственных начал для достижения социальных целей, то есть для возможно более широкого служения человеку.

Библиографический список

1. Бейли А. От интеллекта к интуиции. М., 2002.
2. Бейли А. Телепатия и эфирный проводник. М., 2003.
3. Гроф С. За пределами мозга. М., 2000.

4. Дмитриев А.Н. Огненное пересоздание климата Земли. М., 2002.
5. Розенталь И.Л. Геометрия, динамика, Вселенная. М., 1987.
6. Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С. Новая физика веры. СПб., 2007.

*Колесников В.П., Щербакова Е.А.,
Терехов В.В., Энсис Е.И.
г. Краснодар*

О РОЛИ СОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Повышение эффективности обучения и подготовки курсантов к освоению будущей профессии представляется едва возможными без устранения причин, лежащих в плоскости как учебно-методического, так и методологического характера. К ним относятся:

1. Пренебрежение высшим принципом человека – *духовностью*.
2. Недопонимание той роли, которую играет *сознание* учащегося в раскрытии этого принципа в процессе его обучения.
3. Отсутствие глубинного понимания истинного смысла в приобретаемых как фундаментальных, так и профессиональных знаниях.
4. Отсутствие ясных представлений о механизмах, ответственных за процессы познания.
5. Отсутствие дифференцированного подхода в обучении курсантов.

Итак, существенный прогресс в сфере образования не представляется возможным без усиления роли духовного начала. При этом последнее не самоцель, а необходимое условие стабильного эволюционного процесса человека, где инструментом в реализации укрепления духовного начала является

развитие сознания. Однако вопрос развития сознания учащихся является сложнейшим, поскольку само сознание относится к одному из слабо изученных феноменов.

Сознание и образование тесным образом связаны между собой. В этой связи достаточно привести определение *сознания*, данное в работе [1] и принадлежащее А. Бейли. Она указывает, что «слово сознание происходит от двух латинских слов: *conscio* – “с” и *scio* – “знание” и буквально означает “то, о чем мы знаем”». И далее читаем: «Это состояние осведомленности или состояние восприимчивости, способность откликаться на стимулы, ощущать контакты, синхронизоваться с вибрацией».

Из этого определения следует, что сознание есть неотъемлемый инструмент в исследовании, изучении, познании как внешнего, так и внутреннего миров человека. И без развития таких его свойств, как способность откликаться на слабые сигналы, уметь быстро настраиваться на сигналы разных вибрационных спектров и, добавим, умело связывать и структурировать весь массив установленных контактов и т.д. не может быть получено необходимого результата в процессе обучения. Отмечая всю важность рассматриваемого феномена нельзя не отметить, что развитие указанных свойств и их совершенствование не представляется возможным без понимания того, почему в процессе обучения возникает опасность искажения информации, и как результат – получение неверных «знаний».

Почему память недолговечна, а концентрация внимания слаба и непродолжительна по времени. Почему не замечается очевидное, что развитый интеллект – это не панацея в поиске правильного решения, и в связи с этим не уделяется должного внимания развитию интуиции и т.д. Все это требует длительных и серьезных исследований. Здесь бы нам хотелось дополнить и расширить наши представления о сознании, изучение которого мы начали в работе [3] и рассматривали его с позиции квантовой физики.

Вернемся к определению сознания, приведенному выше. При его изучении не правильным было бы считать, что созна-

ние присуще только человеку, а потому есть производное от его ума или еще тем более – мозга. Следует заметить, что существует определенная путаница в литературе по части терминологии, и порой трудно понять, чем ум отличается от разума, а он в свою очередь от сознания.

В своей работе [1] А. Бейли пишет, что сознание можно свести к трем видам: Абсолютное сознание, универсальное сознание, индивидуальное сознание.

Абсолютное сознание – «...это такое сознание, которое включает в себя все, что есть, и все, что может быть, и могло происходить, происходит и может произойти в будущем», – пишет она. Мы бы добавили, что сознание есть проявление Высшего Принципа в Пространстве, оно простирается через всю Вселенную, заполняет ее собою, выражает в себе ее беспредельность и измеримость. Это бесконечное в пространстве и во времени поле сознания с набором некоторого типа энергий, волновые процессы которых определяются следующим набором физических величин: энергий E и волновых функций Ψ , частотой ν , импульсом p , длиной волны λ , поляризацией и т.д.

Об *универсальном сознании* она пишет, что «его можно определить как сознание, мыслящее в понятиях времени и пространства, сознание, для которого актуальны местопребывание и последовательность событий, или в действительности, групповое сознание». В преломлении на учебный процесс – это совокупное сознание обучающихся и обучающихся.

И наконец, *индивидуальное сознание* – это та «часть универсального сознания, которую способно воспринять и постичь отдельная единица». На наш взгляд, пользуясь Абсолютным сознанием, человек универсально преломляет его в себе и окрашивает содержанием своей индивидуальности. Так возникает индивидуальное сознание.

В последнем случае сознание оказывается локализованным и проявляет карпускулярные свойства.

Итак, Сознание, как квантовый объект [2], проявляет двойственную природу – природу (свойства) волны (Абсо-

лютное сознание) и природу частицы, корпускулы (индивидуальное сознание).

Нас, с точки зрения обучающихся, в большей степени будет интересовать индивидуальное сознание. Поэтому остановим свое внимание на нем, а для его характеристики воспользуемся одним из фундаментальных понятий квантовой механики – это *состояние квантовой системы*. Любой квантовый объект (считай, система) может быть описан некоторым набором величин, например координат, импульсов, энергий и т.д. Эти величины принимают некоторый дискретный набор значений. Рассмотрим одну из этих величин, например энергию E . Собственные значения величины обозначим как E_n , где индекс пробегает значения 0, 1, 2, 3, ... Обозначим волновую функцию системы в состоянии, в котором величина E имеет значение E_n , посредством Ψ_n . Волновые функции Ψ_n называют собственными функциями данной физической величины E .

Какова вероятность обнаружить индивидуальное сознание в пределах границ физического тела? Она определяется квадратом модуля волновой функции $|\Psi_n|^2$, что есть вероятность обнаружить систему с энергией E_n , в состоянии с волновой функцией Ψ_n . Такая функция может описывать, например, плоскую волну де Бройля. Как корпускула оно будет определяться своим импульсом p и волновым числом k . Существует вероятность обнаружить сознание и вне границ физического тела. Расчетное значение $|\Psi_n|^2$ будет максимальным в пределах границ физического тела и быстро убывать за его пределами. Проявляя корпускулярные свойства, сознание играет роль активного или пассивного наблюдателя, взаимодействуя с другими квантовыми объектами. При этом волновые функции индивидуальных сознаний складываются, согласно принципу суперпозиции, образуя групповое (универсальное) сознание и создавая различные отношения в группе. Если частоты волновых функций сознаний близки по значению, то управление фазой волны ωt , где t – время, в зоне наложения волн вызывает интерференцию с образованием разнообразных голографичес-

ких картинок. При определенных значениях указанных параметров это может вызвать сближение и понимание, например, между преподавателем и курсантами на групповых занятиях или между курсантами в группе, или – дискомфорт, конфликт или другие дисгармоничные отношения при иных значениях фазы волны. Специальное исследование этих процессов имеет важное значение для поиска оптимальных методов обучения в группах и налаживания партнерских отношений в связке: преподаватель – группа.

Особое значение в квантовой механике имеют *стационарные состояния*. Это состояния, в которых все наблюдаемые физические параметры не меняются с течением времени. Сама волновая функция не относится к таким параметрам. Она принципиально не наблюдаема. Физический смысл имеет величина $|\Psi_n|^2$, полученная в результате умножения Ψ_n на комплексно сопряженную функцию Ψ_n^* . Она позволяет определить вероятность обнаружить систему с энергией, равной E_n в состоянии с волновой функцией Ψ_n . Такая функция может описывать, например, плоскую волну де Бройля [3]:

$$\Psi(\vec{r}, t) = A e^{i(\vec{k}\vec{r} - \omega t)}, \quad (1)$$

где A – амплитуда;
 ω – частота;
 k – волновой вектор плоской волны.

Для определения конкретного вида волновой функции, что является основной задачей квантовой механики, необходимо решить волновое уравнение Шредингера [4]. Это уравнение должно быть получено для общего случая, быть линейным и однородным по Ψ .

Под действием внешних воздействий между стационарными состояниями возникают квантовые переходы: курсанты (или другие обучающиеся) под воздействием преподавателя (или другого обучающего) осуществляют некоторый качественно более высокий переход в общей системе знаний.

Так, квантовый переход в атоме из состояния с высокой энергией E_n в состояние с низкой энергией E_m сопровождается излучением фотона с частотой

$$w_{nm} : w_{nm} = \frac{E_n - E_m}{h}. \quad (2).$$

Эта же формула используется и при описании перехода атома из низшего уровня на более высокий уровень с поглощением фотона указанной частоты. Поскольку для сознания рабочими объектами являются мысль и эмоция, то аналогия с атомом может оказаться продуктивной при описании учебного процесса: эмоциональное подкрепление получаемых знаний.

Для сознания человека внешним воздействием является ментально-эмоциональный план [1]. Возмущения в нем оказывают воздействия на такие квантовые состояния, которые в нем активированы и которые в нем обычно задействованы. Это, как правило, переходы, обслуживающие низкочастотные вибрации. Поглощение этой внешней энергии вызывают в сознании человека соответствующие мысли и эмоции.

Как правило, они не являются продуктивными, так как вызывают сумятицу и беспокойство в уме. Это нарушает умственное безмолвие и эмоциональную уравновешенность. Но человек, привыкший к беспокойству и сумятице, считает их своими и, как правило, с его стороны они не подлежат контролю. А между тем это серьезно отражается на целенаправленных (связанных с обучением) эмоционально-ментальных процессах человека, искажая, прерывая прием и обработку информации.

Решение состоит, во-первых, в созерцании собственной мыслительной деятельности и в умении отказаться от ненужной информации, во-вторых, в способности задействовать более высокочастотные энергетические переходы, так сказать, «расширяя» свое сознание, где не только обеспечивается ясность и четкость мышления, но и возникает способность к интуиции.

Согласно Д. Бому [5], существует непроявленная реальность (физический вакуум), из которой спонтанно проявляются квантовые объекты, и которые так же спонтанно в ней исчезают. Такие объекты обладают имплицативностью, т.е. периодически разворачиваются и становятся «видимыми», а затем сворачиваются, пропадая из поля внимания и видимости наблюдателя. Является это свойством самого пространства или особенностью восприятия наблюдателя? Здесь нет ясности. Если, к примеру, в памяти человека возникает состояние обиды, как следствие инцидента, произошедшего в прошлом, то спрашивается, почему это состояние проявилось в данный момент.

По нашему мнению, здесь проявляется еще одно свойство сознания – его способность изменять кривизну. В работе С. Грофа [2] рассматриваются случаи «расширенного» сознания, когда «...необычные состояния сознания ясно демонстрируют узость и ограниченность пространства трех координат. Люди в измененном состоянии сознания часто рассказывают, что ощущают пространство и вселенную искривленными, замкнутыми на себя, что они способны воспринимать миры, имеющие четыре, пять и больше измерений».

И далее: «...Размер воспринимаемых объектов покрывает весь возможный диапазон – от атомов, молекул и отдельных клеток до гигантских небесных тел, солнечных систем и галактик, для восприятия которых в обычных условиях требуются микроскоп и телескоп». Эксперименты Грофа указывают на природную способность сознания изменять кривизну пространства и настраиваться на исследуемый объект.

По этому поводу находим следующее подтверждение в книге С.Ю. Тихоновой «Энергии шестой расы эпохи Водолея». Она пишет: «Когда человек научился обращать внимание сознания на процессы своего Ума, а Ум научил быть свободным к изъяснению Сознания в нем, тогда Сознание ... делает любой предмет видимым во многих диапазонах кривизны Пространства, то есть Сознание в этом случае не просто принимает собою очертания предмета, но и изъясняет его Форму,

Содержание Формы и Содержание Значения предмета в организованном Уме человека. Человек тогда видит (воспринимает) не только внешность предмета, но и все то, что скрыто под его внешностью во всех выражениях кривизны Пространства».

Каждый из рассматриваемых объектов, будь то электрон, атом, Земля и т.д., обладает своей кривизной, которая обратно пропорциональна его радиусу. Поскольку из перечисленных объектов электрон самый меньший, то более всего искривлено пространство, связанное с ним.

Такой электрон, будучи в атоме, вращается вокруг ядра с определенной угловой скоростью (используется язык классического приближения), допустим, позволяющей наблюдателю отслеживать его движение. Если сжимать пространство атома снаружи, то уменьшение его размеров (увеличение кривизны) будет сопровождаться увеличением скорости электрона и в конечном итоге исчезновением его из виду. Чтобы увидеть его, необходимо наблюдателю начать движение с такой же угловой скоростью, что у электрона. Из этого следует, что угловая скорость и кривизна объекта связаны между собой, с увеличением кривизны растет и угловая скорость.

Учитывая, что сознание есть набор бесконечных во времени и пространстве волн, то, управляя частотными характеристиками сознания, мы способны получить любую информацию, любое знание об объекте.

Далее мы читаем: «Сознание ничего не познает, познает субъективный индивидуал Сознанием... учится управлять Сознанием, направляя его, как луч, на объект своего изучения. Сознание не удерживает предметы в себе, а лишь переносит собою их образы (кодограммы образов) сообразно возможностям самого индивидуума...».

Здесь выясняется разница в понятиях Ум и Сознание. Ум ограничен, он лишь аппарат восприятия индивидуума и поддается усовершенствованию. С ростом знаний его возможности расширяются и углубляются, тогда как сознание – инструмент в познавательной деятельности Ума. Но Сознание ни чем не ог-

раничено, оно – проявление высшего принципа во Вселенной и может быть предметом изучения индивидуума.

И далее мы находим: «Если Познание обеспечивается Сознанием, то оно (Сознание) является Источником Достоверного Знания. Ошибки же, если они возникают, то исключительно в аналитических процессах и логических построениях» самого индивидуума.

Из последней цитаты следует, что язык природы должен быть изучен и правильно воспринят, что работа с сознанием не дает гарантии достоверности информации, так как свойства самого инструмента подлежат тщательному изучению.

Библиографический список

1. Бейли А. Телепатия и эфирный проводник. М., 2003.
2. Гроф С. За пределами мозга. М., 2000.
3. Колесников В.П., Щербакова Е.А., Энсис Е.И. Сознание – как квантовый объект // Инновационные технологии в образовательном процессе. Краснодар, 2013.
4. Сивухин Д.В. Общий курс физики. Атомная и ядерная физика. М., 2006.
5. Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С. Новая физика веры. СПб., 2007.

*Кондрашова О.В., Шельдешова И.В.
г. Краснодар*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Феномен речевой личности исследуется различными направлениями современной лингвистики: когнитивной, психо- и социолингвистикой, лингвокультурологией и др. Под термином «речевая личность», производным от более широкого

понятия «языковая личность», имеют в виду коммуникативную практику носителя языка, принадлежащего к определенной гендерной, возрастной, социальной и профессиональной группе. При таком подходе речевая личность рассматривается как языковая личность в аспекте реального общения, в речевой деятельности. Именно деятельностный аспект речевой личности выявляет ее национально-культурную, социальную и профессиональную специфику. Он важен в том числе и при формировании речевой личности офицера РА, что будет показано в данной статье.

Поскольку речевая коммуникация является одной из необходимых и важных составляющих службы офицера Вооруженных Сил Российской Федерации, то в программы высших учебных заведений Министерства обороны включена дисциплина «Русский язык и культура речи» (далее РЯКР). Это специальный курс теории и практики речевой деятельности, ориентирующий курсантов на нормативное, ситуативно обусловленное, целенаправленное и успешное профессиональное речевое общение; он предполагает формирование качеств, необходимых для речевой личности офицера.

Речевая деятельность офицера разнообразна. Ему приходится читать подчиненным лекции, выступать с докладами, поднимать дух солдат в боевых условиях и, конечно, отдавать приказы и команды. Отношение к речи командира во многом зависит от его авторитета среди подчиненных, профессионализма и уровня культуры. Известно, что важнейшим показателем общей культуры человека является его речевая культура, поэтому речь офицера должна отвечать, прежде всего, требованиям правильности и уместности в использовании языковых единиц разных уровней (фонетического, грамматического, лексического).

Фонетическая культура звучащей речи заключается в правильности произношения звуков русского языка (так называемые «дефекты дикции» подлежат корректировке), в соблюдении произносительных норм, в соответствии интонации со-

держанию и целям высказывания и, кроме того, в правильном использовании таких просодических средств, как ударение, тон голоса, а также ритм и интенсивность (громкость) звучания. Постоянный повышенный тон и «рычащие», угрожающие интонации и крик свидетельствуют о недостаточно развитом интеллекте и неуверенности в себе.

Грамматический аспект культуры речи подразумевает умение говорящего воплощать свои мысли в структурно точные и законченные предложения, грамматически верно выражать различные типы логико-синтаксических отношений: субъектных, объектных, атрибутивных и обстоятельственных (пространственных, временных, условных, причинно-следственных, уступительных и т.д.).

Лексическая культура, отражающая широту индивидуального тезауруса (словаря) носителя языка, проявляется в таких показателях, как правильный выбор слова, верное понимание его значения, соблюдение норм сочетаемости слов, умение лексически разнообразить свою речь, категорическое исключение из речевого употребления ненормативных (нелитературных, «непечатных») слов и выражений.

Стилистическая культура речи – это своего рода «речевая дипломатия», она предполагает умение выбирать из нескольких языковых вариантов тот, который в наибольшей степени уместен, т.е. отвечает ситуации, цели и задачам общения. Высокопрофессиональная речь офицера Российской армии должна отличаться уместным использованием специальных слов (терминов), соответствующих представляемому им роду войск. Совершенствование навыков использования в речи терминов и профессионализмов также входит в задачи речевого развития будущего офицера-специалиста.

Навыки нормативного использования языковых единиц в устной и письменной речи корректируются и развиваются в первом разделе курса РЯКР, названном «Языковой аспект культуры речи». Учащимся предлагаются задания на устранение устойчивых орфоэпических и акцентологических погрешнос-

тей, упражнения на повторение наиболее значимых орфографических и пунктуационных правил, на предупреждение ошибок в образовании и использовании грамматических форм и в построении синтаксических конструкций. Особое внимание уделяется развитию словарного запаса курсантов, расширению их лингвокультурологического кругозора. Вся практическая работа по разделу проводится с привлечением лексикографических изданий – толковых и нормативных словарей.

Представление о сферах использования языка и применяемых в них функциональных стилях дается курсантам на лекционном занятии во втором разделе «Социальный аспект культуры речи». На практических занятиях наиболее детально прорабатываются характеристики научно-профессиональной речи и военно-деловой документации.

Поскольку несение офицером воинской службы предполагает постоянное речевое взаимодействие с подчиненными, а впечатление о командире складывается при общении с ним, то будущему офицеру необходима постоянная работа над своей речью с ориентацией на лучшие коммуникативные образцы. Однако современное массовое речевое поведение, в том числе и транслируемое радио, телевидением, Интернетом, некоторыми печатными изданиями, не может служить примером для подражания, так как отличается нетребовательностью к использованию сниженной и даже обценной (непристойной) лексики, уголовно-криминального жаргона. Готовность нынешних военнослужащих к адекватному речевому взаимодействию снижается, по мнению Ч.Б. Далецкого, еще и потому, что современная молодежь отдает предпочтение не традиционным (речевым), а визуальным формам восприятия информации [1, с. 20]. Таким образом, задачи офицера в общении с подчиненными усложняются: необходимо, чтобы его речь как командира, специалиста-наставника и воспитателя служила образцом, а значит, соответствовала требованиям речевой культуры и в тоже время была доступной, действенной и результативной, т. е. риторической.

В связи с этим программой дисциплины РЯКР, кроме нормативных и стилистических аспектов культуры речи, предусмотрены и темы, дающие базовые знания по общей и военной риторике и способствующие формированию у курсантов соответствующих профессионально-речевых навыков и умений.

Жизнь и деятельность российских военнослужащих регламентируются уставами Вооруженных сил России, имеющими в армии силу закона и утверждающими нормы воинского этикета. Воинский этикет представляет собой свод принятых в армии правил поведения и речи военнослужащих во всех областях и различных ситуациях армейской службы. Он сохраняет лучшие традиции военной национальной этики прошлых веков и утверждает такие морально-нравственные принципы взаимоотношений между военнослужащими, как единоначалие, субординация, воинская вежливость, коллективизм, войсковое товарищество и дружба, честь и достоинство, справедливость, гуманизм и др.

Субординативность в военной среде проявляется, в частности, в том, что такие речевые формы, как приказ и команда, не обсуждаются. Однако, начиная с XIX века, в связи с переходом к армиям, строящимся на основе всеобщей воинской повинности, появилась тенденция к диалогичности общения начальников и подчиненных. Диалог предполагает активное взаимодействие участников и должен способствовать формированию у подчиненных «нравственной жизненной позиции, патриотического мировоззрения, верности воинскому долгу, которые руководили бы солдатами даже в случае невозможности получения приказаний в стремительно меняющейся боевой обстановке» [2].

Выработка требуемых качеств военнослужащего способствуют речевые стратегии убеждающего воздействия. Это значит, что диалог офицера с подчиненным, призванный активизировать процессы воспитания и самовоспитания личности, должен быть содержательным, направленным на формирование собственных убеждений подчиненного. Последнее требу-

ет от офицера умения говорить толково и по существу, но в то же время достаточно эмоционально и искренне, чтобы речь не превращалась в сухой инструктаж или, наоборот, ни к чему не обязывающую болтовню. Успех воздействующей речи определяется и тем, как в ней сочетаются практическая мораль, учитывающая реальную ситуацию общения, и духовная этика, воспитывающая высокие моральные и нравственные качества военнослужащих, которые важны как в боевой обстановке, так и в трудных буднях военной службы.

Практика свидетельствует, что оказывать активное речевое воздействие (командовать, убеждать, воодушевлять) – это искусство, которому нужно и можно учиться. Более того, военную риторику следует рассматривать как всю «совокупность средств и инструментов профессиональной коммуникации». Поэтому к повышению риторической культуры военнослужащих необходимо подходить и как к «социокультурному процессу адаптации личности к условиям военно-профессиональной среды» [1, с. 22], ориентируя обучаемых на лучшие образцы речевого военного искусства, т.е. на военный речевой идеал.

Русский риторический идеал, по мнению А.К. Михальской, – это образцовая речь, в которой сочетаются в гармоническом единстве: устремленность к истине, добру и красоте, понимаемой как целесообразность, функциональность, строгая гармония [3, с.7]. Эти же качества характеризуют и военный речевой идеал.

Российская армия никогда не ограничивала свою роль только вооруженной защитой Отечества. На протяжении многовековой истории страны она выступала как великая духовная сила, носитель нравственности народа, его лучших традиций, его культуры. Об этом свидетельствуют русские летописи и памятники древнерусской литературы, сохранившиеся обращения военачальников к войску. Император Петр Первый, генералиссимус А.В. Суворов, фельдмаршал М.И. Кутузов, генералы М.Д. Скобелев и М.И. Драгомиров обращались к армии как к «вооруженному народу».

Русская классическая литература также является убедительным свидетельством связи армии и культуры. Среди сотен русских литераторов конца XVIII – начала XX века примерно каждый третий был офицером или выходцем из офицерской среды (Д. Давыдов, М. Лермонтов А. Бестужев-Марлинский, К. Рылеев, К. Станюкович, В. Даль, Л. Толстой и др.).

Сложность и важность военной службы, подвиги российских солдат и офицеров в сражениях Первой мировой, Гражданской и Великой Отечественной войн отражали в своих произведениях писатели и поэты XX в., выходцы из военной среды (Н. Гумилев, Б. Лавренёв, В. Вишневский, М. Шолохов, Д. Фурманов, К. Симонов, И. Эренбург, А. Твардовский, Ю. Бондарев и др.).

Великая Отечественная война 1941–45 гг. явилась важнейшим событием XX века в истории не только России, но и всего мира. Она продемонстрировала человечеству силу и мощь Советской армии, стойкость, мужество, братство всех советских народов, боровшихся против немецко-фашистских захватчиков. События этих трагических и великих дней уходят все дальше в прошлое, и потому с каждым годом возрастает значимость литературы о Великой Отечественной войне, особенно мемуарной, ведь только тот, кто непосредственно участвовал в боях за Родину, на чьих глазах погибали товарищи, способен сохранить для потомков правду легендарных дней.

На практических занятиях по третьему разделу «Профессиональный аспект культуры речи» анализируются фрагменты текста Устава внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации; сопоставляются характеристики таких речевых жанров военной коммуникации, как команда и приказ. Учащиеся знакомятся с лучшими образцами риторических высказываний выдающихся полководцев и фрагментами из мемуарных произведений участников Великой Отечественной войны, известных летчиков-испытателей, готовят тексты выступления перед военной аудиторией.

Таким образом, подготовка будущего офицера предусматривает всестороннее развитие его речевой личности, ха-

рактеристики которой – знание языковой системы, умение правильно использовать в речи все разнообразие языковых форм, навык построения речи в соответствии с условиями общения, способность создавать действенные и выразительные высказывания – вырабатываются на занятиях по русскому языку и культуре речи.

Библиографический список

1. Далецкий Ч.Б. Динамическая дифференциация военной риторики: Теоретико-методологические аспекты: автореф. дис. ...д-ра филос. наук. М., 2000.
2. Зверев С.Э. Военная риторика в системе воспитания военнослужащих / Современные исследования социальных проблем. 2012. № 9 (17).
3. Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. М., 1996.

*Кудряшов А.С., Ферантонтов Д.Г.,
Чивиков А.В.
г. Краснодар*

ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ

Актуальность рассматриваемого нами вопроса связана с переходом к ценностной парадигме современного образования, что в свою очередь определяет повышенное внимание к формированию профессионально-смысловой сферы личности, посредством применения современных технологий управления.

Технологии управления представляют собой систему целей, средств и способов оказания управляющего воздействия на обучаемых.

Управление познавательной деятельностью обучающихся – необходимая наиболее значимая составная часть дидактического процесса по формированию профессиональной компетен-

тности военных специалистов. Отсюда и огромный интерес, который на протяжении нескольких десятилетий постоянно поддерживается у отечественных исследователей этой проблемы.

Об этом убедительно свидетельствует анализ научных публикаций, подготовленных за четыре последних десятилетия на территории бывшего СССР, современной России и стран СНГ. Как правило, каждая вторая работа, связанная с различными аспектами совершенствования процесса обучения, посвящена исследованиям данной проблемы. Разработанные и усовершенствованные теории (концепции) обучения раскрывают особенности управления познавательной деятельностью обучающихся при решении различных дидактических задач.

Управление познавательной деятельностью обучающихся абсолютным большинством исследователей трактуется как особая, социально детерминированная деятельность, имеющая целенаправленный, системный характер и содержащая в своей основе единство процессов преподавания и обучения.

При этом дидактический процесс не рассматривается как механическая сумма двух названных составляющих. Он раскрывается как целостное явление, суть которого отражает единство познания и педагогического взаимодействия обучающихся и преподавателя в разнообразных формах их осуществления. Деятельность преподавателя выступает ведущей в этом тандеме. Она является управляющей и определяет особенности взаимодействия педагога с обучающимся, необходимое для перевода курсанта в требуемое состояние обученности. Учение рассматривается как одна из сторон дидактического процесса, которая представляет собой деятельность самого обучающегося по овладению знаниями, навыками и умениями. Познавательная деятельность обучающегося как способ усвоения знаний и действий преобразует природные качества человека (обучаемость) в социально и профессионально значимое качество личности (обученность). По своему содержанию познавательная деятельность может быть умственной, теоретической, практической, манипуляционной, трудовой, игровой.

Взаимная активность военного преподавателя и курсанта наиболее полно определяется в рамках педагогического взаимодействия, которое включает в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, собственную активность обучающегося, проявляющиеся в ответных действиях, в самообучении и самообразовании. Однако следует акцентировать внимание на неоднозначность трактовки разными авторами взглядов на отношение педагога и обучающегося в рамках дидактического процесса. В педагогических источниках встречается так называемый «субъект-объектный» подход, при котором речь идет о педагогическом воздействии педагога на обучающегося с целью достижения дидактических целей и формирования личности с заданными качествами.

Предполагается, что данный подход является следствием не критического, а потому и механистического переноса в педагогику основного правила теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В результате в педагогике субъект – это педагог, а объектом, естественно, считается обучающийся. Представление о педагогическом процессе как «субъект-объектном» отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления. Важно подчеркнуть, что можно рассматривать обучающегося как объект, но не педагогического процесса, а лишь педагогического воздействия, т. е. внешней, направленной на него деятельности.

Признавая обучающегося в качестве субъекта педагогического процесса, тем самым утверждается приоритет «субъект-субъектных» отношений в его структуре. С этой точки зрения понятие «педагогическое взаимодействие» гораздо шире, чем «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которые являются следствием взаимодействия педагогов и обучающихся. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

В современной дидактике высшей военной школы управление познавательной деятельностью курсантов, как правило, рассматривается как род педагогической деятельности, направленной на достижение высокого качества их подготовки при минимальных затратах временных и других ресурсов.

Преподаватель и обучающийся в этом процессе образуют сложную самонастраивающуюся и самосовершенствующуюся систему управления с устойчивым функционированием, которая с учетом взаимоотношения людей содержит особый смысл, имеет специфические особенности, отличия и намного сложнее любой технической или кибернетической системы, так как условия протекания процесса обучения постоянно меняются неопределенным образом и наблюдать за одним и тем же процессом два и более раза невозможно.

Отсюда следует, что при управлении процессом обучения вероятностные характеристики имеют существенное значение. В этих условиях важно учитывать не только групповой характер обучения, но и возможность индивидуального формирования у курсантов личностных и значимых профессиональных качеств.

Анализ взаимосвязей процесса обучения с более широкими социальными процессами, а также связей внутри самого дидактического процесса позволил сформулировать ряд закономерностей управления познавательной деятельностью курсантов, связанных с тем, что оно:

- обусловлено потребностями государства в подготовке высококвалифицированных военных кадров, формировании гармонично развитой личности будущего офицера;
- детерминировано социальным заказом на выпускника военного вуза, поставленными дидактическими целями и задачами; реализуется через содержание, методы, формы и средства организации учебного процесса;
- зависит от условий, в которых осуществляется педагогическое руководство преподавателя, а также самообучения и самообразования курсантов;

– организуется с учетом индивидуальных характеристик обучающихся (направленности, мотивации, черт характера, способностей и т. п.), но не на основе приспособления к ним, а как проектирование новых уровней их развития.

Вытекающие из названных закономерностей принципы управления познавательной деятельностью выступают в качестве основных руководящих положений, ориентирующих как военного преподавателя, так и обучающихся в процессе их активного взаимодействия.

Среди основных принципов целесообразно выделить следующие: гуманистическая направленность; социальная обусловленность и научность; целенаправленность, системность и целостность; преемственность и последовательность; объективность и полнота информации; индивидуальность и дифференцированность; сочетание педагогического управления с развитием сознательности, активности, инициативы и самостоятельности курсантов; уважение к личности обучающегося в сочетании с разумной требовательностью к нему; прочность и действенность результатов управления и другие.

Сравнительный анализ названных принципов и принципов (признаков) разработки и применения профессионально-ориентированной технологии обучения показывает, что они обладают высокой степенью общности и достаточно полно коррелируют между собой, так как предусматривают знание целей управления и возможностей определения степени приближения к ним при любом варианте управления; установление исходных состояний управляющей и управляемой подсистем; выработку программы управления; накопление и обработку данных обратной связи в каждый момент управления; выработку и реализацию психолого-педагогических воздействий по данным обратной связи; формулирование критериев достижения поставленной цели; содержание минимального числа ступеней управления; влияние выработанной системы управления на конечные результаты; адаптивность системы управления, т. е. ее преобразование в соответствии с изменением условий и целей.

Такой вывод позволяет утверждать, что процесс управления познавательной деятельностью курсантов можно рассматривать с позиции технологического подхода к организации учебного процесса в военном вузе.

Несмотря на общность взглядов большинства исследователей на решение проблемы управления познавательной деятельностью обучающихся, существуют и расхождения в их позициях, которые связаны, в первую очередь, с определением структуры и функций, реализуемых в рамках процесса.

При этом, как правило, все они сходятся на том, что сам процесс управления носит циклический характер и проходит ряд последовательных этапов.

Количество этапов управления и их содержание не носит принципиального характера. Это объясняется тем, что:

– во-первых, деление на отдельные этапы достаточно условно;

– во-вторых, все они взаимосвязаны и могут, в зависимости от дидактических задач, решаемых преподавателем или обучающимся, объединяться или же, наоборот, дробиться на более мелкие, позволяющие полнее отразить логику доведения последнего до требуемого уровня обученности;

– в-третьих, сам процесс управления познавательной деятельностью обучающихся подчиняется единым законам, разработанным в рамках теории управления.

В результате обобщения существующих подходов можно выделить следующие этапы управленческой деятельности: формирование целей, информационной основы обучения, прогнозирования, принятия решения, организации исполнения, коммуникации, контроля и оценки результатов, а также их коррекцию.

Выделенные этапы детерминируют реализацию в рамках управления познавательной деятельностью курсантов и слушателей соответствующие им функции управления: целеполагающую, информационную, прогностическую, проектировочную, организационную, коммуникативную, контрольно-оценочную и корректировочную.

Отсюда следует считать важным выводом, что любая учебная деятельность всегда управляема. Она представляет собой либо непосредственные управляющие воздействия конкретного военного педагога, либо опосредованные воздействия некоторого «обобщенного» преподавателя (автоматизированное управление) с помощью различных технических, компьютерных или иных информационных средств, либо самоуправление, осуществляемое обучающимся по отношению к самому себе.

В дидактике разработка процессуальной стороны обучения связывается, в первую очередь, с выбором педагогом целесообразных организационных форм, методов и средств проведения учебных занятий с обучающимися.

Этот выбор базируется на целостной системе дидактических принципов, которые представляют собой руководящие педагогические положения, отражающие протекание объективных законов и закономерностей обучения, а также определяющие деятельность военного преподавателя по организации активного взаимодействия с курсантами с целью вооружения их знаниями, навыками и умениями.

Библиографический список

1. Козачок А.И. Профессионально-ориентированная технология обучения как средство формирования компетентности у будущих военных специалистов в вузе (на материале изучения специальных дисциплин): дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2004.
2. Суходолова Е.П. Личность будущего специалиста: психолого-педагогические аспекты ценностно-смыслового потенциала // Вестник. М., 2011.
3. Бархаев Б.П. Методическое обеспечение преподавания психологии. М., 1998.
4. Кудрявцева Е.И. Управление персоналом. СПб., 2008.
5. Управление знаниями. Руководство к действию / У. Букович, Р. Уилльямс. М., 2002.

*Кучеренко Н.С.
г. Харьков (Украина)*

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Практический интерес к вниманию вызван его ведущей ролью при решении профессиональных или учебных задач.

Внимание всегда вызывало интерес ученых-психологов. Над его изучением работало известные представители интроспективной психологии (В. Вундт, В. Джемс, Т. Рибо), гештальтпсихологии (К. Коффка, В. Келер), феноменологического направления (М. Понти) и др. Большой вклад принадлежит отечественным психологам. Этой проблематике посвятили свои исследования такие ученые, как Н. Добрынин, П. Гальперин, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, Д. Узнадзе. Наиболее известные концепции внимания принадлежат М. Добрынину, П. Гальперину, У. Найссеру [3].

«Внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность» [3, с. 417].

Тесная связь внимания и деятельности говорит о том, что внимание имеет общественную природу, оно возникло в процессе труда и взаимодействия с другими людьми и стало одной из основных психологических характеристик личности. Важнейшими функциями внимания являются регуляция деятельности и контроль над ее выполнением. От того, на чем и как сосредотачивается человек, зависит четкость и полнота ощущений, восприятий и мыслей. В отличие от определенных познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления) внимание не имеет своего собственного содержания. Внимание можно определить как психофизиологический процесс, состояние, характеризующее динамические особенности познавательной деятельности.

Сущность внимания заключается в отборе значимых воздействий и торможении несущественных, косвенных. Благодаря этому в процессе деятельности профессионала отражение значимых воздействий становится четким, а нахождение предмета или явления в фокусе внимания продолжается, пока не завершится запланированный акт поведения или не будет достигнута поставленная цель действия, которое выполнялось.

Одним из определений внимания в психологии является предложенное Н.Ф. Добрыниным понимание внимания как направленности и сосредоточенности психической деятельности человека. При этом под направленностью понимается избирательный характер активности, а под сосредоточенностью – углубление в данную деятельность [3, с. 258].

Внимание человека характеризуется пятью основными свойствами: устойчивостью, сосредоточенностью, переключением, распределением и объемом:

1) *устойчивость* внимания проявляется в способности в течение длительного времени сохранять состояние внимания на каком-либо объекте, предмете деятельности, не отвлекаясь и не ослабляя внимание. Устойчивость внимания может определяться разными причинами: некоторые из них связаны с индивидуальными физиологическими особенностями человека, в частности со свойствами его нервной системы, общим состоянием организма в данный момент времени, другие характеризуют психические состояния (возбужденность, заторможенность и т.п.), третьи соотносятся с мотивацией (наличием или отсутствием интереса), четвертые – с внешними обстоятельствами;

2) *сосредоточенность* внимания проявляется в различиях, которые имеются в степени концентрации внимания на одних объектах и его отвлечении от других. Сосредоточенность внимания иногда называют концентрацией, и эти понятия рассматриваются как синонимы. Большинство видов умственной деятельности, связанных с интенсивной работой памяти и мышления, требуют почти 100% концентрации внимания;

3) под *переключением* внимания понимается ее перевод с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на другой. Данная характеристика человеческого внимания проявляется в скорости, с которой он может переводить свое внимание с одного объекта на другой, причем такой перевод может быть как произвольным, так и произвольным. В первом случае индивид невольно переводит свое внимание на что-либо такое, что его случайно заинтересовало, а во втором – сознательно, усилием воли заставляет себя сосредоточиться на каком-либо, даже не очень интересном самом по себе объекте;

4) *распределение* внимания – следующая характеристика. Оно состоит в способности рассредоточить внимание на значительном диапазоне действий, параллельно выполнять несколько видов деятельности или сочетать несколько различных видов деятельности. Распределение внимания зависит от психологического и физиологического состояния человека. При утомлении, в процессе выполнения сложных видов деятельности, требующих повышенной концентрации внимания, область его распределения обычно сужается;

5) *объем* внимания – это такая его характеристика, которая определяется количеством информации, одновременно способной сохраняться в сфере повышенного внимания человека. В практической деятельности объем внимания имеет важное значение: если человеку на очень короткое время предъявляется большое количество информации, объем определяет, насколько эффективно она может быть сохранена и использована. Все перечисленные характеристики внимания представляют функциональное единство, и их разделение является чисто экспериментальным средством.

В системе познавательных процессов вниманию принадлежит особая роль, оно как компонент входит во все познавательные процессы и неотделимо от них. С другой стороны, существуют его собственные количественные и качественные характеристики, которые проявляются в тех процессах, которые внимание сопровождает.

Внимание определенной степени детерминирует процессы мышления и памяти, потому что мы обсуждаем и запоминаем только те явления и события мира, которые в текущий момент времени находятся в фокусе нашего внимания. В мышлении внимание выступает как фактор правильного понимания при решении задач и как умение сконцентрироваться. В памяти внимание выступает как средство удержания информации в кратковременной памяти, также оно способствует переводу информации из кратковременной в долговременную память. Исследователи часто приписывают одни и те же функции и показатели вниманию и кратковременной памяти. Экспериментальное определение объема внимания связано с кратковременным запоминанием (одномоментное запоминание 7 ± 2 единиц информации), часто эти феномены рассматриваются как тождественные или теснейшим образом связанные между собой.

В работах было показано, что внимание можно развивать, моделируя определенные условия.

Анализ оценочных характеристик, которые были даны курсантам преподавателями факультета технического профиля Академии внутренних войск МВД Украины, и результаты психологического исследования показали необходимость разработки и проверки средств развития внимания будущего специалиста в процессе его профессиональной подготовки и специально организованных тренинговых занятий.

Объект исследования – внимание будущих офицеров внутренних войск технического профиля. Предмет исследования – развитие внимания курсантов в условиях специально организованного тренинга.

Задачи исследования:

1. Определить наиболее важные характеристики внимания, требующие развития в процессе тренинга.
2. Определить место внимания в системе познавательных процессов.
3. Предложить средства развития внимания будущих офицеров внутренних войск технического профиля, которые

могут быть приняты в условиях специально организованного тренинга.

4. Разработать психологические условия эффективности тренинга.

5. Разработанный тренинг был направлен на развитие таких показателей внимания, как продуктивность, концентрация и переключение внимания.

На основе теоретической концепции внимания П.Я. Гальперина были разработаны алгоритмы практической работы с учебной информацией. Согласно взглядам П.Я. Гальперина: внимание один из аспектов ориентировочно-исследовательской деятельности и направлено на содержание мысли или другого феномена, имеющее место в данный момент времени в психике человека. Внимание рассматривается как контроль над содержанием. Использовалась произвольная форма контроля, осуществляемого по заранее разработанному алгоритму действия, которое становилось умственным и сокращенным (интериоризированным).

Для повышения продуктивности внимания и облегчения восприятия курсанты тренировались рационально группировать предметы по существенным основаниям, а также запоминали и воспроизводили определенный объем информации, постепенно наращивая ее объем. Например, хорошим упражнением является бросить взгляд на какой-либо предмет (образец технического оборудования), а затем попытаться воспроизвести его в воображении с максимумом деталей, а затем сравнить свои представления с реальным предметом. Можно тренироваться, используя то, что окружает ежедневно, при таком мгновенном схватывании информации и воспроизведении ее по памяти (детали, технические средства, группы людей) происходит постепенное наращивание продуктивности.

В программе тренинга были упражнения для развития внимания, связанные с их профессиональной деятельностью и несвязанные, например:

Упражнение 1. В качестве стимульного материала использовались изображения военного оборудования, оружия, с которым предполагается работа будущего специалиста. Задача: посмотрите на изображение 3–4 секунды, затем перечислите как можно больше деталей, которые вы запомнили. Результат оценивался по количеству запомнившихся деталей.

Упражнение 2. Назовите количество групп из трех последовательных цифр, которые в сумме составляют число 15:

489561348526419569724 ...

Фиксировалось количество верных и неверных ответов.

Распределение внимания означает одновременное сосредоточение его на двух различных видах деятельности. Специалист часто вынужден распределять свое внимание между двумя или несколькими видами разноплановой деятельности, выполнение которой необходимо для решения профессиональных задач. Выполнение одновременно двух видов деятельности может приводить как к частичному, так и к полному нарушению одной из них. Обычно при исследовании и тренировке распределения внимания испытуемому предлагается выполнять как отдельно, так и одновременно два задания. Предлагаемые задания могут быть или однородными, или разнородными и иметь различную степень сложности.

На протяжении исследования сравнивается эффективность одновременного и раздельного выполнения задач, на основании чего делается вывод об особенностях распределения внимания, динамике его развития.

Показатели распределения внимания также можно тренировать, например, можно одновременно писать разными руками не одинаковые слова: левой рукой – свое имя, правой – фамилию. Эти действия вызывают некоторое затруднение, повышенную нагрузку на внимание, что и составляет основу для его тренировки. Можно описывать одной рукой в воздухе круг, другой – треугольник.

Подобные упражнения не являются пустой забавой. Упражнения для тренировки распределения внимания способствуют расширению наших возможностей адаптации к смене задач деятельности, ее содержания, условий, ритма и т.д. Кроме того, такие упражнения могут использоваться для облегчения перехода от сна к бодрствованию, для преодоления стресса и снятия эмоциональных перегрузок, связанных с экстремальной деятельностью.

Нами также были разработаны психологические условия проведения тренинга.

1. Курсанты должны осознавать важность развития внимания для будущей профессиональной деятельности и испытывать потребность в развитии этого процесса.

2. Разработанные тренинговые средства должны соответствовать целям, задачам и содержанию учебно-профессиональной деятельности.

3. Предлагаемые упражнения и сам тренинг должны быть направлены на формирование интереса, позитивного настроения, повышение учебно-профессиональной мотивации.

4. Тренинг должен иметь целостный характер и интегрироваться в учебный процесс, профессиональную подготовку.

5. Тренинг должен стимулировать курсантов к дальнейшему саморазвитию.

6. В процессе тренинга нужно реализовать механизм обратной связи, что может помочь оценить его влияние на развитие внимания, недостатки и преимущества.

Полученные результаты показали, что предложенные подходы, средства и упражнения могут составить основу для построения тренинга внимания для будущих офицеров внутренних войск технического профиля.

Библиографический список

1. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974.

2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.
3. Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. М., 1976.

Лукинов А.Н., Лукинова М.Г.
г. Краснодар

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ВОЕННАЯ ИСТОРИЯ»

Лавинообразная и повсеместная компьютеризация всех сфер человеческой деятельности ставит перед высшей школой вопрос об организации эффективного массового обучения квалифицированных пользователей независимо от конечной профессиональной ориентации будущих специалистов. Умение использовать в своей предметной области средства вычислительной техники и телекоммуникаций следует рассматривать как критерий общей грамотности, сопоставимый на сегодняшний день с традиционной трактовкой данного понятия – как умения читать, писать и считать.

Применение информационно-компьютерных технологий (ИКТ) открывает для профессорско-преподавательского состава кафедры новые возможности в преподавании своего предмета. Широкое применение ИКТ на занятиях по дисциплине «Военная история» позволяет использовать новые формы и методы преподавания, новые подходы и приемы организации процесса обучения.

Изучение военной истории с использованием ИКТ дает курсантам и слушателям возможность принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, видеоконференциях и т.д. Учащиеся

могут получать любую информацию по проблеме, над которой они работают, а именно: архивный материал, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д.

Занятия в сопровождении мультимедийных презентаций, on-line тестов и программного обеспечения позволяют учащимся углубить знания, профессорско-преподавательскому составу кафедры ИКТ помогают провести занятия более запоминающимися, интересными, яркими. «Я услышал и забыл. Я увидел и запомнил. Я сделал и понял» (Конфуций).

Наиболее часто используемые ИКТ на занятиях по дисциплине «Военная история» и рекомендуемые к использованию в часы, отведенные на самостоятельную подготовку:

- интернет-ресурсы;
- компьютерная лекция;
- электронная библиотека;
- электронный учебник.

Возможности использования интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть интернет создает условия для получения необходимой учащимся и преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара. В процессе изучения дисциплины ИКТ помогают в формировании у обучающихся следующих компетенций:

- способность к анализу социально значимых процессов и явлений в Вооруженных Силах Российской Федерации, к использованию на практике основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач и к ответственному участию в общественной жизни подразделения;
- способность военнослужащего совершенствоваться и развивать свои профессионально важные качества и общекультурный уровень;
- способность использовать военно-исторический опыт при выработке решений при выполнении поставленной задачи.

Кроме того, работа с ИКТ направлена на изучение возможностей для расширения кругозора учащихся.

Компьютерная лекция, разработанная средствами PowerPoint – это тематически и логически связанная последовательность информационных объектов, демонстрируемая на экране или мониторе. В ходе лекции используются различные информационные объекты: изображения (слайды), звуковые и видеотрефрагменты. Эффективность работы со слайдами, картинками и другими демонстрационными материалами будет намного выше, если дополнять их показом схем, таблиц. Как известно из психологических знаний, около 80% информации об окружающем нас мире мы получаем через зрение, поэтому после таких занятий изученный материал остается у учащихся в памяти как яркий образ (любое действие сначала формируется как предметное и только потом становится умственным) (Корчемный П.А., 1986). Преобразование учебного материала в более наглядный помогает преподавателю стимулировать познавательную активность учащихся и мотивировать их на изучение данной дисциплины.

Программа разработки презентаций PowerPoint позволяет подготовить материалы к занятию, комбинируя различные средства наглядности, максимально используя достоинства каждого и нивелируя недостатки. Разработанный материал с использованием презентаций в программе PowerPoint применяется в ходе проведения лекционных, семинарских занятий, самостоятельной работы под руководством преподавателей. В лекционных занятиях слайд-презентации и показ слайдов (графическая информация) с изучаемым материалом сопровождается комментариями преподавателя. При составлении слайдов с обучающим материалом (объектом) учитывались: приоритет цвета в графической информации (различное акцентирование на особо важной и второстепенной); логическое построение и поэтапное представление информации в рамках рассматриваемого вопроса; количество объектов (в пределах от 4 до 6 – исходя из практики, одновременно сознанием может восприниматься именно такое количество объектов, иначе обучающимся будет сложно сосредоточиться на представляемой информации) (Покровский Б.Л., 1984).

Необходимо отметить, что используя слайд-фильмы, интерактивные модели, можно осуществлять дифференцированный, индивидуальный подход в работе с учащимися, владеющими разной степенью освоения учебного материала дисциплины «Военная история».

Электронная библиотека включает нехудожественную литературу по русской и мировой военной истории, военному искусству, культуре, прикладным наукам и т.д. Книжки, периодика, графика, справочная и военно-историческая литература по среднему и высшему профилю обучения позволяет обучающимся осуществлять быстрый поиск интересующей информации по военно-исторической направленности, что способствует сокращению времени на поиск необходимой информации и дает возможность освоить учебный материал в кратчайшие сроки.

Чаще всего мы используем и рекомендуем следующие электронные библиотеки:

- BIBLIOPHIKA – электронная библиотека литературы по истории. URL: www.bibliophika.ru;
- Библиотекарь.Ру. URL: www.bibliotekar.ru;
- Военной истории институт – Словари и энциклопедии. URL: dic.academic.ru;
- Военный энциклопедический словарь: Министерство обороны. URL: encyclopedia.mil.ru.

При необходимости поиска не одной словарной единицы, а сразу некоторого их количества обучающиеся могут воспользоваться электронными on-line словарями и энциклопедиями. Таким образом, возможность использования вышеперечисленных источников экономит время и силы, способствует творческому развитию обучающегося при изучении дисциплины.

В современной образовательной системе наряду с традиционными печатными изданиями широко применяются электронные учебные пособия, которые могут использоваться как для дистанционного образования, так и для самостоятельной работы при очном и заочном обучении. Электронные учебные пособия выступают в качестве ассистентов преподавателей,

принимая на себя огромную рутинную работу при изложении нового материала, при проверке и оценке знаний курсантов, слушателей.

Необходимо отметить, что электронное пособие – это не электронный вариант книги, функции которой ограничиваются возможностью перехода из оглавления по гиперссылке на искомую главу. В зависимости от вида изложения (лекция, семинар, тест, самостоятельная работа) сам ход занятия должен быть соответствующим образом адаптирован для достижения эффекта от использования такого пособия, а само пособие должно поддерживать те режимы обучения, для которых оно предназначено. При грамотном использовании электронное пособие может стать мощным инструментом для самостоятельного изучения дисциплины.

Как правило, электронные учебные пособия строятся по модульному принципу и включают в себя текстовую (аудио) часть, графику (схемы, карты, таблицы и рисунки), анимацию, а также интерактивный блок. Все это делает учебный процесс увлекательным, ярким и в конечном итоге более продуктивным.

Перечислим возможные области применения электронного пособия в процессе изучения дисциплины «Военная история», где электронное пособие призвано помочь курсанту, слушателю усвоить материал в соответствии с программой:

1. При изучении теоретического материала:

а) интерактивная презентация с возможностью перехода в любой фрагмент и возврата к кадру, из которого был произведен переход;

б) просмотр анимационных и видеофрагментов; возможность прерывания и запуска с любого фрагмента пособия;

в) возможность демонстрации графических изображений;

г) возможность предварительного выбора материала в соответствии с программой и др.

2. При самопроверке усвоенного материала.

Многие возможности ИКТ могут оказаться полезными при их приложении к семинарским занятиям. Используя тесто-

вые задания электронных пособий, курсанты, слушатели могут провести самопроверку усвоенного материала, выявить недостатки в знаниях и самостоятельно изучить более качественно необходимый материал.

Несмотря на все преимущества, которые вносит в учебный процесс использование электронного учебника, следует учитывать, что электронное пособие является только вспомогательным инструментом, оно дополняет, а не заменяет профессорско-преподавательский состав кафедры.

Использование ИКТ в учебном процессе целесообразно по следующим основаниям:

– способствуют более эффективному усвоению содержательной части;

– при требуемом качестве время усвоения учебного материала, формирования определенных умений и навыков меньше, чем с использованием традиционных методов обучения;

– возможность представления информации в аудио-, видео- или другом формате.

Применение современных технологий в военном образовании создает благоприятные условия для формирования личности обучающихся и отвечает запросам современного общества.

Использование ИКТ в процессе изучения дисциплины «Военная история» предоставляет определенные преимущества:

– в скорости и доступности поиска необходимой информации при подготовке к занятиям;

– в случаях, когда необходимо подтвердить диагноз или определить пригодность к обучению, обучающиеся направляются в военный госпиталь для прохождения врачебно-летной комиссии. Время пребывания в госпитале курсанта или слушателя может составлять около месяца, что в свою очередь негативно сказывается на успеваемости. В целях предупреждения негативных последствий незаменимым в данном случае может являться электронный учебник, посредством которого курсант, слушатель имеет возможность дистанционно получать необходимые знания не прерывая учебный процесс.

Таким образом, использование ИКТ в образовательном процессе позволит повысить эффективность обучения и достичь высоких результатов в преподавании и изучении дисциплины «Военная история».

*Нафиков Д.Г.
г. Пермь*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ВУЗА

Психологическое сопровождение учебно-воспитательно-го процесса является одним из важных элементов системы психологического обеспечения личного состава ведомственного образовательного учреждения. Развитие личности специалиста уголовно-исполнительной системы – это целенаправленное формирование профессионально значимых качеств, необходимых выпускнику образовательных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России в профессиональной деятельности, преодолении возникающих в ее процессе трудностей (Дебольский М.Г., 2008).

Практика работы учебных заведений ФСИН России обогащена современными методами, формами и средствами, способствующими активизации учебного процесса. В числе таких форм следует выделить социально-психологический тренинг, достаточно часто используемый в настоящее время, как средство формирования профессионально значимых качеств личности курсантов учебных заведений ФСИН России. Одна из причин популярности тренинга заключается в возможности перестройки стереотипов в психологически безопасных условиях тренинговой группы [1].

Социальная адаптация первокурсников в системе учебного заведения ФСИН России – основной критерий эффектив-

ности учебно-воспитательного процесса, а ее степень – важнейшее условие эффективного освоения курсантом выбранной специальности, профессионального становления будущих специалистов. От условий, в которых будет проходить социальная адаптация, в том числе от социально-психологического климата учебного подразделения, зависит, насколько первокурсник сможет реализовать свои мотивы и потребности, побудившие выбрать профессию, окончательно определиться в правильности выбранной специальности.

На процесс адаптации к новой культурной среде влияет ряд факторов. Индивидуальные характеристики – демографические и личностные (в том числе возраст) и ситуативные факторы.

К личностным характеристикам относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией. Примерами могут служить такие черты, как тревожность, эмоциональная уравновешенность, моральная нормативность.

К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на адаптацию человека, относят ограниченность времени; жесткий распорядок дня; состояние стресса; желание быстро найти решение; слишком сильную или слишком слабую мотивацию; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенную самоцензуру; публичность.

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс адаптации, относят конформизм (согласительство); неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту; сильные механизмы личностной защиты и ряд других.

Большая часть психологических проблем курсантов связана с проблемами адаптации к новым условиям жизни и личными проблемами, которые не могли быть решены само-

стоятельно (взаимоотношения в семье, с друзьями, отсутствие навыков саморегуляции, средств и приемов развития памяти, воли и т. д.), а также с явлениями психической дезадаптации, обусловленными возрастными изменениями.

Изучая вопрос развития отношений в коллективах, можно сделать вывод, что когда учебные группы только сформированы и не развиты в социально-психологическом плане, необходимо работать над проблемой коллективообразования. В этой связи эффективно использовать во время адаптации курсантов психологический тренинг.

Ежегодно у курсантов первых курсов проходит начальная профессиональная подготовка, на которой отводится место и становлению учебных коллективов.

С целью формирования коллектива целесообразно использовать методику тренинга личностного саморазвития и коллективообразования, адаптировав программу к условиям адаптационного периода в учебном заведении.

Задачи тренинга:

- знакомство слушателей учебной группы между собой;
- формирование чувства групповой сплоченности;
- придание коллективным (групповым) процессам целенаправленности;
- формулирование групповых ценностей, целей, норм поведения;
- формирование взаимоотношений в коллективе учебной группы на основе ведущих групповых ценностей и целей.

Объект – курсанты первого курса и их курсовые офицеры, участвующие в психологическом тренинге по коллективообразованию; а предмет – социально-психологический климат коллективов первых курсов, закономерности и механизмы его повышения через психологический тренинг, в рамках «курса начальной профессиональной подготовки».

В качестве констатирующих методов применяется анкетирование участников тренинга по процессам адаптации к условиям обучения.

Главная идея тренинга базируется на личностно-социально-деятельностном подходе.

У курсанта первого курса впереди трудности адаптации к новой роли, трудности усвоения необходимых знаний, умений и навыков. Многого ему необходимо преодолеть, прежде чем он станет специалистом. Конечный результат во многом зависит от того, какую позицию займет он в этом процессе: пассивного исполнителя или активного, целеустремленного, сознательного деятеля.

Учебные коллективы только созданы. В каком направлении пойдет их развитие? Какие ценности станут престижными в коллективе? Как будут распределены социальные роли в коллективе? Тренинг позволяет придать этим процессам определенную направленность.

Тренинги способствуют не только быстрому развитию коллективов курсантских групп в социально-психологическом плане, но и повышению эффективности в служебной деятельности, в плане организации, порядка, дисциплины и учебы. Он позволяет понять позиции других людей

Обратная связь после тренинговых занятий показывает повышение настроения, снятие тревожности, внутреннего напряжения у большинства участников, многие чувствуют себя уверенней в новом коллективе, в непривычной обстановке «курса начальной профессиональной подготовки». Это способствует установлению более доверительных дружеских взаимоотношений в группах. Все это в свою очередь свидетельствует о том, что адаптационные процессы в группах имеют позитивную направленность благодаря повышению уровня развития коллектива.

Можно сделать вывод, что социально-психологический тренинг ориентирован на освоение его участниками коммуникативных, организаторских, конструктивных компетенций; формирует благоприятный социально-психологический климат, а разнородность состава группы благоприятствует развитию ее членов, обогащению их жизненного опыта, обучению

новым навыкам и умениям как в плане общения, так и в учебно-практическом плане.

Библиографический список

1. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб., 2005.
2. Формирование и развитие профессионально значимых качеств у слушателей и курсантов образовательных учреждений ФСИН России. Псков, 2008.

Опошнянский А.В.
г. Краснодар

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В настоящее время происходит гуманизация всей общественной жизни и в частности гуманизация образования. Приоритетно в данном процессе выделяется человек, его права и свободы, интересы, создаются условия для самореализации, самоопределения личности, создаются в вузах гуманитарные сферы, способствующие раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года первой составляющей национальных интересов Российской Федерации является соблюдение конституционных прав и свобод человека и гражданина, обеспечение духовного обновления России, сохранение и укрепление нравственных ценностей общества, традиций патриотизма и гуманизма, культурного и научного потенциала страны.

В Вооруженных Силах решаются данные задачи командирами (начальниками) всех степеней. В подразделениях военных вузов работа проводится во время учебно-воспитательного процесса и непосредственно индивидуальной воспитательной работы. Успех воспитательной работы во многом зависит от умения командира выбрать методику работы с подчиненными, правильно учесть индивидуальные черты характера, психологические особенности, социальный опыт, уровень общеобразовательной и военной подготовки каждого, а также оказать им помощь в период военной службы. Многое из перечисленного основывается на умелом владении командиром методикой индивидуально-воспитательной работы с подчиненными.

Наибольший результат в воспитательной работе достигается индивидуальной воспитательной работой, она строится на межличностном общении воспитателя и воспитуемого, их непосредственном взаимодействии. Это побуждает командира (начальника) проявлять избирательность в методах индивидуально-воспитательной работы в соответствии с социальными, психологическими, физиологическими особенностями каждого подчиненного, а также учитывать, какова роль последнего в подразделении, пользуется ли он авторитетом, каковы его личные притязания и ценностные ориентиры. Важнейшим средством достижения целей индивидуальной воспитательной работы является общение.

Общение является важнейшей категорией и представляет собой многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми. Общение – это процесс межличностного взаимодействия, порождаемый широким спектром актуальных потребностей субъектов взаимодействия, направленный на удовлетворение этих потребностей и опосредованный определенными межличностными отношениями. Рассматривая технологии, техники и правила общения, обычно исходят из идеи конструктивного общения, общения позитивного.

Первое правило эффективного общения: говорить на языке партнера. Язык сообщения должен быть понятен всем

субъектам общения. Текст или речь должны быть не только интересны и профессиональны, но и доступны для восприятия. Один и тот же текст можно изложить двумя способами – один сухой научный язык со множеством научных терминов, не понятный никому, другой способ изложение материала на языке, который воспринимают все слушателя. Ошибки подобного рода являются редким исключением и встречаются только у крайне неопытных людей.

Второе правило эффективного общения: подчеркивание значимости партнера, проявление уважения к нему. Это правило мы рассматриваем не просто как очередную «технику общения», но как один из важнейших, фундаментальных принципов конструктивного межличностного взаимодействия. Такая позиция основана на потребности в уважении, признании и принятии, относится к фундаментальным, базовым потребностям личности. В силу существования не до конца еще научно понятого феномена, люди каким-то «надрациональным» образом чувствуют неискренность и неприятие собственной личности даже тогда, когда им по полной программе внешне демонстрируется «подчеркивание значимости партнера, проявление уважения к нему».

Третье правило эффективного общения: подчеркивание общности. Оно может трактоваться в очень широком контексте. Варианты бесчисленны – это может быть и общность интересов, целей, задач, позиций.

Подчеркивание общности – не только одно из базовых правил, это еще и самое древнее правило общения. В социальной психологии известны такие феномены, как внутригрупповой фаворитизм и межгрупповая дискриминация.

Внутригрупповой фаворитизм. Этот феномен состоит в том, что если человек принадлежит к определенной группе и опознается ею как «свой», то можно четко проследить, как члены группы осуществляют по отношению к нему психологический протекционизм. Внутригрупповой фаворитизм выразится в том, что члену группы простят неблагоприятный поступок, как-то его оправдают или не заметят сделанного.

Межгрупповая дискриминация – оборотная сторона медали. Если человек по каким-то признакам определяется группой как представитель другой группы (не обязательно противоположной), то его проступки будут более негативно интерпретироваться, а его успехи никто из членов группы не воспримет положительно, а если и признают, то с оговорками.

Четвертое правило эффективного общения – это проявление интереса к проблемам партнера. Противоположное поведение – пренебрежение проблемами партнера. Такой ошибки достаточно, чтобы конструктивное общение не состоялось. Подчеркнем здесь слово «проявление» – наш интерес к проблемам партнера должен быть явным.

Рассмотрим теперь группу техник, которую обычно называют техниками выравнивания напряжения.

Предоставление партнеру возможности выговориться. Как ни парадоксально, оказывается, что для снижения напряжения у партнера по общению совсем не обязательно выполнять все то, на чем он настаивает. Очень часто снижению напряжения способствует уже то, что он получил возможность высказать, вербализовать все свои взгляды без ограничений, без того, чтобы его перебивали.

Вербализация эмоционального состояния. У этой техники есть два подвида – вербализация «своего» эмоционального состояния и вербализация эмоционального состояния «партнера». По существу, эту технику можно охарактеризовать как грамотную замену неконструктивной техники замечаний и проявлений обиды.

Вербализация собственного эмоционального состояния может выражаться, например, такой фразой: «То, что вы сейчас сказали, очень меня расстроило. Я даже не знаю, что дальше делать». Прежде всего, человек не аккумулирует в себе негативные эмоции, а вербализует их.

Вербализация состояния партнера может быть выражена сходным образом: «Кажется, вы сейчас напряжены». Когда напряжение достигает своего апогея, эффективным приемом яв-

ляется перевод разговора с абстрактного уровня на конкретные предложения, которые можно обсуждать.

Позиция «на равных». Эта техника одновременно связана и с подчеркиванием значимости партнера, и с проявлением уважения к нему. Ее неконструктивная противоположность, позиция «над», всегда ведет к нагнетанию напряжения. Превосходство одного партнера по общению над другим может подчеркиваться и осуществляться по различным направлениям: превосходство по компетентности, по стажу или опытности, по профессионально-ролевым позициям и т. п.

Следующая группа правил относится к так называемому активному слушанию. Под активным слушанием понимается очень простое положение: гораздо эффективнее для общения не просто пассивно слушать, а вербальным образом проявлять свою заинтересованность в разговоре, доказывать, что ваши мысли не витают где-то далеко. Кроме того, функция активного слушания – еще и показать партнеру, что собеседник понимает партнера по общению и правильно интерпретирует его мысли.

Существует несколько уровней активного слушания.

Вербализация, уровень А. Самый простой уровень активного слушания предполагает, что собеседник просто вставляет какие-то утвердительные междометия («да», «ага» и т. п.). Это покажет, что субъект следит за развитием мысли партнера.

Вербализация, уровень В. Более сложный уровень активного слушания – перефразирование, резюмирование. В процессе общения партнер не просто прибегает к повтору, но может и подвести некоторую черту под услышанным, сделать резюме.

Вербализация, уровень С. Следующий уровень вербализации связывается с развитием идей партнера по общению. На этом более творческом уровне предполагается, что собеседник не просто подтверждает, резюмирует идеи партнера, но и развивает дальше.

Уточняющие вопросы – эффективный прием активного слушания. Они демонстрируют внимание к собеседнику. Однако есть ситуации, когда задаваемые вопросы могут только

усилить напряжение. Негативный же эффект возникает, когда эффективная техника уточнения-переспрашивания заменяется на технику выспрашивания.

Далее речь пойдет о достаточно сложной и многоаспектной технике, носящей название «техника Франклина», по имени известного американского государственного деятеля прошлого и ученого-естествоиспытателя Б. Франклина. Он писал о том, какие приемы общения помогли ему как дипломату. В частности, он придерживался убеждения, что ответ всегда следует начинать со слов «да». Франклин хорошо понимал, что, начиная свой ответ с «нет», мы тем самым блокируем желание собеседника слушать нас дальше.

Следующий этап – дать позитивную оценку идее собеседника и, более того, объяснить, чем именно она хороша, интересна, выгодна и т. д. Следующий шаг – описание условий, в которых предложенное решение было бы наилучшим. Далее может следовать предложение нового, измененного решения в конкретных, только что описанных реальных условиях.

Следующая техника, которую мы рассмотрим, отчасти относится к разряду манипулятивного общения. Тем не менее «врага надо знать в лицо», и нельзя упускать из виду то, каким образом кто-то может попытаться манипулировать нами. Эта техника – переживаемое негативное самооценивание. Ее крайний вариант – самобичевание.

Техника «айкидо», как и приемы этого вида восточных единоборств, построена не на защите или нападении, а на том, чтобы позволить партнеру сделать то, что он хочет, и усилить его действие. Собственно в борьбе это может выглядеть так: вы позволяете противнику замахнуть для удара, подлаживаетесь под его движение и сами движетесь в том же направлении, параллельно пользуясь им для своих целей. Нападение работает против нападающего. В психологическом плане весь механизм действует точно так же.

Следующий момент связан с ситуациями негативного оценивания в общении. Конечно, мы стараемся акцентировать

внимание на позитивных аспектах взаимодействия, но бывают ситуации, когда негативное оценивание необходимо. Суть правила можно сформулировать так: если негативное оценивание необходимо, то порицанию, негативной оценке подлежит только само действие, проступок, промах, но ни в коем случае не личность того, кто его допустил.

В связи с приведенным примером напомним известное правило техники безопасности общения: не расширяйте зону конфликта. Идея проста, но огромное число людей постоянно нарушают это правило.

Мы рассмотрели лишь самые существенные правила и техники общения. Конечно, их гораздо больше. Но все эти техники объединяет одна общая закономерность. Любой прием предполагает не механическое его выполнение, а адекватность его использования «здесь и сейчас».

Любому командиру (начальнику) в служебной деятельности необходимо знать и уметь использовать самые разнообразные психолого-педагогические правила и приемы общения для достижения максимального результата при проведении индивидуальной воспитательной работы.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2002.
2. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов // Хрестоматия по психологии. СПб., 2000.
3. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психологи и педагогика. СПб., 2002.

*Терехов В.В., Пережогин Л.А.,
Колесников В.П.
г. Краснодар*

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КУРСАНТОВ-ЛЕТЧИКОВ

До недавнего времени феномен компетентности связывался более всего со сферой профессионального образования. Всегда было ясно, что компетентность не тождественна «прохождению курса», а связана с некоторыми дополнительными предпосылками развития курсанта, его собственным творческим потенциалом и качеством образования, которые очень важны при формировании будущего военного специалиста. Именно в профессиональной высшей школе, ориентированной на компетентность, зародились такие специфические методы подготовки компетентных специалистов, как задачный подход, имитационно-моделирующий, проектный и контекстный способы обучения, интеграция учебной и исследовательской работы [1].

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего подготовка курсанта предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [1].

Компетентностный подход в системе подготовки военных специалистов – новое явление для отечественной дидакти-

ки. В отличие от профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности.

Эти два вида компетентности объединяют опыт, не сводимый к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия ситуации, готовность к получению нового продукта [2].

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность специалистов, а умение разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологии; 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, переоценке собственных поступков; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей; 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению; 7) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

Переход к новому уровню целостности подготовки курсантов нельзя осуществить путем чисто количественного изменения традиционных элементов или простого обновления их состава. К примеру, напрашивается мысль о замене теоретических знаний на прикладные, практико-ориентированные, однако очевидно, это нанесет ущерб фундаментальности образования. Может быть, увеличить удельный вес социокультурных, жизненно-практических умений в структуре содержания образования? Но это, скорее всего, не умения, а виды опыта, которые формируются не так, как обычные предметные умения, а создаются в учебном процессе, имитирующем жизненные проблемы и поиск их решения [3].

Специфика компетентностного обучения курсантов состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то

предложенное к усвоению, а «прослеживаются условия происхождения данного знания». Подразумевается, что обучаемый сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

Ясно, что из простой суммы знаний и умений «сложить» компетентного военного специалиста не удастся. Интеграция в содержании обучения курсантов понятий, способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции осуществляется в процессе создания обучающимся на основе всех этих видов своего собственного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки. Вероятно, это возможно в том случае, когда этот опыт примет отчужденную форму, воплотится в материальном или идеальном, социально и личностно значимом продукте, созданном самим обучаемым [1].

Психологический механизм формирования компетентности курсанта военного вуза существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического» знания. Обусловлено это, прежде всего, тем, что обычное вузовское знание предназначено для запоминания или воспроизведения или в лучшем случае для получения другого знания логическим или эмпирическим путем. Вряд ли военного специалиста можно обучить компетентности. Таковым он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность, таким образом, предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

Гипотетически, можно определить общие характеристики образовательной программы, ориентированной не на предметно-знаниевую, а на компетентностную модель системы формирования профессионально-коммуникативной ком-

петенции у курсантов: 1) описание признаков и ожидаемого (планируемого) уровня компетентности в некоторой области; 2) определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций; 3) технология процесса, в том числе последовательность предъявления обучаемым задач-ситуаций различных типов и уровней; 4) алгоритмы и эвристические схемы, организующие деятельность обучаемых по преодолению затруднительных ситуаций; 5) технология сопровождения, консультирования и поддержки обучаемых в процессе прохождения программы [4].

Эта модель образования создается с учетом дидактических закономерностей компетентностного образования и вариативных путей реализации образовательных возможностей и потребностей курсантов. Выполнение этих первоочередных задач невозможно без творческого сотрудничества профессионалов, разрабатывающих содержание образования, с педагогами-практиками, от инновационных поисков которых и их встречных инициатив в значительной мере зависит успех модернизации системы формирования профессионально-коммуникативной компетенции курсантов.

Библиографический список

1. Каган М.С. Человеческая деятельность. М., 1974.
2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
3. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002.
4. Крюкова Е.А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2000.

Трофименко А.А., Ханин В.В.
г. Краснодар

МОТИВАЦИЯ К ЧТЕНИЮ – ВАЖНОЕ ЗВЕНО В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТА-ЛЕТЧИКА

Совокупность индивидуальных особенностей, свойств и качеств человека, соответствующих требованиям летной деятельности и обеспечивающих успешное овладение ею – составляют профессионально важные качества летчика. Анализ летной деятельности позволил выделить ряд основных групп качеств. Одной из которых являются интеллектуальные качества, обеспечивающие формирование умственных действий и образных представлений, особенности типа мышления и способов принятия решения, обуславливающих профессиональную надежность летчика в нормальных и экстремальных условиях полета.

Современной психологией доказано: интеллект человека представляет собой целостную систему по усвоению, переработке и порождению новой информации. Он включает все познавательные психические процессы: ощущение, восприятие, представление, мышление, память и внимание. Уровень его развития определяет способность индивидуума к обучению и успешному осуществлению различных видов деятельности.

Основным методом обучения офицера является самостоятельная подготовка, а основным его видом является работа с книгой. Отсюда вытекает, что еще в училище у курсанта должна выработаться устойчивая мотивация к самостоятельному чтению и умению выделить главное в научной и специальной литературе, так как мотивация к чтению – важное звено в процессе формирования читательской компетенции.

Умение работать с книгой, книжная культура должна прививаться с первого курса преподавателями как обществен-

ных наук, так и специальных предметов. Грамотность, общекультурная и читательская компетентность, умение работать с текстами различных типов, решать интеллектуальные задачи и проблемы – все это необходимо современному офицеру в его частной жизни, в общественной и профессиональной деятельности, а закладываются все эти параметры еще у курсанта при обучении его в училище. Особое место в этом занимает кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

С помощью читательской компетентности в нашей памяти сохраняется прочитанное, обеспечивающее возможность решения возникающих учебных, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии образовательной и профессиональной деятельности. Она основывается на знаниях и осуществляется через множество умений – искать и анализировать информацию, понимать и интерпретировать текст, оценивать и формировать суждение о тексте.

Созданная человеком книжная культура и феномен чтения относятся к фундаментальным достижениям человеческого разума. Особая роль книжной культуры и ее носителя, человека читающего, в развитии человечества неоспоримо. Чтение и читательская грамотность в настоящее время высоко ценятся и осознаются мировым сообществом: 2002–2012 годы объявлялись ООН десятилетием грамотности.

Чтение – это базовый компонент воспитания, образования и развития культуры. Все эти компоненты неотъемлемы в обучении курсанта и становлении его офицером. Чтение является деятельностью, формирующей и развивающей личность, инструментом получения образования и распространения культуры. Чтение в жизни курсантов это достаточно широкое понятие, связанное как с досугом, так и с будущей служебно-боевой деятельностью, направленной на удовлетворение различных потребностей (духовных, профессиональных, эстетических и др.). Однако сегодня в российском обществе совершенно очевидно снижается статус чтения. В Национальной программе

поддержки и развития чтения приведены удручающие факты, свидетельствующие об этом:

- увеличивается доля россиян, вообще не читающих или читающих лишь от случая к случаю. Если в 1991 году 79% жителей нашей страны читали хотя бы одну книгу в год, то в 2005 году эта цифра составила 63%. Доля систематически читающей молодежи снизилась с 48% в 1991 до 28% в 2005 году;

- утрачиваются традиции семейного чтения: в 1970-е годы регулярно читали детям в 80% семей, сегодня – только в 7%;

- снижается интерес населения к печатной прессе. Если в 1991 году 61% россиян ежедневно читали газеты, то в 2005 году – только 24%. Для журналов аналогичные цифры составляют 16% и 7% соответственно;

- растет невзыскательность вкуса и предпочтений в области чтения – выбор профессиональной, художественной, массовой литературы свидетельствует об их упрощении даже в интеллектуальной среде;

- ухудшается владение родным языком: в обществе родная речь де-факто становится все более примитивной; в ответ на это в молодежной, профессиональной и деловой средах нарастает использование англоязычных слов, заменяющих в ряде случаев даже устоявшиеся русскоязычные аналоги;

- снижается уровень грамотности населения: по результатам международных исследований функциональной грамотности PISA свыше 10% российских школьников функционально неграмотны, в то время как в странах-лидерах этот показатель не превышает 1%;

- издательская политика смещается в сторону выпуска литературы сниженной (с точки зрения сложности форм и содержания) информационной ценности;

- возрастают сугубо развлекательная составляющая чтения и стремление людей (в особенности младших поколений) свести к минимуму затраты интеллектуальных усилий при чтении;

– снижается востребованность «высокой», наиболее сложной и информативной профессиональной и художественной литературы даже в крупных библиотеках;

– растущее расхождение между читательским спросом и возможностями предложения библиотек среднего и малого масштаба, особенно в небольших городах и в сельской местности, вызывает неуклонное снижение интереса к ним со стороны общества;

– утрачиваются ценностные ориентиры в литературной культуре: нет авторитетных лиц, иницилирующих моду на чтение качественной литературы;

– в обществе нарастают – даже на уровнях управления и «интеллектуальной элиты» – представления и мнения о том, что роль книги, библиотек в обществе уменьшается в сравнении с Интернетом и вообще сойдет на нет при полном развитии его возможностей [1, с. 9].

О роли книги, роли чтения в жизни военного летчика очень хорошо сказал военный летчик I класса, генерал-майор авиации, летчик-инструктор А.К. Сульянов. «Оценивая годы летной работы, я не могу не сказать о великой значимости в нашей службе Книги. Мы – курсанты учебного полка в станице Кореновской, не имели возможности бывать в театре, музее, картинной галерее, слушать классическую и хорошую эстрадную музыку, встречаться с выдающимися писателями, композиторами, художниками, летчиками-асами, учеными, ибо мы жили, учились летать в станице, на полевом аэродроме. Но мы много читали! Книга в наших условиях была единственной возможностью познания прекрасного, переживаний героев, их страданий, любви, радости, счастья, осуществления мечты и т.д.

Особенно много мы, курсанты, читали в осенне-зимний период, когда раскисший от дождей аэродром не позволял нам учиться летному делу. Можно назвать множество фамилий курсантов, стремившихся к книгочтению, но назову лишь тех, кто достиг больших высот в летном деле, в службе: Анатолий Тимофеев, Заслуженный летчик-испытатель СССР; Герой Со-

ветского Союза, лауреат Ленинской и Государственной премий Заслуженный летчик-испытатель СССР Александр Федотов; генерал-майор авиации Дмитрий Вознесенский; Заслуженный летчик-испытатель, Герой Советского Союза Петр Остапенко... А сколько их, курсантов того времени, стали профессорами, преподавателями вузов, летчиками-инструкторами военных училищ» [3].

Большое внимание вопросам знакомства летчиков с книгой в своих работах уделяет Пономаренко Владимир Александрович, ученый с мировым именем, один из ведущих специалистов в области авиационной и космической медицины, психологии летного труда, доктор медицинских наук, профессор. «Летчики гражданской и военной авиации должны читать книги своих собратьев, и тогда они учуют близость своих душ, невзирая на специфические особенности профессиональной деятельности.

Слава богу, сегодня, наконец-то, появились книги летчиков-испытателей: Берегового, Микояна, Щербакова, Колошенко, Меницкого, Попова, Орлова, Гарнаева, Мезоха, Баевского, Овчарова, Кондаурова, Акименкова, Амирьянца; наших известных военачальников авиации: Голованова, Ефимова, Пстыго, Решетникова, Москвителева; строевых летчиков и линейных пилотов: Шишкина, Кириченко, Ершова; космонавтов: Лебедева, Усачева; писателей: Сульянова, Орешинной, Грибанова, Маркуши. В их книгах изложено глубокое переосмысление своей жизни в авиации, правда истории боевых действий, сущность летно-испытательной работы, истории авиации ПВО, раскрыта объективная картина жизни и труда летчика, доступно изложена профессия летчика» [2].

В условиях нашего вуза важнейшую роль в решении задачи мотивации курсантов к чтению играет профессорско-преподавательский состав, который должен, по сути, выполнять функции руководителя чтения. При этом должны решаться не только вопросы отбора литературы для чтения, но и соответствующая интерпретация книг, способы систематизации прочитанного и т.д.

В современных условиях в курсантской среде важное значение приобретает идентификация себя с наиболее уважаемыми офицерами, преподавателями, подражание им. Поэтому от руководителей чтения требуется способность к пониманию, эмоциональному отклику, сердечности. В читательском общении между курсантами старших курсов резко возрастает роль периодических изданий как эмоционально-коммуникативных факторов. Читательские контакты со сверстниками помогают самопознанию (путем сравнения себя с другими), дают опыт общения с окружающими, строящийся на анализе собственных мыслей, чувств, сопоставления и результатов своей деятельности. Информация, которая поступает при этом от сверстников, служит коллективным опытом.

Вот почему так необходимо создание благоприятных условий для формальных межличностных и неформальных читательских контактов.

На наш взгляд, необходимо вернуться к использованию в работе хорошо известных форм пропаганды книги:

- читательские конференции;
- коллективные обсуждения прочитанного;
- книжные выставки;
- тематические обзоры литературы (художественные, научно-популярные, мемуарные, военно-исторические) и др.

Особую роль в формировании направленности на летную профессию играет художественная и мемуарная литература. С ее помощью летчики учатся у героев произведений стойкости, мужеству, преданности делу, которому они решили посвятить жизнь. Умело подобранная и рекомендованная для чтения литература дает образцы для подражания, раскрывает нравственный идеал военного летчика [4, с. 34].

Важную роль в приобретении навыков самостоятельной работы с книгой играет правильно организованная самостоятельная работа под руководством преподавателя.

В зависимости от поставленной цели занятия преподаватель может предложить разные способы чтения:

– выборочное чтение позволяет обучаемым познакомиться с отдельными вопросами. Оно должно осуществляться по заданию и под руководством преподавателя, его можно рекомендовать как на занятиях, так и во время самостоятельной подготовки. Преподаватель может по необходимости организовать выборочное чтение как индивидуальную, групповую и фронтальную работу на любом этапе изучения материала;

– чтение с проработкой содержания – предполагает активное чтение, во время которого мысли автора перерабатываются обучаемыми, а содержание материала глубоко усваивается. Указанный способ чтения рекомендуется практиковать в основном в качестве самостоятельной подготовки. Чтение с проработкой предполагает, что обучаемые по ходу чтения делают записи, выписки, составляют планы, схемы, тезисы;

– ознакомительное полное чтение (без пропусков, но и без проработки материалов или вопросов) дает обучаемым возможность охватить материал целиком. Этот способ чтения так же рекомендуется при самостоятельной работе и в свободное время, так как он занимает большое количество времени. Ознакомительное полное чтение материала учебника следует предлагать обучаемым только после того, как они освоили предыдущие;

– просмотрное чтение позволяет обучаемым ухватить только наиболее существенные моменты (главные мысли, факты). Этот способ чтения может применяться во время занятий по заданию преподавателя. Просмотровое чтение является особенно эффективным, если сопровождается последующим обсуждением той важной информации, которая должна была быть вычленена обучаемыми. Однако прочесть, понять и воспринять статьи учебных пособий недостаточно, необходимо также научить обучаемых общеучебной культуре работы с научной книгой, то есть показать учащимся такие приемы, как составление выписок, планов, тезисов.

Помимо вышеизложенных способов чтения крайне необходима также и подготовка самих преподавателей в области раз-

вития читательской компетентности, так как в системе высшего образования она практически отсутствует. Имеет значение и тот факт, что современной учебной и методической литературы соответствующего уровня недостаточно для овладения соответствующей компетентности, а ни один из вузовских стандартов не предполагает целенаправленной работы по ее формированию.

В данной статье авторы ставили своей целью только лишь обозначение проблемы мотивации курсантов-летчиков к чтению. Конкретное решение задач формирования читательской компетенции требует отдельного разговора.

Библиографический список

1. Национальная программа поддержки и развития чтения. Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. Российский книжный союз. М., 2007.
2. Пономоренко В.А. Психология человеческого фактора в опасной профессии. Красноярск, 2006.
3. Сульянов А.К. Дух и воля летчика // Вестник МНАПЧАК. 2006. № 1 (20).
4. Формирование и развитие профессионально важных качеств у курсантов в процессе обучения в ВВАУЛ. М., 1992.

Хряпин Ю.Н.
г. Рязань

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КУРСАНТОВ КАК РЕШАЮЩИЙ ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Современным Вооруженным силам нужен офицер, не только умеющий исполнять указания старших, но все больше востребована его способность самостоятельно добывать знания, формировать и творчески использовать навыки, самосовершенствоваться.

Поэтому вопрос эффективности формирования и развития военного специалиста в процессе последующей жизнедеятельности неразделим с процессом самосовершенствования, достаточно актуален. Рассматриваемая проблема очевидна и будет оставаться таковой в большей или меньшей степени до тех пор, пока существует подготовка военного специалиста.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности [1, с. 27].

Дипломированный военный специалист, соответствующий требованиям к уровню подготовки определенной специальности, в нашем случае это выпускник военного вуза, способен эффективно осуществлять деятельность по профилю полученной специальности.

Этап подготовки дипломированного военного специалиста является очень важным не только с точки зрения формирования его компетентности, но и привития навыков самостоятельной работы, что многими специалистами считается решающим фактором развития и самосовершенствования офицера. На этом этапе у будущего специалиста должно пробудиться и созреть желание, а в идеале потребность совершенствоваться и самосовершенствоваться.

Основой формирования личностно-профессиональных качеств курсанта, среди которых важное место занимает способность к саморазвитию, является самостоятельная деятельность будущих офицеров. В военном вузе основу самостоятельной деятельности составляет самостоятельная учебная работа, что подтверждает классическое утверждение «настоящие знания только те, которые приобретены самостоятельно».

В Руководстве по организации работы высшего военного учебного заведения МО РФ находим следующее определение:

самостоятельная работа курсантов – это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [2, с. 29].

Во всем цивилизованном мире принято, что соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, должно составлять 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности обучающихся. Это не случайно, так как самостоятельная работа, на наш взгляд, способствует:

- углублению и расширению знаний;
- формированию интереса к познавательной деятельности;
- овладению приемами процесса познания;
- развитию познавательных способностей;
- самостоятельно приобретать знания, творчески их переосмысливать и на их основе формировать умения и навыки.

В связи с этим проявляется одна из основных проблем вуза – выпускник приучен к восприятию информации, но не к добыванию, творческому осмыслению и применению ее. На наш взгляд, основными причинами создавшегося положения являются:

- издержки организации учебного процесса вуза;
- несовершенство системы формирования навыков самостоятельной работы;
- отсутствие объективного анализа и оценки образовательного процесса и как следствие отсутствие адекватных корректив образовательного процесса.

Именно поэтому самостоятельная работа становится главным резервом повышения эффективности подготовки военных профессионалов.

Авторы В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков указывают на следующие основные требования к организации самостоятельной работы обучающихся [3, с. 164].

1. Добровольность и активность обучающихся в этой работе.

2. Любая самостоятельная работа на любом уровне самостоятельности имеет конкретную цель, а каждый обучающийся должен знать порядок и приемы выполнения работы.

3. Самостоятельная работа соответствует психофизиологическим и познавательным возможностям обучающегося, а степень сложности удовлетворяет принципу постепенного перехода с одного уровня самостоятельности на другой.

В педагогическом процессе используются результаты, выводы самостоятельной работы.

Развиваются познавательные способности, инициатива в принятии решения, творческого мышления. Поэтому, подбирая задания, надо свести к минимуму шаблонное их выполнение.

Содержание самостоятельной работы, форма ее выполнения должны вызывать познавательный интерес и постоянную мотивацию у обучающихся выполнить работу до конца.

Самостоятельная работа обучающихся организуется так, чтобы они вырабатывали навыки и привычку к труду.

Увлекательность самих форм, процесса и учебного материала, используемых на самостоятельной работе.

Необходимость использования межпредметных и междисциплинарных связей.

Использовать в процессе самостоятельной работы современные средства информации образования.

Исследования ученых педагогов и психологов позволяют условно выделить четыре уровня самостоятельной работы обучающихся, соответствующие их учебным возможностям [4, с. 207].

Копирующие действия обучающихся по заданному образцу, идентификация объектов и явлений, их узнавание путем сравнения с известными образцами. На этом уровне происходит подготовка обучающихся к самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Репродуктивная деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы уровня памяти.

Однако на этом уровне уже начинается обобщение приемов и методов учебно-познавательной деятельности, их перенос на решение более сложных, но типовых задач.

Продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным выводам.

Самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработки аналогового мышления.

Естественно, что каждому творчески работающему педагогу хотелось бы довести как можно больше обучающихся до четвертого уровня самостоятельности.

Однако следует помнить, что путь к нему лежит только через три предыдущих уровня и обязательным условием достижения желаемого результата является креативный характер деятельности самого педагога.

Как видим, важность самостоятельной работы заключается в том, что она является важнейшим элементом самообразования. Где самообразование – самостоятельная целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п. [5, с. 53].

На наш взгляд, успех самообразования будущих офицеров в современных условиях зависит от следующих факторов.

Осознания курсантом необходимости в приобретении дополнительных знаний как средства успешного служебного роста и придания этому личного смысла.

Обладания курсантом необходимым умственным развитием, способностями усматривать в науке, производстве, экономике и жизненных ситуациях проблемы, формулировать их, предусматривать и планировать исследовательские шаги поиска ответа на них, их решения.

Умения курсанта мобилизовать, активизировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения вставшей проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов.

Наличие у курсанта страстного желания решать проблему, найти ответ на возникший вопрос, привлекая для этого различные источники информации.

Главным условием и средством формирования опыта самообразовательной деятельности курсанта является специальным образом организованный педагогический процесс [6, с. 762].

В связи с этим перед образовательными учреждениями возникают соответствующие проблемы:

а) как создать у человека наравне с получением формального образования стимулирующую самообразование информационно-образовательную среду;

б) какими умениями и навыками самообразовательной деятельности следует его научить;

в) как научиться в соответствии со своими интересами и индивидуальным темпом обучения самостоятельно пользоваться разнообразными источниками информации (от традиционных печатных и устных до современных средств информатизации), чтобы навсегда овладеть этими знаниями;

г) как совершенствовать умения самообразования в условиях меняющихся ориентиров в службе.

В целом же ориентация учебного процесса на самостоятельную работу и повышение ее эффективности предполагает:

– увеличение числа часов на самостоятельную работу;

– организацию постоянных консультаций, выдачу комплекта заданий на самостоятельную работу сразу или поэтапно;

– создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину;

– организацию рейтингового контроля, что позволяет свести до минимума традиционные процедуры контроля и за счет сессионного времени увеличить бюджет времени самостоятельной работы;

– отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу.

Таким образом, только при условии потребности к самообразованию и саморазвитию у офицера появляется возможность стать мастером своего дела.

В то же время специалист-мастер может состояться при условии мотивации и способности курсанта (офицера) к саморазвитию и самосовершенствованию, основу которых составляет постоянная самостоятельная работа над повышением своего уровня. Задача педагога помочь обучающемуся почувствовать вкус плодов самосовершенствования.

Библиографический список

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы / авт. кол. Ростов н/Д, 2002.
2. Об утверждении Руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения МО РФ. Приказ № 80 от 2003 года.
3. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск, 2008.
4. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2007.
5. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1999. Т. 2.
6. Проекты ФГОС высшего профессионального образования. URL:<http://mon.gov.ru/pro/fgos>

3. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

*Абросимов В.В.
г. Краснодар*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРЕВОЖНЫХ НАСТРОЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ И КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В современных реалиях социальные проблемы молодежи сливаются с общими трудностями каждого человека и проблемами государства в целом. Исследования Всероссийского центра исследования общественного мнения (ВЦИОМ), Фонда «Общественное мнение» (ФОМ), Института Геллапа сходятся во многих социальных характеристиках социальной общности молодежи.

Современная молодежь обладает чертами отсутствия мотивов трудовой и общественной деятельности. Среди уголовных преступлений каждое четвертое осуществляется молодежью и подростками. Среди правонарушений обращают на себя внимание корыстные преступления – воровство, вымогательство денег, мошенничество.

По статистике, ежегодно 46 000 наших соотечественников погибает от алкоголя, при этом 40% школьников в подростковом возрасте пробовали алкоголь, чаще всего в виде пива. Все больше молодежи начинает употреблять наркотики. Молодежное творчество интересуется лишь ограниченный круг лиц. Государственные дотации для организации досуга молодых людей столь ничтожны, что их фактически ни на что не хватает. Достойная работа для молодежи, даже для тех, кто с отличием окончил престижные высшие учебные заведения, государством не гарантируется и не предоставляется.

Отсутствие государственных гарантий на первое рабочее место является едва ли не самой острой социальной проблемой современной молодежи.

Однако не стоит полагать, что современная молодежь совсем не думает о будущем, что современная молодежь развращена отсутствием морали, испорчена, вульгарна и разнуздана. Это совсем не так. Огромное количество молодых людей хотят быть полезными своей стране, хотят заниматься любимым делом, получать достойную оплату за свой труд, хотят без страха жениться и выходить замуж, заводить детей, не боясь, что завтра их уволят в период очередного финансового кризиса, в состоянии которого, к сожалению, наша страна находится практически постоянно.

В высшие военные учебные заведения страны ежегодно поступают молодые люди, которые являются неотъемлемой частью российской молодежи, со схожими социальными характеристиками. Абитуриентов военных учебных заведений волнуют те же социальные проблемы, что и всех их сверстников. Что меняет в личности молодого человека получение статуса курсанта? Как изменяется восприятие социальной среды общества?

Материалы всероссийского опроса молодежи (N=640), проведенного летом 2013 года Фондом «Общественное мнение», показали, что на первом и втором месте у молодежи стоят две взаимосвязанные проблемы: «хорошая работа и достойная зарплата» (29,4%) и «доступное образование» (35,3%). Эти обе проблемы сегодня в Вооруженных силах решены в полном объеме. Работа военнослужащего стала оплачиваться на достойном уровне, сам статус военнослужащего пользуется в обществе уважением и военные учебные заведения в этом году провели большой набор курсантов 1 курса. И, конечно, в списке проблем, волнующих курсантов, данные проблемы отсутствуют, хотя еще два-три года назад проблема уровня оплаты труда волновала каждого военнослужащего.

На третьем/четвертом местах с равным удельным весом 5,9% стоят проблемы доступности бесплатного дополнитель-

ного образования (то есть работа всякого рода курсов, кружков или клубов по интересам) и возможность заниматься спортом. Обе проблемы в рамках учебных заведений Министерства обороны решены. На кафедрах успешно работают различные кружки и секции, дающие возможность курсантам принимать участие даже в научно-практических конференциях. И эти проблемы, так же как первые две, отсутствуют у курсантов.

В тревожных настроениях курсантов присутствует одна проблема, которую не испытывают другие категории молодых людей: печально известный курсантам, по практике его применения, «сорок второй приказ» Министра обороны. Правило отчисления из учебного заведения за один не сданный зачет действует только в ВС РФ и, конечно, не знакомо обучающимся в других учебных заведениях. Надо отметить, что данный «Дамоклов меч» вызывает в сознании курсантов достаточно серьезное беспокойство, что требует дополнительного углубленного изучения.

Проблемы творческой самореализации, организации досуга, поддержки молодых семей, проблемы наркотизации и алкоголизма оказались для молодежи столь малозначительными, что не набрали даже 1% в удельном весе выборки.

По этим вопросам у курсантов наблюдается схожее мнение: их не затрагивают проблемы социальных болезней общества и соответственно не вызывают никакой тревожности. В этом году начали восстанавливать систему воспитательной работы, в том числе и в учебных заведениях. Будем надеяться, что офицеры-воспитатели в скорейшем времени восстановят утраченную систему гражданско-патриотического воспитания и организации досуга военнослужащих.

Представляют очевидный интерес и результаты исследования кафедры «Социология и культурология» МГТУ им. Н.Э. Баумана «Ценностные ориентации студентов технического университета» (лонгитюдное исследование с 1992 года), выявившие две основные проблемы.

Наибольшую тревожность у абитуриентов 2013 года вызывает проблема низкого проходного балла (на факультет ракет-

но-космической техники от 173, на аэрокосмический факультет от 183). К примеру, в МАИ проходной балл на некоторые специальности был еще ниже (специальность 161700 факультет «Авиационная техника» – от 106). На этом фоне результаты отбора курсантов в военные заведения выглядят более чем достойно.

Вторая проблема связана с возможностью заработка для студентов. Порог ожидаемых зарплат не превысил согласно результатам опроса 25 000 рублей в месяц, а фактический уровень дохода старшекурсников составил 15 000–18 000 рублей в месяц. Такой показатель, очевидно, сравним с денежным довольствием курсанта старшего курса и даже в относительном объеме выше, так как курсант обеспечен питанием, формой и жильем, а это основные статьи расхода студента. Другие волнующие проблемы не имеют значимого удельного веса и могут быть признаны незначительными.

Третье исследование, представляющее интерес проведено в совершенно ином социальном слое – работающая молодежь без профессионального образования. Ввиду определенно более низкого культурного уровня и более скудного тезауруса представителей генеральной совокупности метод анкетирования показал полную непригодность.

Валидные результаты были получены методом беседы. Оценочные мнения по ключевым проблемам рабочей молодежи можно сгруппировать в два блока: проблемы физиологического уровня («Что поесть», «Где поспать») и проблемы духовного уровня, связанные с примитивистским пониманием социально-экономической ситуации в стране. В данном случае сравнение становится не логичным, так как потребности низших уровней решены у курсантов.

Сходство обнаруживается в спектре проблем, которые не беспокоят ни одну категорию молодежи, включая курсантов: малообеспеченность населения, социальное расслоение, демография страны, ситуация на фондовых и сырьевых рынках, новинки и классика литературы, живописи, научные разработки в различных отраслях.

Сегодня можно констатировать, что курсант резко и значительно отличается от всей остальной российской молодежи своими социальными ориентирами, своим социальным статусом, своими ценностными ориентациями. Стабильность, запрограммированность перспективного жизненного плана, защищенность, забота государства определяют спектр проблем, которые вызывают тревожность у курсанта: возможность отчисления из учебного заведения и из рядов Вооруженных сил, со службой в которых связаны все жизненные перспективы.

У курсантов сегодня меняется восприятие окружающей социальной сферы и формируется то чувство достоинства, чести и гордости за выбранную ратную профессию, которое мы стремимся воспитать в высших военных учебных заведениях.

*Анашкина Е.В.
г. Краснодар*

ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ДЕВУШЕК-КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Военная система на протяжении всего своего существования всегда традиционно была нацелена на воспитание «настоящих мужчин». У курсантов в военном вузе всегда формировали такие качества, как сила воли, инициативность, решительность, смелость, мужество, т.е. культурно релевантные элементы не просто военно-профессиональной деятельности, но мужественности. Современные программы обучения и воспитания, которыми руководствуются в учебно-воспитательном процессе педагоги и командиры, не ориентированы на гендерную принадлежность обучаемых, являются традиционными, соответствующими традиционным гендерным стереотипам, трактующим профессию офицера как исключительно мужскую, что не соответствует изменениям, произошедшим в обществе [1].

Освоение профессии офицера в учебном заведении является важным этапом процесса профессионализации. Предполагается, что именно в ходе обучения в вузе у будущего офицера должны быть сформированы основные представления о содержании и особенностях его профессии, должно произойти формирование профессионально важных качеств военного специалиста. Решение на государственном уровне о наборе девушек-курсантов для обучения в военном вузе породило, в свое время, целый комплекс проблем. Одна из них – трудности профессионального становления девушек-курсантов в военном вузе.

Гендерный анализ профессионального становления девушек-курсантов позволяет: 1) в рамках дискурсивного гендерного изучения определить и обобщить факторы, детерминирующие процесс профессионального становления девушек-курсантов в условиях военно-социальной среды; 2) изучить диспозиционные механизмы оформления моделей мужской и женской самореализации в воинском социуме (теория гендерных схем С. Бем) и специфику проявления маскулинности и феминности в процессе военной профессионализации.

Проблема профессионального становления девушек-курсантов в военном вузе остается актуальной по целому ряду причин.

Первое. Военно-профессиональная среда имеет жесткую технологизированность деятельности, которая включает в себя сложный комплекс самых разнообразных сфер ратной деятельности: боевая подготовка; эксплуатация и обслуживание оружия и военной техники; несение боевого дежурства, внутренней и караульной службы; тактические учения, стрельбы; непосредственное ведение боевых действий по защите Родины; интеллектуальный воинский труд (работа на вычислительной технике, военно-научная деятельность); неспецифические виды деятельности (уборка урожая, ремонтные работы, ликвидация стихийных бедствий и т.д.).

Несмотря на стремление женщин показать свои способности к выполнению учебно-боевых задач наравне с мужчинами, физические данные у них ниже, а последствия экстремаль-

ных нагрузок для их организма порой необратимы. Многие девушки-курсанты стараются с первых дней самостоятельно преодолеть имеющиеся у них проблемы в физической подготовленности, что не всегда благотворно сказывается на женском организме, ведет к общей усталости, излишнему напряжению и, в конечном счете, отрицательно сказывается на учебной деятельности в целом [2].

Кроме того, учебно-служебная деятельность курсантов протекает в достаточно специфичной социокультурной среде, которую определяют: *казарменное положение, жесткая регламентированность, принцип единоначалия и субординации, высокая степень нормативности, воинские традиции и ритуалы, специальная военная форма одежды.*

Как элемент военной субкультуры, *социальная изоляция объективна по своему происхождению в силу специфики военно-профессиональной деятельности.* Относительная социальная изоляция возникает, прежде всего, как результат организационных аспектов несения службы, связана так же с казарменным положением, по этим причинам курсант вынужден ограничивать себя в широте и частоте своих социальных контактов. Военная организация переводит быт из сферы неформальной регуляции в поле формального взаимодействия, из зоны личной жизни человека на сцену публичной регламентации и деятельности, из области самоорганизации для себя в пространство, единое для всех, где каждый в отдельности должен подстраиваться под единый стандарт.

Девушки-курсанты испытывают двойную трудность адаптации к существованию в системе закрытого (казарменного) типа [3]. Женщина по своей природе более *автономна* в своем поведении. Непредсказуемость поведения и мышления женщины отражена в искренних ответах самих девушек в ходе бесед с ними: «Мы сами часто не знаем, как поведем себя в следующую минуту, – говорили опрошенные нами девушки. – Многое зависит от ситуации, нашего настроения и самочувствия». Подчеркивая эту мысль, известная французская фемин-

нистка Симона де Бовуар отмечала: «Женщине неизмеримо труднее, чем мужчине, подчиняться *организованному порядку*. Мужчина подчиняется ему самостоятельно как центральному правилу жизни. Женщине же в этом процессе необходимо *посредничество* мужчины». Это обстоятельство, не имеющее серьезного влияния на профессиональную самореализацию женщин в условиях гражданской жизни, приобретает исключительно важное (порой – решающее) значение в военно-социальной среде, где беспрекословное повиновение начальнику является незыблемым постулатом и основой всей воинской деятельности [4].

Кроме того, счастье женщины всегда будет зависеть от впечатления, производимого ими на мужчин. Элегантность женщины – это одновременно и оружие, и вывеска, и рекомендательное письмо. Женщина должна быть неповторима, выгодно отличаться от других, находящихся рядом с ней женщин. Индивидуальность в одежде очень важна для большинства женщин. Армейская среда предполагает *деиндивидуализацию*, которая проявляется не только в одежде (единая форма), но и в высокой степени нормативности профессионального общения (отсутствие комплиментарного обращения к женщинам, игнорирование сфер жизненно важных интересов женщин и т.д.).

Таким образом, военная среда предполагает для девушек-курсантов установку на достижение физически трудно реализуемых целей в условиях сверхнапряжения сил в процессе их профессионализации.

Второе. Трудности профессионального становления девушек-курсантов носят для них более ярко выраженный, акцентированный характер, более эмоционально переживаются и время привыкания к ним значительно дольше. Как показывает практика, большинство юношей адаптируются к новым для себя условиям деятельности к концу первого семестра обучения, тогда как большинство девушек только к концу второго семестра (первого года) обучения, а некоторые (10–15%) только

к концу третьего семестра, хотя, казалось бы, строгое соблюдение военно-организационных принципов армейской среды, вызванное высоким уровнем мотивации к военной службе, должно определить успешность профессионального становления и адаптацию девушек, но происходит все наоборот.

Многие зарубежные исследователи отмечают связь полоролевых качеств и уровня адаптации личности. Участие полоролевых качеств в процессах психологической адаптации подчеркивается и в исследованиях В. Кагана, согласно которым высокомаскулинные женщины характеризуются трудностями в установлении и поддержании межличностных контактов, повышенной агрессивностью. Низкомаскулинные проявляют беспомощность, излишнюю пассивность, боязливость, изолированность, склонность к депрессии, низкой самооценке, нерешительности в вопросах карьеры. Высокофеминные женщины проявляют повышенную тревожность и низкую самоуверенность; низкофеминные – агрессивность. У мужчин критическим аспектом дезадаптированности считаются сниженность маскулинных и феминных черт, а у женщин – отсутствие феминных качеств [5].

Исследования показывают, что важное значение в профессиональной самореализации военнослужащих-женщин имеет наличие у них профессионально важных качеств, позволяющих оптимально адаптироваться к условиям маскулинной армейской среды – сочетание «мужской» модели профессионализации – *ratio* (рационализм) и «женской» логики – *intutio* (интуиция) [6]. В этом контексте профессиональное развитие военнослужащих-женщин характеризуется их включенностью в систему маскулинных нормативных требований и корпоративных ценностей военно-профессиональной деятельности, которые ведут к изменению стиля поведения женщин, формированию стереотипов их мышления и общения, усиливая в их идентичности маскулинные характеристики.

Действительно, как показало и наше исследование, более успешно проходит процесс профессионального становления

девушек-курсантов, у которых преобладают, или актуализируются маскулинные и андрогинные черты, которые проявляются в процессе адаптации.

Тогда как профессиональное становление девушек-курсантов сопровождается следующими тенденциями: переноса моделей вербального общения и военной терминологии («Подъем!», «Привести в порядок форму одежды», «Доложи, как выполнены поставленные задачи», «Убрать рабочее место», «Быстро за стол!», «Так точно!») и др. в семантическое пространство бытовых отношений; формирования более жесткого стиля поведения в социальной среде, основанного на подсознательном копировании правил воинской субординации и мужских «правил игры» в принятии решений и реализации их в жизнь; в определенном сужении эстетической и культурно-досуговой сферы сознания девушек-курсантов; деиндивидуализации личности девушки в связи с жесткой нормативностью в соблюдении формы одежды, организации бытовой стороны жизни и коммуникации; наличием комплекса профессиональных болезней, обусловленных экстремальным характером и специфическими условиями военной службы; в снижении способности к стрессоустойчивости вследствие постоянного переутомления; наличии «военизированного» и вульгаризированного круга общения.

Таким образом, гендерный анализ процесса профессионального становления девушек-курсантов показывает, что их сознание и поведение значительно меняются под воздействием военно-социальной среды. При этом отсутствуют существенные различия по показателям социальной адаптации между юношами и девушками, обучающимися в военном вузе, что является, скорее всего, одним из следствий существующих подходов к обучению и воспитанию, в результате чего усвоение гендерной роли девушками-курсантами осложняется противоречиями между традиционной женской моделью поведения и требованиями «мужского» вида деятельности, какой является военно-профессиональная деятельность.

Библиографический список

1. Бухарова А.С. Гуманно ли служить женщинам в Вооруженных Силах? / Гуманизация воинской деятельности и реформа Вооруженных Сил. М., 1994.
2. Данилова Н.Н. Психофизиология. М., 2004.
3. Гербач Ж.В. Гендерный аспект профессиональной социализации военнослужащих-женщин Вооруженных Сил Российской Федерации. Ростов н/Д, 2004.
4. Носов С.С., Дворянчиков Д.Д. Психологический пол в динамической системе психологической адаптации. М., 2007.
5. Каган В.Е. Половая идентичность и развитие личности // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. 1991. № 4.
6. Кочарян А.С. Личность и половая роль: Симптом-комплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии. Харьков, 1996.

Грицевич Т.Д., Кишея И.Л.

г. Минск, г. Барановичи (Республика Беларусь)

СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПАТРИОТИЗМЕ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Новые реалии стимулируют поиск актуального содержания патриотической идеи как духовной опоры общественного сознания, как важнейшей составляющей общенациональной идеологии. В этих условиях определение психологической сущности и специфики патриотизма, методологических и теоретических основ его формирования, а также его адаптации к современному социальному контексту становится все более актуальной задачей для любой страны.

Неоднозначность трактовки и подмена близкими по смыслу, но не тождественными понятиями свидетельствует о том, что процесс концептуализации данной категории не за-

вершен. Возникает необходимость в конкретизации понятия «патриотизм» в психологическом контексте, в выявлении его сущности и структуры с позиции психологии, в уточнении представлений о патриотизме у современной молодежи.

Традиционно патриотизм как феномен, как нравственный и политический принцип, как социальное чувство представлял интерес для истории, этнологии, социологии, политологии и других наук. Однако в отечественной психологии проблема патриотизма до последнего времени поднималась не часто. Исследование проблематики, так или иначе связанной с патриотизмом, имеет давнюю историю в этнической психологии и психологии межгрупповых отношений.

По своей сущности патриотизм имеет социально-психологическую природу. Психологические закономерности функционирования патриотизма, в зависимости от масштаба проявления, вскрываются на индивидуально-личностном и социально-психологическом уровне. Особенностью патриотизма является то, что он регулирует поведение, сознание, чувства конкретного человека во всех сферах его жизни, таких как производственная деятельность, быт, семейные, межличностные и другие отношения [2].

Несмотря на предпринятые попытки, актуальных и нерешенных вопросов в области исследований представлений о патриотизме остается еще очень много, и одной из важнейших является проблема соотношения универсальности и специфичности в представлениях о патриотизме.

Представления являются одной из важных форм субъективного отражения объективного мира. Изучение представлений о патриотизме предполагает реализацию качественно-количественной стратегии анализа данных, что позволяет, во-первых, выявить и проанализировать содержание представления; во-вторых, выявить и проанализировать его структуру; наконец, выделить ядро представления.

Целью проведенного исследования было выявление содержательных особенностей представлений о патриотизме у совре-

менной молодежи в Республике Беларусь. Респондентами выступили 100 студентов 2–3 курсов Барановичского государственного университета. В качестве основного способа выявления представлений о патриотизме был выбран метод свободных ассоциаций. Испытуемым было предложено записать по три ассоциации на ряд стимульных слов, в который входило и слово-стимул «патриотизм». В дальнейшем, в соответствии с целью исследования, изучались ассоциации, полученные на интересующее нас слово.

Для анализа полученных результатов применялся прототипический анализ по П. Вержесу [3]. Данная методика позволяет выявить и изучить структуру представлений «посредством прототипического анализа, а также с помощью последующих процедур категориального анализа всех данных ассоциативной методики. Дополнительные способы анализа данных направлены на то, чтобы показать, что элементы, расположенные в зоне ядра представления, выполняют функции ядра (смыслообразующую и организующую)» [1]. Согласно автору, ядро представления образуют те понятия, которые в первую очередь ассоциируются со словом-стимулом, причем у большего числа респондентов. Границы этой группы понятий определяются на основе вычисления среднего ранга и медианы частоты встречаемости. Основному анализу были подвергнуты только те ассоциации, которые воспроизводили не менее чем 5% испытуемых.

В результате анализа ассоциаций, исходя из указанных критериев, была выявлена и описана структура представлений о патриотизме у современной молодежи. Всего респондентами было воспроизведено более 300 ассоциаций, исходя из которых был составлен понятийный словарь, который включал 62 понятия (слова).

Согласно полученным данным, а также в соответствии с критериями П. Вержеса [3] в число элементов, составляющих ядро представления, попадают следующие ассоциации: *Родина, страна, гордость, Беларусь, любовь, символика, активность, культура.*

Содержание ядра представления о патриотизме представлено, в первую очередь, такими емкими понятиями, как Родина и страна, посредством которых отражается самоидентификация респондентов. Важными составляющими патриотизма выступает государственная символика и гимн Республики, посредством которых очерчивается национальная и территориальная принадлежность. Также в представлениях испытуемых патриотизм – это гордость и любовь к Беларуси.

Данные результаты могут быть проинтерпретированы следующим образом: в сознании испытуемых патриотизм связан, скорее всего, не только с пассивной и созерцательной любовью к Родине, но и с активными действиями ради нее. Традиционная составляющая патриотизма – любовь – оказывается пусть и не на первом месте, но в связке с понятиями Родины и страны. Патриотизм – это не только положительные эмоции, связанные с местом своего рождения, но и активность во благо Родины, а также чувство гордости за страну в целом, за свое культурное наследие.

Первую периферическую систему составили понятия: *Великая Отечественная война, гражданин, свобода, ответственность, долг, защита, народ, преданность, уважение, город, честь*. В ассоциациях, вошедших в периферию, наблюдается обращенность к военно-историческому прошлому страны. Это подтверждается наличием в структуре периферических ассоциаций следующих понятий: *Великая Отечественная война, свобода, защита, честь, долг*. Присутствие таких элементов, как *народ, гражданин, ответственность, преданность, уважение* отражает позицию респондентов в отношении того, кто и посредством чего будет способствовать поддержанию национальной самобытности и безопасности.

Вторая периферическая система представлена понятиями *родители, ветераны, победа, президент*. Необходимо отметить, что данные элементы не являются ключевыми в структуре представлений о патриотизме. Обращает на себя внимание ассоциация «президент», которая представлена в последнюю очередь.

Это может свидетельствовать о том, что в сознании студенческой молодежи патриотизм связывается в первую очередь со страной (что следует из ядра представлений), а не с политикой. Зона ядра и периферическая система составили 70% от всех ассоциаций.

Представим более полную и законченную картину представлений студентов о патриотизме посредством выделения из имеющегося эмпирического материала понятийных категорий. Для этого также учтем ассоциации-понятия, не вошедшие в структуру представления, удельный вес которых составил 30% от общего числа. Для выявления категорий также была использована методика П. Вержеса.

В итоге такого переструктурирования эмпирического материала были получены следующие группы категорий: *принадлежность и государство* (Родина, страна, Беларусь, символика, народ, город, гражданин и др.) – 40,0% от общего количества ассоциаций. Данная категория включает наиболее частотные ассоциации и отражает связь патриотизма и территориальной принадлежности, а также национальную идентичность.

Вторая категория – *личностные качества и характеристики* (активность, преданность, уважение, ответственность, добросовестность, мужество, самоотверженность, самосознание, смелость и др.) – 16,0%, отражает необходимый «набор» личностных характеристик, присущих личности патриота.

В третьей категории – *защита и оборона* (долг, защита, Великая Отечественная война, ветераны, победа, служба, патриот, обязанность, сила и др.) – 15,5%, указывается на необходимость и обязанность защиты целостности и спокойной обстановки в стране.

Четвертая категория отражает *позитивные эмоции, чувства и состояния* (гордость, любовь, спокойствие, радость, счастье, благодарность), которые возникают как результат принадлежности к данной стране – 12,0%.

Пятая группа объединяет категории, обосновывающие необходимость сбережения *национального наследия, памяти и сохранения культурных достояний* (культура, наследие, сти-

хи, вечность, процветание, традиции, признание, аист и др.) – 11,0%. Закрывающая немногочисленная категория – *социально-нравственные ценности*, отражает понимание патриотизма как чести, свободы, достоинства – 5,5%.

Таким образом, выделенные категории конкретизируют представление о патриотизме у современной молодежи. Для данной социальной группы в понимании патриотизма существенным является принадлежность к конкретной стране и государству, защита их интересов и границ. Присутствие таких категорий, как *позитивные эмоции, чувства и состояния*, а также *личностные качества и характеристики* можно рассматривать как проявление эмоционального отношения к Родине. Необходимо констатировать, что чувственная и личностная компоненты у молодежи не являются определяющими, а следуют за компонентами, проявляющимися в самоидентификации, отстаивании своих позиций и интересов.

Заклучая, можно констатировать, что выявленные в результате исследования ассоциации – *Родина, страна, Беларусь, любовь* являются понятиеобразующими. Они наполняют ядро представления о патриотизме и в целом обрисовывают его структуру. Именно ядро определяет структуру всего представления и придает ему смысл. Периферическая система в представлениях о патриотизме у современной молодежи характеризуется вариативностью и изменчивостью, представлена индивидуальным опытом и индивидуальной памятью респондентов. В основных выделенных понятийных категориях, составляющих суть представлений о патриотизме, отражается национальная идентичность, территориальная принадлежность, позитивные эмоциональные состояния по отношению к Родине, а также идеи о сохранении культурного наследия.

Библиографический список

1. Бовина И.Б. Обыденные представления молодежи о России в современном мире // Информационный гуманитарный

портал «Знание. Понимание. Умение» / № 2, 2010, Педагогика. Психология. URL:<http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Bovina~Stefanenko~...~Golynchik/>

2. Грицевич Т.Д., Кишея И.Л. Психологические особенности представлений о патриотизме в студенческой среде // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки / под ред. В.Ф. Беркова. Минск, 2011.

3. Vergès P. L'Evocation del'argent: uneméthodepourladéfini tion dunoya centrald'unerepresentation // Bulletin de psychologie. 1992. № 405.

Коркоценко М.Н.
г. Краснодар

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Комфортное существование человека в социальной среде сохраняется благодаря духовному наследию и нравственным традициям народа. Моральные и духовно-нравственные факторы безопасности личности напрямую связаны с борьбой с болезнями и неблагоприятным душевным состоянием. В попытке сохранить здоровье скрыт смысл психологии безопасности человека. Мы иногда не задумываемся о причинах нездоровья, борясь только с последствиями.

Святые отцы четко указывают на духовные причины болезней: болезни даются как наказание, как вразумление, как испытание веры, но они являются наследием грехов, начиная с первородного греха. Св. Иоанн Кронштадтский писал: «Храни в себе спокойствие духа и не возмущайся, не раздражайся никакими противностями, обидами, несправедливостями, неправдами – и вот ты будешь всегда наслаждаться здоровьем, душевным и телесным» [4].

Когда же тело страдает, внешний мир утрачивает свою соблазнительность. Тщетными кажутся грандиозные замыслы. Болезнь разоблачает земные удовольствия от пленительной наружности, показывает их призрачность.

Можно привести множество примеров, как перед лицом тяжелой болезни изменяется внутреннее содержание человека, его ценностная ориентация, образ жизни. Человек отрешается от земных привязанностей, и сердце его умягчается для евангельского учения и любви.

Таким образом, болезни – не только следствие повреждения грехом нашей природы, но и богоданное средство нашего спасения.

Дело не в скорби самой по себе, а в нашем принятии ее. В болезни мы познаем нашу немощь, избавляемся от житейской гордости, болезнь напоминает нам о неизбежности смерти, а за ней – Божьего суда и воздаяния. Поэтому подвижники Православия учат нас смиренно, безропотно относиться к болезням. И, с другой стороны, именно такое восприятие болезни дает внутренние силы их переносить.

В наше время несение самоотверженных трудов – дело редкое. Поэтому терпение, заменяя во многом добровольную аскезу, становится все более необходимо, как практическое осуществление смирения. Однако терпение полезно лишь тогда, когда человек оправдывает Промысел Божий и свои страдания воспринимает как заслуженные. Таким образом, терпение не является пассивным качеством – это борьба с собственными тягостными ощущениями [1, с. 150].

Православие учит, что душевное и телесное исцеление, прежде всего, совершается духовными средствами. Сначала должно измениться духовно-нравственное состояние человека, а изменение физического самочувствия всего лишь отражает эти духовные изменения. И прежде всего Господь дарует человеку покаяние – осознание глубины его нравственного повреждения – и жажду воссоединения с Ним – Источником жизни. Через борьбу со страстями, в посте, молитве, приобща-

ясь в Таинствах Церковных к благодати Святого Духа, человек получает истинное исцеление, душевное и телесное.

Душа – исходное понятие и для психологии и для религии. Представление о душе двояко.

1. Душа воспринимается как орган переживаний, душевных проявлений – эмоции, чувства. Это как бы внешняя сторона душевных явлений, она стоит в поле внимания психологии.

2. Сокровенная сторона души – вечная, бессмертная энергия и субстанция, которая проявляется во внешних параметрах, но к ним несводима. Эта сторона души недостижима для психологических методов [2, с. 71].

Еп. Серпуховской Анастасий: «Нельзя забывать о естественных границах познания души вообще и применимости экспериментального метода в частности. Точному определению может подвергаться лишь, так сказать, внешняя сторона души, которая обращена к материальному миру. Но можно ли исследовать путем эксперимента внутреннюю сущность души, измерить ее высшие проявления? Не к положительным, но к самым превратным результатам привели бы подобные попытки» [3, с. 2].

Научная психология совершенно отбросила вторую, сокровенную сторону души из поля своего зрения, что привело к тому, что «человека забыли». Но и внешняя сторона души не может быть полноценно понята, изучена, воспитуема без учета ее сущностной связи со стороной внутренней, с духовными устремлениями. Отделяя в исследовательских целях внутреннюю сторону от внешней, мы должны отдавать себе отчет в их постоянном и драматическом соотношении, в стремлении к труднодостижимому единству и соответствию. В этом – полнота человеческой жизни, ее сокровенный смысл.

Психологии пристало служить, ориентироваться на полного, целостного человека, имеющего не только тело, сложное сознание, многообразные переживания, но и высшие проявления души – дух.

Психическое существует и действует не себя самого ради, а как аппарат, инструмент достижения человеческой

сути. Этика, философия, богословие – не случайные, выверенные опытом языки выражения этой сути, предельных смыслов бытия, составляющих рабочее условие научных и прикладных разработок. Только они придают последним действительный масштаб и смысл в культуре.

Душа во втором, внутреннем смысле не сводится к психологии и не растворяет психологию в себе. Религиозно-философский и психологический уровни не подменяют друг друга. Религия отражает вертикальную устремленность человека к высшему началу, отвечая его потребности поиска смысла жизни, не уничтожимого фактом смерти. Научная психология занята горизонтальной плоскостью – человеком во времени и пространстве. Она отвечает на вопрос «как?», «для чего?», «каковы механизмы?» Движение жизни изнутри требует осознания ее смысла, а смысл подразумевает реализацию – осуществление движения в определенном направлении в конкретном времени и пространстве.

В психологию должна вернуться душа в ее сокровенном смысле, но не в качестве объекта изучения, а в качестве объекта соотнесения и сопряжения, ориентира движения. Линия христианской психологии – сознательная ориентация на христианский образ человека, христианское понимание его сущности и рассмотрение развития как пути следования к этому образцу. В случае отклонения от этого пути – речь идет о способах их корректирования.

Духовность всегда положительна, в ее основе лежит любовь ко всему сущему. Под влиянием духовности у человека формируются критерии добра и зла, оценки людей и событий, наконец, жизненная позиция.

Психическое существует и действует не себя самого ради, а как аппарат, инструмент достижения человеческой сути. Этика, философия, богословие – не случайные, выверенные опытом языки выражения этой сути, предельных смыслов бытия, составляющих рабочее условие научных и прикладных разработок. Только они придают последним действительный масштаб и смысл в культуре.

Прослеживается факторная взаимосвязь духовно-творческого потенциала личности с совокупностью психологических условий, влияющих на актуализацию духовно-творческого потенциала.

В заключение хочется отметить, что традиции духовно-нравственного становления человека на основе православия дают возможность полного и объемного восприятия мира, выступают главным средством восстановления духовного, нравственного, интеллектуального потенциала народа, а следовательно и безопасного состояния каждого человека.

Библиографический список

1. Гребнев Л.С. Светское образование и религиозные ценности: Сборник пленарных докладов XII Международных Рождественских образовательных чтений. М., 2004.
2. Основополагающее значение души для психологии // Вопросы психологии. 1998. № 4.
3. Репринт психологического института РАО. М., 1994.
4. Сурский И.К. Отец Иоанн Кронштадтский. URL: <http://www.theme.orthodoxy.ru/saints/yoann.html>

*Кузнецов Ю.Н.
г. Краснодар*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОФИЦЕРА БОЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ АВИАЦИЕЙ

Исследование развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности офицера боевого управления (ОБУ) авиацией представляет собой важнейшую фундаментальную и военно-прикладную задачу.

Актуальность данной проблемы обусловлена рядом объективных обстоятельств.

Во-первых, оснащение самолетного парка Военно-Воздушных Сил Российской Федерации самолетами нового поколения и беспилотными самолетами-разведчиками предъявляет особые требования по подготовке ОБУ по управлению полетами.

Во-вторых, с введением новых специальностей по профилю ОБУ авиацией назрела необходимость в отдельной профессиональной подготовке курсантов по целому спектру должностей и направлений деятельности с учетом их психологических возможностей.

В-третьих, подготовка ОБУ авиацией является задачей государственной важности, так как соответствующие специалисты-управленцы широко используются во всех силовых министерствах, имеющих государственную авиацию (МО РФ, МВД, МЧС, ФПС и др.).

В-четвертых, практика подготовки курсантов по профилю ОБУ авиацией требует повышения качества развития личности, что позволяет эффективно прогнозировать успешность подготовки курсантов и распределять выпускников по специализациям специальности ОБУ авиацией.

Особо следует отметить, что деятельность ОБУ авиацией как военного оператора является специфическим видом деятельности, осуществляемым в усложненных, особых условиях, т.е. тех, которые предъявляют повышенные требования к оператору. К числу таких условий относятся факторы риска, высокая психологическая «цена» деятельности, увеличение темпа деятельности, возможное резкое изменение функциональных состояний от монотонии до стрессовых ситуаций.

Напряженность работы ОБУ авиацией в таких условиях может проявляться эмоциональными состояниями, вызванными действием «эмоциогенных» факторов и операционной (деловой) деятельностью, эмоционального состояния оператора, являющейся результатом большой сложности выполняемой работы.

Поясним, эмоциогенные факторы (от лат. *emovere* – волновать, колебать и *genos* – род, происхождение...) – те условия внутренней и внешней среды, которые обуславливают выраженность и знак.

Анализ литературных источников по данной проблеме показал, что в исследованиях военных психологов В.Т. Юсова (1984), П.А. Корчемного (1990), О.И. Жданова (1995), Д.В. Гандера (1997), В.А. Пономаренко (1997), В.Н. Селезнева (1997), А.Г. Караяни (1998), Ю.Б. Подцерковского (2001), Н.Д. Лысакова (2002) и других предлагаются подходы к пониманию путей приложения рекомендаций и выводов военно-психологической науки к потребностям профессиональной подготовки, боевой и повседневной практики войск.

Вместе с тем, по нашим данным, отсутствует научно обоснованная система оценки развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности ОБУ авиацией, позволяющая соотносить результат с целью (эталонными параметрами) и своевременно вносить коррективы в процесс развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки. В противном случае этот процесс осуществляется «вслепую» без необходимой обратной связи.

Все вышеизложенное обуславливает необходимость разработки теоретико-методологического подхода к оценке развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности ОБУ авиацией.

В основе этого подхода лежит гипотеза, согласно которой развитие личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности ОБУ авиацией следует рассматривать как процесс, реализуемый с помощью психодиагностических и аналитических методов сбора информации, направленный на развитие и актуализацию комплексного профессионально-психологического ресурса курсанта в системе «курсант – учебно-воспитательная среда» в целях повышения эффективности процесса обучения [1].

Предложенная гипотеза учитывает иерархию этапов развития личности курсанта в ходе профессиональной подго-

товки к деятельности ОБУ авиацией (профессионально-психологический отбор, психологическое сопровождение, выдача заключения о профессионально-психологической пригодности выпускников).

Теоретическая и практическая значимость этого подхода состоит в обосновании понятия «комплексного профессионально-психологического ресурса», представляющего собой совокупность потенциальных возможностей системы «курсант – учебно-воспитательная среда» по развитию личности курсанта и разработке системы оценки развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности ОБУ авиацией, а также прогнозированию успешности профессиональной деятельности выпускников.



Рис. Структурная схема системы оценки развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности ОБУ авиацией

Система оценки развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности ОБУ авиацией относится к типу профильных оценок, т.е. является способом представления количественных результатов, получаемых с помощью психодиагностических и аналитических методов сбора информации [2].

Структурная схема системы оценки развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности ОБУ авиацией представлена на рисунке.

Особенностью профильных оценок является возможность приведения результатов психологического обследования к соизмеримым единицам (единой шкале оценок). Соизмеримость оценок психологического обследования, результаты которых выносятся на «профиль», достигается с помощью выравнивающих коэффициентов (удельных весов), унификации первичных оценок, преобразования стандартизированных оценок в шкалу с единичными статистическими значениями.

Наряду с наглядностью представления количественных данных с помощью «профиля» системой оценки развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности ОБУ авиацией обеспечивается возможность качественного анализа, интерпретация результатов и изучения структуры суммарного результата комплексного профессионально-психологического ресурса курсанта.

Вместе с тем, система оценки позволяет измерить индивидуальные различия уровней развития личности курсантов, связанных с характерными индивидуальными (личностными) особенностями и условиями учебно-воспитательной среды в высшем военно-учебном заведении.

Состав психодиагностических и аналитических методов сбора информации в системе оценки развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности ОБУ авиацией однозначно определяется структурой комплексного профессионально-психологического ресурса курсанта в системе «курсант – учебно-воспитательная среда».

Библиографический список

1. Исследование психологических особенностей развития личности курсанта к деятельности офицера боевого управления авиацией // отчёт о НИР (шифр «Личность») / филиал ВУНЦ ВВС «ВВА». Краснодар, 2013.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 1999.

*Лукинова М.Г.
г. Краснодар*

**ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ
КУРСАНТА КАК БУДУЩЕГО ЛЕТЧИКА**

Осуществляемый в современном мире технический прогресс определенно вносит свои изменения и в область развития авиационной техники. Самолеты пятого поколения по своим тактико-техническим возможностям значительно превосходят своих предшественников, что предъявляет повышенные требования как к правилам эксплуатации техники, так и к надежности летчика как субъекта профессиональной деятельности. Надежность человека-оператора характеризуется как специфическая совокупность профессиональных, психологических (личностных, когнитивных и других) и физиологических качеств и функций на различных уровнях регуляции трудовой активности, обеспечивающих устойчивую и стабильную деятельность субъекта в пределах допустимых погрешностей, нарушение которых отражается в форме отказов и ошибочных действий [1]. Существующая трактовка данного понятия позволяет выделить профессионально важные качества как одну из определяющих характеристик надежности летчика. В свою очередь уровень развития профессионально важных качеств во многом зависит от качества профессионального образования.

Одним из направлений формирования профессиональной надежности нам представляется в применении в ходе профессиональной подготовки психолого-педагогических мероприятий. Под психолого-педагогическими мероприятиями мы понимаем комплекс мероприятий, направленных на развитие профессионально важных качеств летчика в процессе обучения, повышении эффективности усвоения профессиональных знаний и умения их применять на практике, путем проведения тренингов и внедрения в образовательный процесс элементов развивающего обучения [3]. Выделенные нами мероприятия получили практическую реализацию в ходе исследовательской работы:

- разработка и проведение тренинга, направленного на развитие профессионально важных интеллектуальных качеств «Культура интеллекта»;
- занятия по дисциплине «Конструкции и эксплуатации самолетов и двигателей» с внедрением элементов развивающего обучения (применение технических средств обучения в преподавании, контрольные срезы, обучающих тесты).

В исследовании приняли участие курсанты-летчики (экспериментальная группа (ЭГ, n = 28) и контрольная группа (КГ, n = 31).

Полученные в результате исследования эмпирические данные показали, что курсанты ЭГ имели преимущества по отношению к курсантам КГ в развитии профессионально важных качеств: интеллектуальных (оперативной памяти, репродуктивного мышления, пространственного мышления), личностных (адаптационный потенциал, нервно-психической устойчивости, коммуникативным особенностям, моральной нормативности, суицидальному риску) [4].

Рассмотрим, как применение психолого-педагогических мероприятий (ППМ) отразилось на профессиональных результатах вывозной программы курсантов обеих групп.

Проведенный анализ сдачи наземной подготовки выявил следующее: количество курсантов, не допущенных и своевременно не приступивших к полетам по причине низкого уров-

ня теоретических знаний, в контрольной группе составило в два раза больше по сравнению с курсантами экспериментальной группы. Что возможно может свидетельствовать о положительном воздействии проведенных в период теоретической подготовки ППМ.

В ходе изучения личностных характеристик курсантов, составленных летчиками-инструкторами по итогам первоначальной летной практики, установлено: в КГ было зарегистрировано в четыре раза больше авиационных инцидентов, совершенных по личной вине курсантов, чем в ЭГ, что непосредственным образом отразилось на надежности и безопасности полетов.

Представляют интерес и полученные от летно-инструкторского состава оценки профессионально важных качеств по 9-балльной шкале. Курсанты экспериментальной группы по сравнению с курсантами контрольной группы в процессе выполнения летной деятельности проявляли тенденцию к более высоким показателям по эмоциональной устойчивости и активности; у них также выше показатели по творческому мышлению, интуиции, самостоятельности мышления, они отмечались меньшей тревожностью.

Также из приведенных данных видно, что среди курсантов ЭГ по состоянию здоровья (по результатам врачебно-летной комиссии) было отчислено 3 человека. В КГ фактическая картина по отчисленным выглядит следующим образом: по показателям недисциплинированности было отчислено 2 человека, также 2 курсанта по теоретической неуспеваемости, 5 человек этой группы не смогли освоить вывозную программу и были отчислены по летной неуспеваемости, соответственно в ЭГ ни одного. В целом же можно сказать, что в экспериментальной группе за весь период первоначальной летной практики было отчислено всего 3 человека, а в контрольной количество таких составило 9 человек. К тому же установлено, что все отчисленные по разным причинам курсанты имели по первоначальным показателям профессионального психологического

отбора третью группу профпригодности (категория курсантов, отнесенная как условно пригодные).

Выявленные данные еще раз подтверждают ранее установленную статистику [2, 5] о том, что уровень развития профессионально важных качеств курсантов-летчиков, определяющий группу профессиональной пригодности (соответствие психологических, социально-психологических и психофизиологических свойств человека требованиям военно-профессиональной деятельности), самым непосредственным образом влияет на способность к освоению теоретической, тренажной подготовки, профессиональных знаний и умений. Как показывает практика, рано или поздно происходит отсев из вуза курсантов с третьей группой (если не применять специальных формирующих мероприятий), что в свою очередь обучение таких лиц несет колоссальные государственные экономические убытки. Однако существующий на тот момент конкурс не обеспечивал качественный набор курсантов в летное училище.

Одним из важных показателей проведенной работы является и тот факт, что количество курсантов, окончивших летный вуз, в экспериментальной группе составило в 2 раза больше по сравнению с контрольной группой.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные показали следующее: курсанты ЭГ имели преимущество по отношению к курсантам КГ в развитии профессионально важных качеств, теоретической подготовки, качестве летной деятельности на вывозной программе, что в целом положительно сказалось на формировании их надежности, что свидетельствует о положительном результате воздействия психолого-педагогических мероприятий.

Рассмотренный вопрос и полученные эмпирические данные приводят к выводу о том, что необходимо совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения обучения летного состава, в настоящий момент она носит факультативный характер.

Библиографический список

1. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. М., 1998.
2. Гандер Д.В. Профессиональная психопедагогика. М., 2007.
3. Лукинова М.Г., Мальчинский Ф.В., Савченко М.М. Формирование профессионально важных интеллектуальных качеств у курсантов-летчиков в процессе обучения // Инновационные технологии в образовательном процессе. Краснодар, 2005.
4. Лукинова М.Г., Некрасов С.Д. Тренинги познавательных способностей как средство развития профессионально важных качеств у будущих летчиков // Личность и бытие: субъектный подход / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. М., Краснодар, 2013.
5. Пономаренко В.А. Психология человеческого фактора в опасной профессии. Красноярск, 2006.

Опошнянский А.В.
г. Краснодар

**РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ
У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

Большое значение в деятельности каждого военнослужащего имеет воля и обладание волевыми качествами. Без них выполнение учебных и боевых задач было бы проблематично, да и невозможно.

Анализ научной литературы показал большую значимость проблемы формирования волевых качеств у военнослужащих в современных условиях.

Воля – это способность воина сознательно действовать в соответствии с поставленной целью и достигать ее, преодолевая трудности. В этом определении выделяются в качестве важнейших признаков воли: осознание цели, действие, преодоление трудностей, достижение цели.

Важнейшим признаком волевых действий является преодоление трудностей. Существует несколько общих типов трудностей и препятствий, с которыми курсант встречается. В преодолении этих трудностей и препятствий проявляется и развивается его воля. Трудности могут быть внешние (физические и социальные) и внутренние (нравственные, психологические и т. п.).

К внешним относятся трудности, связанные, к примеру, с особенностями обитаемости боевого поста, с особенностями бытовой среды, климатическими условиями, условиями местности и т. п. Это трудности физические. Они могут проявляться и не вдруг. Внешние трудности могут быть связаны с ответственностью службы, ее объемом, темпом, сложностью и т. д. Сюда же входят трудности, которые связаны с общением, взаимоотношениями, социальным окружением.

Внутренние трудности индивидуального порядка, например неуверенность в себе, – это то, с чем приходится офицеру встречаться, работая с молодыми курсантами. Многие трудности при овладении знаниями, навыками возникают из-за неуверенности в себе. То же самое следует сказать о сомнениях воинов в своих деловых, служебных или социальных качествах, сомнениях в правильности выбора профессии и т. п.

Внутренние трудности индивидуального порядка могут возникать и вследствие некоторых физических особенностей, на которых человек навязчиво фиксирует свое внимание. Воля курсанта проявляется и развивается в процессе преодоления всех этих трудностей.

Процесс выполнения той или иной задачи, достижения цели также характеризует волю. При выполнении действий проявляется мастерство, совершенствуются навыки курсанта. Существует зависимость между волевыми качествами и мастерством, хотя эта зависимость не носит обязательного характера.

Воля каждого человека характеризуется теми целями, которые он ставит перед собой. Тот внутренний стержень, вокруг

которого эти цели группируются, составляет направленность воли. Это самый важный показатель в характеристике воли и волевых качеств конкретного человека. Для военной службы нужен человек не просто с сильной волей, а прежде всего с волей, определенным образом направленной и потому сильной.

Встречаются люди с очень сильной волей, сильной волей слабой волей и безвольные. В то же время бывает такое проявление воли, как упрямство и негативизм.

Упрямство не может расцениваться как слабость воли. Человек упрямый обладает волей достаточно «жесткой». Однако упрямая воля характеризуется неустойчивой, неопределенной, неверной направленностью или даже отсутствием ее. Поэтому упрямую волю иногда называют слепой волей. Упрямство проявляют и сильные, умные люди. Систематическое проявление упрямства перерастает в общее волевое качество личности. От упрямства можно избавиться. Офицер должен помочь воину понять нецелесообразность проявления упрямства. Здоровый юмор в ответ на прямолинейность поступков упрямого человека – надежное средство его перевоспитания.

Другое отрицательное явление в волевой сфере – негативизм. Если упрямство – это слепая воля, то негативизм – больная воля. Упрямый человек при известных обстоятельствах может отказаться от жестких намерений, изменить направление действий. Негативист на всякое позитивное воздействие отвечает обратной реакцией. Человек сам понимает нецелесообразность, неэтичность подобного реагирования, но не в силах от него отказаться. При достаточном самоконтроле людям, как правило, удается избегать подобных реакций. Однако если позволять себе подобные реакции, не сдерживать их, то на фоне общего утомления, высокого перенапряжения негативизм может закрепиться как черта личности.

Каждый курсант должен не только хорошо понимать свои задачи, ориентироваться в обстановке, но и правильно действовать. Любая деятельность предполагает развитую волю, высокие волевые качества, которые формируются в процессе

воспитания и обучения. Эти качества являются составной частью морально-психологического облика курсанта в вуза.

Профессионально важными являются такие волевые черты характера: целеустремленность; самообладание; решительность.

Самостоятельность – возможность действовать по своему почину и плану, не поддаваясь посторонним влияниям. Самостоятельность особенно необходима курсанту, который действует в условиях изоляции или ограниченной связи с командиром, другими воинами и т. п.

Настойчивость проявляется в упорстве, с которым курсант добивается выполнения поставленной перед ним задачи.

Инициативность проявляется в творческих действиях, отличающихся новизной по форме и содержанию, для достижения цели.

Исполнительность – активное, старательное и систематическое выполнение принятых решений или полученных распоряжений.

Все перечисленные качества воли курсанта развиваются на основе формирования у него высокой сознательности, системы положительных мотивов.

Каждый офицер призван решать воспитательные задачи по формированию волевых качеств у курсантов в процессе организации их службы, учебной и профессиональной подготовки.

Офицер в повседневном общении с курсантами своими замечаниями, советами также осуществляет воспитательное влияние на них.

Каждый волевой поступок, каждое волевое действие развиваются строго закономерно во времени, т. е. имеется поэтапная последовательность развития волевого поступка, независимо от его характера. Офицеру для осуществления воспитания воли у подчиненных, для использования всех воспитательных возможностей необходимо знать поэтапное развитие волевого акта.

Первый этап – борьба мотивов. Офицер призван воспитывать подчиненных так, чтобы у них всегда преобладали

положительные общественно значимые мотивы. Важную роль играет выработка у курсантов отношения к приказу командира, начальника как основному, главному мотиву, который должен снимать всякую борьбу мотивов.

Второй этап осознание цели. Помогать увидеть цель, указывать подчиненным цель в службе, в работе, в учебе – это значит побуждать их к волевым действиям, а учить ставить перед собой актуальные цели, задачи – это значит развивать волю.

Третий тип – выработка плана действий. В любом волевом поступке есть планирование действий для достижения цели. Офицер в интересах воспитания воли у подчиненных должен побуждать их тщательно продумывать, планировать содержание и последовательность действий для достижения поставленных целей.

Четвертый этап – принятие решения. Это очень сложный этап волевого действия. Не каждый человек, после того как он продумал цель, спланировал действия, приступает к его выполнению. Отдельные люди испытывают трудности: принятый план кажется им неверным, нереальным, они откладывают его выполнение. Для повышения эффективности управления волевым поведением следует помогать подчиненным принимать решения, помогать действовать, не допуская сомнений и колебаний.

Пятый этап – выполнение решения. Достижение намеченной цели и преодоление препятствий на пути к ней составляют завершающий этап волевого акта. Где нет достижения цели – там нет и волевого акта. Но для успешных действий нужно мастерство.

Шестой этап – анализ выполненного действия. Чтобы человек ни делал, он бывает доволен или недоволен выполненной работой. Это и есть анализ действия, но в его простейшей форме. Правильные самооценки развивают личность.

Воспитание воли происходит на основе формирования направленности личности, системы высоких мотивов у курсантов. Решающее значение при этом имеет формирование мировоззрения, глубоких нравственных убеждений.

Воспитание и закалка воли опираются на развитие у подчиненных мышления, а также таких качеств, как находчивость, сообразительность, умение оценивать обстановку и правильно принимать решения, использовать для достижения поставленной задачи создавшиеся условия и все необходимые средства. На каждом занятии преподаватель, офицер имеет возможность при творческом отношении к делу воспитывать у подчиненных эти качества.

Неограниченными возможностями волевого развития обладают все виды профессиональной подготовки курсантов, особенно комплексные, тактические занятия, учения. При этом офицеры должны добиваться максимального приближения боевой учебы к условиям современной войны. Нужно стремиться, чтобы каждый курсант выполнял свою задачу в полном объеме и своевременно.

Закалке воли курсантов способствует практика преодоления препятствий. Поэтому офицер должен позаботиться, чтобы поручаемые курсанту задачи, условия обстановки занятий, учений включали реальные трудности.

Следует приучать курсантов тщательно анализировать и оценивать свои действия. Обычно люди склонны анализировать результаты своей деятельности, мысленно прикидывают, что сделано правильно, а что неправильно. Однако при этом люди бывают подчас недостаточно объективными. Приучать курсантов к объективному, самокритичному внутреннему анализу.

Воля развивается и путем самовоспитания. Необходимо это разъяснять курсантам и давать соответствующие методические советы. Каждый человек задумывался о себе, своих возможностях, особенностях. Необходимо помогать курсанту превращать эти размышления в практические действия по развитию воли.

Волевое развитие личности предполагает большую и сложную воспитательную работу. Эта работа складывается из конкретной помощи в выработке мотивов, уяснении целей, планирования действий, принятия решений действовать, чтобы преодолеть трудности, и организации деятельности воина

по преодолению трудностей. Из такой конкретной, повседневной, индивидуальной работы офицера и состоит его вклад в развитие воли подчиненного.

Никогда в прошлом моральный фактор не играл такой роли в решении задач, стоящих перед войсками, как на нынешнем этапе. Сегодня сила армии, ее высокий моральный и боевой дух зависят от повседневной и систематической работы по укреплению морально-психологического состояния военнослужащих.

Учебная и методическая работа в военных вузах направлена на совершенствование и развитие высоких личностных качеств курсантов, в особенности волевых качеств, необходимых будущим высоким военным профессионалам своего дела.

Библиографический список

1. Дорошенко А. Влияние боя на психику воина. Пути и способы повышения психологической готовности к выполнению боевых задач // Методист. 1996. № 12.
2. Денисов А.А., Анашкина Е.В. Имидж российской армии как результат духовно-нравственного воспитания военнослужащих // Военная мысль. 2010. № 10.
3. О совершенствовании воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации»: Приказ МО РФ № 79 от 28.02.2005.

*Романов Н.Н.
г. Сызрань*

ОСОБЕННОСТИ ИМИДЖА РОССИЙСКОГО ОФИЦЕРА В СРЕДЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В современных условиях вопрос об отношении молодых людей к военной службе и армии как социальному институту приобретает особую остроту. Дискредитация Вооруженных

Сил в СМИ в 90-е годы XX века, изменение характера современных вооруженных конфликтов, массовое уклонение молодых людей от службы по призыву – создали предпосылки для коренного реформирования армии. В своей программной статье президент России В.В. Путин пишет о необходимости шагов, которые бы значительно повысили престиж срочной службы, «на деле превратили бы ее из «повинности» в «привилегию». Армия должна вернуть себе традиционную роль важнейшего социального лифта» [1].

Важно выявить, какие представления об офицерстве сложились у современных студентов, потенциальных рядовых и офицеров российской армии, каким языком они описывают характерные черты военнослужащих, насколько распространены среди них понятия престижа, социальной значимости военной службы. С этой целью был проведен опрос студентов Сызранского филиала Самарского государственного технического университета методом неоконченных предложений.

Первый вопрос (Офицер – это человек, который...) способен стимулировать ассоциативный ряд, оставляя значительное место для интерпретации, поэтому в ответах на него проявилась в значительной степени эмоциональная оставляющая образа офицера. Описание студентами образа офицера крайне стереотипично как по форме, так и по содержанию. Наиболее популярными чертами офицера респонденты называют характеристики, относящиеся к исполнению воинского долга как проявлению гражданской позиции и патриотизма. Доля таких ответов составляет 25,4%. Чаще всего студенты продолжают предложение следующими словами: «защищает свою Родину», «служит Родине», «по праву считает себя гражданином», «патриот своей Родины», «служит на благо страны», «надежда и опора Родины», «служит во имя Родины» и другие. Стоит обратить внимание на частое употребление слова «Родина», имеющего патриотические, возвышенные коннотации.

Весьма часто респонденты наделяют образ офицера идеалистическими чертами, приписывая ему преданность, вплоть

до самоотречения, своему делу и готовность принести многие жертвы ради служения Отечеству. Так, в 15,3% ответов студенты пишут, что офицер: «морально выше», «имеет высокие моральные показатели», «следует кодексу чести», «обязан свято служить своему государству», «готов на все ради своей страны», «готов умереть за Родину», «посвятил свою жизнь службе», «предан делу».

В представлении респондентов офицер обладает лидерскими качествами, является командиром, 25,4% ответов состоит из следующих высказываний: «офицер подает пример окружающим», «является лицом ВС», «командует в/сл низшего звания и выполняет команды высшего», «умеет управлять солдатами», «может найти общий язык с подчиненными», «наставляет на правильный путь», «командует», «ведет за собой», «руководит», «отвечает за каждого солдата», «несет ответственность за подчиненных», «сделает из обезьяны солдата», «образец представителя армии той страны, которой служит», «может стать кумиром» и другие. Подобная нормативность заложена в Дисциплинарном уставе Вооруженных сил, где говорится, что командир должен служить для своих подчиненных образцом соблюдения законов и уставов, быть примером нравственности, честности, скромности и справедливости.

Офицер в представлении респондентов является руководителем, причем армейская специфика накладывает на него особый отпечаток. При авторитарном стиле управления, который чаще всего применяется в воинских коллективах в силу принципа единоначалия, командир (офицер) берет на себя всю полноту ответственности за отданные приказы. Поэтому наиболее важными качествами для офицера, по мнению студентов, являются волевые, среди которых особое место занимает способность к самоорганизации: дисциплинированность, ответственность, организованность, собранность, пунктуальность.

Вторую по значимости группу необходимых офицеру качеств составляют характеристики интеллекта и профессионального опыта: ум, мудрость, образованность. Респонденты

используют следующие слова для описания нормативной модели офицера: «грамотный», «хороший специалист», «знает свое дело», «физически и морально подготовлен ко всем трудностям», «опытный солдат», «компетентный», «профессиональный», «знает свои обязанности, уставы».

Офицер в представлении студентов строг, но справедлив. Необходимыми для командира являются волевые качества, благодаря которым можно подчинить других своей воле и повести за собой: «строгость», «лютость», «требовательность», «жесткость, четкость», «быть Ван Дамом (Рэмбо, суперменом, крутым мужиком)», «смелость», «отвага», «храбрость», «доблесть», «сила», «целеустремленность», «хладнокровие», «бескомпромиссность». Нравственные качества являются неотъемлемыми для офицера, в 17,4% ответов студенты указывают честность, справедливость, порядочность как обязательные черты.

Отдельно можно выделить категорию лидерских качеств, в которой сочетаются умение решительно действовать и уважение к подчиненным. Студенты указывают, что офицер должен быть «примером для других, эталоном», «человеком, у которого можно чему-то поучиться», «отцом для солдат», «авторитетным», «харизматичным», «уважаемым», и в то же время: «хорошим психологом», «всегда помогать личному составу», «понимающим, человечным», «уметь работать с коллективом», «уметь руководить, не унижая», «непредвзято относиться», «уметь в любой ситуации оставаться человеком».

Образ офицера имеет довольно неоднозначную оценку в студенческой среде. Ответы респондентов полны пафоса и штампов, транслируя стереотипный образ офицера, в котором выражены сакральный характер военной службы и ожидание гипермаскулинного поведения военнослужащих. При этом через 10 лет студенты видят себя, прежде всего, материально обеспеченными офисными служащими, банковскими работниками, инженерами и просто «свободными людьми». Ответы на вопрос о собственном будущем резко контрастируют с высоким моральным предназначением военнослужащих. Студенты не

отождествляют себя с военнослужащими, что подтверждается ответами на другие вопросы анкеты, в частности, об установках на военную службу: респонденты не видят себя в армии, стремятся избежать призыва. В связи с этим возникает вопрос, что респонденты находят отталкивающего в военной службе, что мешает им самим стать авторитетными, мужественными командирами. Анализ данных исследования позволил разделить сложности военной профессии на три больших категории:

- нежелание обременять себя многочисленными обязанностями, соответствовать повышенным требованиям военной организации – 32,5% ответов;
- стремление избежать ограничений в правах и свободах, нежелание подвергаться профессиональной деформации – 31,4%;
- низкий уровень оплаты и престижа военной службы – 32%;
- негативная ситуация в армии, бесправие военнослужащих – 4,1%.

Как показал анализ ответов, образ офицера имеет положительные коннотации в сознании студентов, респондентами признается героизм и социальная значимость данной профессии. При этом материальная составляющая играет далеко не решающую роль в отказе от военной карьеры, более серьезными сложностями, с которыми приходится сталкиваться офицерам – это служебная и бытовая деятельность, протекающая в условиях, которые в минимальной степени зависят от самого человека, и в значительной степени – от проводимой государством политики. Специфический образ жизни, связанный с потенциальным риском для жизни, переездами и большой степенью неопределенности в других вопросах, не является привлекательным для студентов.

Библиографический список

1. Путин В.В. Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России // Российская газета. № 5708 (35). 2012.

*Танасов Г.Г.
г. Краснодар*

ВЛИЯНИЕ СТАТУСА НА ХАРАКТЕР АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА В ПЕРЕГОВОРАХ

Одна из аксиом современного мира его изменчивость и динамичность. В рамках этого мира неизбежна тенденция, что каждый из участников профессиональных отношений вынужден заниматься все более конкретной, узкой областью профессиональных (деловых) проблем, стремясь обеспечить свое конкурентное преимущество в достаточно узкой сфере. Следовательно, все чаще приходится вступать в профессиональное и деловое взаимодействие с Другими, чтобы восполнить пробелы своей компетенции в других областях.

Приходится договариваться об обмене информацией, услугами, полезными действиями в недоступной нам области деятельности. Таким образом, мир становится все разнообразнее по возможностям и вместе с тем растет его информационная и пространственная компактность, связи между людьми, сопрягающимися в выполнении пересекающихся профессиональных задач. По этой причине повышается потребность в умении и способности профессионала вести переговоры, участвовать в переговорных процессах с коллегами, клиентами, партнерами, оппонентами и наконец с конкурентами [1, 3, 6, 8, 9 и др.].

Приведем определение переговоров, предлагаемое одним из исследователей этого феномена: «Переговоры являются неотъемлемой частью общественных отношений и наиболее эффективным средством разрешения споров, конфликтов или заключения договоренностей и оформления взаимных обязательств» [4].

Современные курсанты, как многие другие будущие специалисты, вынуждены принимать эти современные реалии и совершенствовать свои умения и знания не только в сфере своих узко профессиональных знаний, но и углублять свои ком-

муникативные способности в деловой сфере, определяющие значимую часть профессионального и социального роста.

Несомненно, для курсантов важным фактором, определяющим успешность участия в переговорах, является адекватный учет в своем поведении в переговорах статусных различий участников. На первый план выходит умение адаптировать свое поведение в переговорах для достижения поставленных целей с учетом статусных различий.

Здесь нужно отметить, что статусные различия в переговорах могут с определенного угла зрения включать любые различия между оппонентами, поскольку эти различия оказывают определенное влияние на воспринимаемый участниками переговоров статус друг друга. Уровень образования, профессиональной компетенции, внешние физические данные, пол, внешний вид, манера поведения и т.д.

Все эти элементы могут быть рассмотрены как по отдельности с точки зрения оказываемого ими влияния на ход переговорного процесса, его результативность и на поведение, переживания и понимание оппонентами. Но также указанные различия в своей сумме трансформируются в более объемное понимание статуса оппонентов. Когда путем некоторого процесса взвешивания, оценивания и отношения сумма характеристик оппонента переплавляется в общее ощущение статуса данного субъекта и следующее за этим неизбежное сопоставление со своим статусом.

Конечно, нельзя оставить за скобками такой важный для любой ситуации общения и переговоров в частности фактор, как ситуативный или контекстный фактор. Когда в зависимости от конкретной ситуации или ее резкого изменения статусы участников переговоров могут резко изменяться, при том, что сами они никаких усилий или действий по этому поводу не прилагали.

Что касается научной разработки вопросов статуса, то статусные характеристики являются элементом теории ожидаемых состояний (expectations states theory) [12], которая применялась и для объяснения гендерных различий в ситуациях пар-

ных взаимодействий [13]. Согласно этой теории члены диад ожидают определенного поведения от своих оппонентов и в соответствии с этим ожиданием выстраивают свое поведение. И статус в этом случае является основным элементом, определяющим характер этих ожиданий [11, 25].

Конечно, некоторые характеристики статуса могут быть уникальными для конкретного индивида, но большая часть этих характеристик происходит из вполне обычных для большинства сфер жизни – это так называемые размытые статусные характеристики (diffuse status characteristics). Эти характеристики преимущественно: образование, гендер, профессия, физическая привлекательность. Поэтому люди обычно обладают более высоким статусом, если они мужчины, физически привлекательны, образованы и т.д. Но для того что бы эти статусные характеристики проявились, тем самым, активировав различие в статусе, нужны некоторые условия. Во-первых: нужно, чтобы участники переговоров различались между собой по какой-либо из статусных характеристик, и во-вторых, необходимо, чтобы конкретная ситуация была чувствительна, или воспринималась как такая, к какой-либо из статусных характеристик. Например, мужчины воспринимаются как более умелые в переговорах – отсюда их статус в переговорной ситуации воспринимается как более высокий [17].

Что касается такого аспекта статуса, как власть, то западные ученые разделяют эти конструкты. Власть это возможность контроля за измеряемыми ресурсами, а статус это в первую очередь уважение и почитание окружающих [19]. Впрочем, зачастую в реальности власть и статус идут рука об руку и оказываются тесно связанными друг с другом. В случае, когда у индивида нет равноправия в уровне власти и статуса, у него могут возникать заметные проблемы в реализации своих возможностей. Поэтому зачастую власть и статус в исследованиях не разделяются [22].

Вопрос взаимосвязи уровня власти и эффектов в переговорном процессе рассматривался многими исследователями

[16, 21, 26]. На основании проведенных исследований было выявлено, что больший уровень власти положительно коррелирует с успешностью в переговорах, со способностью чаще быть инициатором переговоров, с более активным и независимым поведением.

Согласно теории последовательности статусов [23, 24] статус индивида, имеющий внешнее происхождение по отношению к конкретной ситуации, может служить основанием легитимации поведения индивида, направленного на повышение своего статуса в данной конкретной ситуации. И наоборот, индивид, обладающий невысоким внешним статусом, не имеет обоснованного права на поведение, повышающего его статус для данной конкретной ситуации. Вот почему женщины, стремящиеся своим поведением поднять свой статус в конкретной ситуации, могут быть восприняты с неодобрением [14, 21].

Другими словами, чем ниже статус переговорщика, тем более беден его репертуарный набор возможных приемов поведения в переговорах. Тем труднее ему дается решение в переговорах своих задач и тем меньше вариативность его действий по отношению к оппоненту, он больше скован своим относительно невысоким статусом и не имеет возможности заходить к решению задачи с разных сторон [20].

Существует ряд исследований, в которых выделены различия в активности личности в зависимости от того, с партнером (оппонентом) какого статуса она выстраивает отношения (Л. Росс, Ф. Зимбардо, Г. Вильсон, Э. Аронсон, П.Ю. Жуков, М.М. Абдуллаева и др.). Анализ показывает, что чувство личностной идентичности связано с ролевой позицией личности и с тем, в каком статусе (равный статус или более высокий) находится партнер по общению (оппонент в переговорной ситуации).

Как было подчеркнуто ранее, переговоры – конкретная актуальная ситуация общения, в которой личность, проявляя активность в решении собственно деловых задач, продолжает оставаться субъектом, ориентирующим свою активность на достижение и поддержку личностной идентичности. И в раз-

личающихся обстоятельствах, в частности, *в зависимости от статуса оппонента*, интенсивность этой мотивации разная.

Различающееся соотношение статусных позиций субъектов общения создает связанные с чувством их личностной идентичности различающиеся эффекты в переговорном процессе (различия в понимании, переживаниях, поведении). Определить, какая из этих ситуаций (переговоры с оппонентом равного статуса или с оппонентом более высокого статуса) является для личности более критической – одна из задач нашего эмпирического исследования.

Влияние соотношения статусов участников делового общения на их поведение исследовано П.Ю. Жуковым [5]. В частности, он показал, что фактор статуса оказывает влияние на область компетентности в общении, связанную с убедительной коммуникацией. Более высокий статус участника (т.е. оппонент менее статусен) характеризуется более уверенной и спокойной манерой разговора, умением четко обозначать договоренности. Отсутствие статусных различий позитивно влияет на качество аргументации.

Оценки участников исследования по шкалам «Спокойствие (спокоен – теряется, нервничает)» и «Итоги (подводит итоги, обозначает договоренности – не резюмирует)» в случае, когда они играют роль с более высоким статусом «Руководитель», значимо выше по сравнению с ситуацией, когда им приходится выступать в роли равного по статусу «делового партнера». Индикатор «Гибкость (гибко меняет стиль общения – использует один и тот же стиль общения)» также оказывается в сфере влияния фактора «статус».

В ситуации отсутствия статусных различий респонденты в исследовании показывали более высокие результаты по шкалам компетенции «Построение отношений»: «Контакт (быстро устанавливает контакт – медленно устанавливает контакт)» и «Атмосфера (формирует доброжелательную атмосферу – действует резко и конфликтно)». П.Ю. Жуков пришел к заключению, что разностатусность оппонентов в коммуникативном

процессе отрицательно влияет на построение отношений, затрудняя этот процесс.

Л. Росс исследовал влияние ролевой позиции участников общения на фундаментальную ошибку атрибуции. Известный психолог выявил, что одной из причин, по которой ситуативные факторы воспринимаются людьми как личностные, являются «неравные возможности», т.е. различия в статусной позиции. «Неравные возможности», по мнению Л. Росса, заключаются в том, что в определенных ролях легче проявляются позитивные качества, которые, будучи восприняты внешним наблюдателем, приписываются личностным качествам, т.е. фактически личностные качества переоцениваются, так как в расчет не принимается ролевая позиция.

Ф. Зимбардо показал важность ролевого соотношения в общении, его влияние в вопросах детерминации поведения человека. Человек в общении использует динамические прикосновения. Их называют такесическими средствами общения. Это прикосновения в форме рукопожатия, похлопывания, поцелуя и пр. Доказано, что динамические прикосновения являются биологически необходимой формой стимуляции, а не просто сентиментальной подробностью человеческого общения. Использование человеком в общении динамических прикосновений определяется многими факторами. Среди них особую силу имеет *статус партнера*.

Рукопожатия, например, делятся на три типа: доминирующее (рука сверху, ладонь развернута вниз), покорное (рука снизу, ладонь развернута вверх) и равноправное. Такой такесический элемент, как похлопывание по плечу, возможен при условии близких отношений, *статусного равенства* социального положения общающихся.

Следует подчеркнуть, что такесические средства общения в большей мере, чем другие невербальные средства, выполняют в общении функции индикатора *статусно-ролевых отношений*, символа степени близости общающихся. Неадекватное использование личностью такесических средств

может служить показателем *непризнания статуса* оппонента и привести к конфликтам в общении.

Г. Вильсон приводит еще одно объяснение различающихся переживаний и поведения личности в отношениях с партнером более высокого статуса, опираясь на психоаналитический подход, ориентирующий на поиск причин определенного типа поведения (в том числе и в профессии) в негативном детском опыте. Предполагается, что неустойчивая или отсутствующая идентичность связана у личности с несложившимися идентификациями в детстве. В этом случае взрослый человек ищет возможность отчетливее ощутить свое Я, т.е. ищет партнеров, которые своим поведением отражают его. Он переживает благоприятное чувство определенности в роли, которую ему задает более определившийся и поэтому характеризуемый в данной ситуации более доминантной позицией партнер. Подобная сосредоточенность личности на поиске отчетливой самоидентификации в условиях переговорного процесса может стать причиной сниженной эффективности в решении профессиональных задач.

Э. Аронсон разработал теорию межличностной аттракции, которую назвал теорией «приобретений-потерь» [10]. В некоторых своих прикладных следствиях она приложима к анализу результатов выполненного исследования переговорного процесса. Это касается различающегося отношения участника переговорного процесса к проигрышу в переговорах в зависимости от приписанного партнеру статуса.

В концепции Э. Аронсона следствие статуса оппонента выглядит следующим образом [2]. Уверенность человека в позитивном отношении со стороны партнера по общению приводит к тому, что его негативная реакция воспринимается более болезненно, т.е. переживается человеком как большая потеря, нежели аналогичная негативная реакция от партнера с неопределенным отношением. Таким образом, близкий человек оказывается более опасным, несущим в себе большую угрозу потерь в ситуациях общения. В исследованиях О. Харви по-

казано, что когда источником негативных оценок выступали знакомые и незнакомые люди, то испытуемые более негативно реагировали на знакомых [15].

В ходе нашего исследования переговорного процесса [7] обнаружено, что отношение к проигрышу различается в зависимости от того, какую статусную позицию приписывает участник исследования партнеру по переговорам (равный статус или более высокий статус). В случае, когда партнер оценивается как равный (как правило, таким статусом наделялись знакомые, достаточно близкие люди), проигрыш переживается более болезненно, как большая потеря. Парадоксальность ситуации в том, что к переговорному контакту с равностатусным партнером относятся с меньшей ответственностью, меньше затрачивают усилий на подготовку этого контакта, а следствия могут оказаться более неприятными для личности.

М.М. Абдуллаева предлагает учитывать влияние на переговоры дифференциации субъектов переговорного процесса по статусу (переговоры с партнером равным и более высоким по статусу) и полу. Ведь именно индивидуальность, уникальность личности участника переговоров приводит к «*основной ошибке переговорщиков – принятие тезиса о произвольной одинаковости в значениях, как следствие – произвольное понимание в коммуникациях*» [1].

Конкретно статусная разница в отношении к переговорам и поведении была зафиксирована в исследовании М.М. Абдуллаевой и А.А. Зотовой, в котором изучались различия между опытными переговорщиками и их менее опытными коллегами (студенты бизнес-факультета) в области деловой переговорной коммуникации. Обнаружилось, что *опытные переговорщики отводят больше времени диагностированию ситуации переговоров и меньше внимания уделяют целям*. Например, по сравнению с неопытными коллегами им необходимо в три раза больше времени на выработку альтернатив [1].

Следовательно, различия в статусе участников переговоров оказывают значительное воздействие на итоговый резуль-

тат. И важность учета статусных различий для осуществления необходимых корректировок поведения индивида в переговорах видится важным элементом достижения решаемых в переговорах целей.

Несомненно, важность задачи, проявлять гибкость и адекватность своего поведения существующим статусным различиям, первостепенна для более низкостатусных участников переговоров, что, конечно, осложняется их меньшим пространством для маневра.

Но наличие этого умения будет заметным козырем в профессиональных взаимоотношениях и будет способствовать более стремительному профессиональному росту молодого специалиста-курсанта.

Библиографический список

1. Абдуллаева М.М. Семиотический подход в анализе переговоров // Психология общения XXI век: 10 лет развития: материалы конф. М., 2009.
2. Аронсон Э. Общественное животное. М., 1998.
3. Дональдсон М. К., Дональдсон М. Умение вести переговоры для чайников. М., 2006.
4. Евдокименко А.С. Диагностика мотивационного профиля личности в переговорной ситуации: дис. ... канд. психол. наук: М., 2010.
5. Жуков П.Ю. Влияние ролевых позиций на компетентность в общении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
6. Мастенбрук В. Переговоры. Калуга, 1993.
7. Танасов Г.Г. Мужчина и женщина в ситуации переговоров: различия в понимании и поведении. Краснодар, 2012.
8. Фишер Р., Шапиро Д. За пределами здравого смысла. М., 2007.
9. Фишер Р., Юри У., Паттон Б. Переговоры без поражения. Гарвардский метод. М., 2010.
10. Aronson E., Metee D. Affective reactions to appraisal from others // Foundations of interpersonal attraction. New York, 1974.

11. Berger J., Cohen B.P., & Zelditch M. 1966. Status characteristics and expectation states. In J. Berger, M. Zelditch, & B. Anderson (Eds.), *Sociological theories in progress* (pp. 29–46). Boston: Houghton Mifflin

12. Berger J., Wagner D.G., & Zelditch M. 1985. Introduction: Expectations states theory: Review and assessment. In J. Berger, & M. Zelditch (Eds.), *Status, rewards, and influence: How expectations organize behavior* (pp. 1–72). San Francisco: Jossey-Bass.

13. Carli L.L. Gender differences in interaction style and influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 565–576, 1989.

14. Carli L.L., & Eagly A.H. Gender effects on social influence and emergent leadership. In G. N. Powell (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 203–222). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999.

15. Harvey O.J. Personality factors in resolution of conceptual incongruities // *Sociometry*. 1962. № 25.

16. Kim P.H., Pinkley R. L., & Fragale A. R. 2005. Power dynamics in negotiation. *Academy of Management Review*, 30, 799–822.

17. Kray L.J., & Thompson L. Gender stereotypes and negotiation performance: An examination of theory and research. *Research in Organizational Behavior*, 26, 103–182, 2005.

18. Magee J. C., Galinsky A. D., & Gruenfeld D. H. 2007. Power, propensity to negotiate, and moving first in competitive interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 200–212.

19. Magee J.C., & Galinsky A.D. 2008. Social hierarchy: The self-reinforcing nature of power and status. *Academy of Management Annals*, 2, 351–398.

20. Miles E., Clenney E. Gender Differences in Negotiation: A Status Characteristics Theory View. *Negotiation and Conflict Management Research*. Vol. 3, Issue 2, pages 130–144, May 2010.

21. Ridgeway C. L., & Berger J. Expectations, legitimation, and dominance behavior in task groups. *American Sociological Review*, 51, 603–617, 1986.

22. Salancik G. R., & Pfeffer J. 1977. Who gets power and how they hold on to it: A strategic contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5, 3–25.

23. Sampson E.E. 1963. Status congruence and cognitive consistency. *Sociometry*, 26, 146–162.

24. Sampson, E.E. 1969. Studies of status congruence. *Advances in Experimental Social Psychology*, 4, 225–270.

25. Wagner D. G., & Berger J. 1997. Gender and interpersonal task behaviors: Status expectations accounts. *Sociological Perspectives*, 40(1), 1–32.

26. Wolfe R. J., & McGinn K. L. 2005. Perceived relative power and its influence on negotiations. *Group Decision and Negotiation*, 14, 3–20.

Филатова Л.Н., Божко А.Н.
г. Рязань

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЕЕВ И ПАМЯТНЫХ МЕСТ КАК СРЕДСТВА ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Высшее военное образование есть элемент образовательной системы страны, и в рамках этой системы, несмотря на свою консервативность, подвержено тем же болезням, что и вся государственная образовательная система. И внешним проявлением этих болезней является падение общего базового уровня грамотности и воспитанности нынешних школьников и курсантов, а в связи с этим упрощение и примитивизация обучения и воспитания будущих офицеров. Конечно же, государственный стандарт высшего образования, в общем, остается прежним, но его реализация является весьма проблематичной по вышеуказанной причине.

По этой причине весьма востребованными в функционировании военно-педагогического процесса являются те формы педагогического воздействия на объект обучения и воспитания, которые в данных условиях способствуют более простому и быстрому усвоению обучаемыми программного материала.

Военно-педагогическое пространство достаточно обширно и многогранно, оно охватывает, практически, все сферы и элементы жизни курсанта от стартовой внутренней мотивации абитуриента на обучение будущей специальности до самоотверженного служения Отечеству после выпуска из стен военно-учебного заведения.

И в этом смысле, вся жизнедеятельность в учебном заведении увязана в комплексный систематический целенаправленный процесс воздействия штабов, органов воспитательной работы, профессорско-преподавательского состава на обучаемых для достижения целей руководства военного вуза, точнее на героическое выполнение государственного заказа по подготовке специалистов МО РФ.

Естественно, профессорско-преподавательский состав невероятными усилиями, пытаясь наверстать упущенные в школе знания, использует различные формы и методы простого и понятного обучения (и воспитания) курсантов. Таким образом, используя элементы различных педагогических подходов и технологий.

«В начале, было Слово!»

Собственно, этим мы с вами и отличаемся от остального биологического мира – речью, которая с помощью определенных символов, устным либо письменным образом, помогает нам обмениваться тактической, оперативной и стратегической информацией. Слово формирует всю нашу культуру, то есть передает опыт предыдущих поколений будущим. И он нам показывает, что большинство военнослужащих, да и обычных граждан страны, прекрасно воспринимают ВДВ как особый род войск, причем наиболее профессионально подготовленный и способный выполнить задачи, поставленные перед ним в любых условиях и обстановке. Но, по сути, там служат такие же парни, как и в других войсках.

В чём же феномен?

Итак: «В начале, было Слово. И слово было Бог». Для людей мирских – Дух.

Вот и феномен, наверное, в особом духе, который как раз и формируется на исторических традициях, активно культивируемых в стенах десантного училища. Исторические традиции произрастают из опыта предыдущих поколений. А опыт предыдущих поколений имеет свойство передаваться различными путями и носителями информации, наиболее доступным и осязаемым из коих является музей. И не какой-то, абстрактный, а самый, что ни на есть, первый (основной), с которого и начинается путь будущего офицера ВДВ – музей родного Рязанского воздушно-десантного училища имени легендарного Командующего Василия Филипповича Маргелова. Он же музей Воздушно-десантных войск России.

Эмпирическим путем это положение было открыто, интуитивно закрепилось и продолжает развиваться в нашем Рязанском высшем воздушно-десантном училище им. В.Ф. Маргелова.

По сути, любая дисциплина гуманитарного, естественнонаучного, инженерного или военного цикла имеет там свое начало и подтверждение: история и философия войск; их практическое применение; развитие инженерной и оперативно-тактической мысли; литературно-поэтическое, изобразительное и музыкальное выражение традиций; идеологический и религиозно-духовный аспект, там можно увидеть, услышать, пощупать историю и опыт предыдущих поколений.

Таким образом, музей ВДВ становится первым (базовым) шагом учебного пути каждого молодого человека, поступившего в училище.

Более того, занятия в музее ВДВ носят не только познавательный характер, но и практический. Курсанты овладевают мастерством экскурсовода, а также учатся работать с различными категориями посетителей. Такая деятельность носит комплексный характер и состоит из нескольких этапов. Прежде всего – это прослушивание методических экскурсий в музее, в ходе которых будущие офицеры-десантники знакомятся с экспозицией, с методическими приемами работы с экскурсион-

ными группами, с различными типами музейных экскурсий. После выбора разновидности экскурсии (обзорная или тематическая) курсанты приступают к сбору материала для составления текста своей экскурсии. Они просматривают литературу по выбранной теме, работают в музейных фондах, знакомятся с методическими рекомендациями. После написания текста экскурсии и апробирования на экспозиции они сдают ее методисту музея. После принятия экскурсии методистом, курсант начинает работать с группами. В ходе такой практической работы у них вырабатываются научные навыки (при составлении текста экскурсии), усваиваются исследовательские приемы (во время работы в фондах музея), развиваются навыки устной речи, ораторское искусство (проведение экскурсий), укрепляются навыки работы с людьми (во время работы с экскурсионной группой).

Опыт обучения и воспитания курсантов в музее училища получил свое продолжение в виде расширения используемой в военно-педагогическом процессе музейной базы города, области, да и некоторой части страны. Ведь именно музеи располагают уникальными коллекциями подлинных исторических, художественных, естественнонаучных предметов, обладают наработанными методическими приемами и формами просвещения и воспитания.

Музеи стали органичной частью учебного процесса в РВВДКУ. Обзоры музейных экспозиций дают курсантам объемное предметное представление о прослушанном на учебных лекциях теоретическом курсе, формируют яркое эмоциональное видение изучаемой дисциплины, позволяют задействовать все виды человеческой памяти, восприятия и способствуют лучшему усвоению учебных предметов, следовательно, способствуют формированию мышления будущего офицера.

Кроме того, Рязань имеет возможность предоставить военно-педагогическому процессу военного вуза и прекрасные музеи: художественный, молодежного движения; картинные галереи и выставочные залы; места и музеи знаменитых

исторических личностей; множество памятных исторических мест, таких как Старая Рязань, Иоанно-Богословский мужской монастырь и других.

В результате взаимодействия курсантов и преподавателей нашего училища с музейно-историческим окружением педагогический процесс из обычного процесса обучения и воспитания, перерастает в иное качество – более высокого порядка.

Из взаимодействия с музейной реальностью в 2009 году возник Центр духовно-нравственного возрождения «Купола», объединяющий православных преподавателей и курсантов, а также интересующихся русской православной культурой слушателей-иностранцев; второй год формируется и развивается Центр глобальной прогностики; в 2013 году разработаны и предложены к реализации региональной власти два проекта молодых военных исследователей: развитие исторически-туристического кластера Рязани и программа профилактики алкогольной и наркотической зависимостей среди молодежи области; в данный момент готовится к реализации социальный областной проект профориентационной направленности на службу в ВС. И это лишь видимая часть деятельности военного вуза, сложившаяся в результате взаимодействия военно-педагогического процесса нашего училища с музейно-историческим пространством Рязанской губернии.

Таким образом, музеи и исторические памятные места мы рассматриваем как эффективного партнера воздушно-десантного училища в деле обучения и воспитания курсантов, с помощью которого теоретические предметные курсы принимают конкретное физическое воплощение в жизни курсанта, что способствует лучшему усвоению учебного материала, формированию и развитию личности будущего офицера.

Филиппов А.В.
г. Краснодар

РОЛЬ И МЕСТО РУССКОГО КОНСЕРВАТИЗМА В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ

Большой вклад в решение воспитательных задач средствами гуманитарных и социально-экономических дисциплин может внести глубокое и объективное изучение консервативной идеологии, которая все больше привлекает внимание обществоведов, политических и общественных деятелей России, стоящих на патриотических позициях.

Следует обратить внимание на то, что в России национальная культура обрела подъем, когда консервативные тенденции в политике правительства усиливались и внутренняя политика ужесточалась. В XIX веке – это время Николая I, которого называли «Николай Палкин», который боролся за сохранение порядка и стабильности в стране, создав, по сути, полицейское государство. Больших успехов достигла Россия в экономике, науке и культуре в годы правления «реакционного» императора Александра III, опережая по темпам своего экономического развития западные страны. То же самое можно сказать про советскую культуру, которая расцвела в жестких условиях тоталитарного государства, хотя, казалось бы, в свободной стране должны бурно развиваться все сферы жизни.

В последнее десятилетие интерес к консерватизму усилился, поскольку 90-е годы предыдущего века прошли в России под флагом радикально-либеральных реформ, не приведших к улучшению жизни большинства российского населения. Цивилизационный разлом 90-х годов, произошедший в России, вызвал острую и мощную реакцию в российском обществе, результатом которой стало оформление современной консервативной идеологии. Этот интерес обусловлен глубокой тревогой здравомыслящих людей России за судьбу нашего

Отечества перед угрозой нравственной деградации и духовного одичания, с которыми уже столкнулись западные страны, послушно следующие к «новому мировому порядку» в русле идеологии либерализма, которая вытесняет христианские ценности из жизни западного общества, насаждая крайний индивидуализм, вседозволенность и разнузданную порочность.

Неолиберальная идеология в западном обществе запустила механизм самоуничтожения и это является расплатой западного общества за отход от христианства и воцарение агрессивного атеизма, что породило толерантность и политкорректность, ювенальную юстицию, разрушающую институт семьи, стирание половой принадлежности (вместо «мать», «отец» – родители № 1 и № 2), расцвет ЛГБТ (лесбиянства, гомосексуализма, бисексуализма и транссексуализма), узаконивание в некоторых западных странах употребления наркотиков и эвтаназии. Все это ведет западное общество к депопуляции и неизбежной гибели, если сложившаяся ситуация не будет изменена [8].

Консервативная идеология, являясь идейным течением политической мысли, способна сохранить российское государство, национальную идентичность, культуру, духовно-нравственные ценности, веру и традиции народов России и вывести социокультурное пространство нашего Отечества из-под влияния заокеанских глобализаторов, вынашивающих планы создания «нового мирового порядка», в котором России нет места.

Все это побуждает преподавателей социо-гуманитарных дисциплин в креативном русле без былого марксистского материалистического негативизма рассматривать консервативное движение в российской истории.

Начало формированию консервативной идеологии в России было положено Н.М. Карамзиным. К выделенным им двум основам существования России – самодержавию и православию министр просвещения граф Сергей Семенович Уваров (1786–1855) добавил народность, под которой понимались особые отношения царя и народа, основанные на вере в величие, справедливость и «божественность» государя. Формула С.С.

Уварова «православие, самодержавие, народность» трактуется учеными как официальная правительственная идеология 30–50-х гг. XIX в. К консервативному лагерю примыкали славянофилы, оформившиеся как общественное движение в 40-х годах XIX века. Представителями официального монархизма являлись: историк Н.М. Карамзин (1766–1826), публицист и издатель М.Н. Катков (1818–1887), духовный наставник последних императоров обер-прокурор Синода К.П. Победоносцев (1827–1907) [1].

Консерватизм ориентирован на сохранение и поддержание исторически сложившихся форм государственной и общественной жизни, ее ценностных устоев, воплощенных в религии, семье, собственности и т.д.

Основные принципы консерватизма:

- общество – это система норм, обычаев, традиций, социальных институтов, которые надо сохранять и развивать;
- существующие социальные институты предпочтительнее любых новых программ, нацеленных на их преобразование;
- недоверие к социальным новациям и полное отрицание любых революционных изменений;
- упрочение универсального морального порядка, санкционированного и поддерживаемого религией.

Консервативная идеология обеспечивает прочность и устойчивость каждой самостоятельной культурно-исторической общности, нации и цивилизации. В этом состоит главная инструментальная функция консерватизма.

В основе русского консерватизма лежит традиция, связанная с идеалом православного типа социальных взаимоотношений, культом мощного централизованного государства и антизападничества.

После событий октября 1917 года консерватизм русской эмиграции был в значительной степени продолжателем консерватизма дореволюционного. У И.А. Ильина просматривается преемственность с государственниками-охранителями –

Н.М. Карамзиным, М.Н. Катковым, К.П. Победоносцевым; у И.Л. Солоневича – со славянофилами.

И если этот период развития консерватизма (за исключением эмигрантского) в определенной степени раскрывается учебным материалом дисциплины «Отечественная история», то современный российский консерватизм практически не представлен в учебной литературе. Однако глобализационные процессы в современном мире весьма актуализируют эту проблему и требуют понимания особенностей консервативной идеологии на современном этапе.

Курсанты должны уяснить, что консерватизм – всегда реакция на радикальные общественные сдвиги. Если дореволюционный русский консерватизм являлся, прежде всего, реакцией на Французскую революцию, консерватизм русской эмиграции – на революцию 1917 г. и последовавшие за ней социальные перемены, то консерватизм последних десятилетий представляет собой идейно-теоретическую реакцию на социальный процесс, начавшийся в СССР – России со второй половины 1980-х гг. и предопределивший радикальные изменения во всех сферах жизни страны, в ее внутренней и внешней политике. Идеология консерватизма начала XXI века представляет собой реакцию на агрессивную глобализацию англо-саксонских государств, стремящихся установить «новый мировой порядок», перекроить существующее мировое жизнеустройство в своих корыстных интересах за счет стран, не попавших в число избранного «золотого миллиарда», в том числе и России.

Идеология консерватизма второй половины 1980-х гг. представляет собой достаточно пестрый конгломерат идей, апеллирующих к традиционалистским архетипам массового сознания и неизменным, вечным ценностям. Консервативные идеи этого периода отражают обеспокоенность части граждан в связи с утратой советского «старого порядка», их заинтересованность в стабильности и соблюдении законов, неприятие различных форм анархии и экстремизма.

Знаковые фигуры консерватизма этого времени – писатели В.Г. Распутин, В.И. Белов, А.А. Проханов, В.В. Кожин, А.И. Солженицын, философы А.А. Зиновьев и А.С. Панарин, геополитик А.Г. Дугин, публицист С.Г. Кара-Мурза, митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Иоанн, историк Н.А. Нарочницкая. Приверженцем консервативных взглядов является и лидер КПРФ Г.А. Зюганов, который к числу источников партийной идеологии кроме К. Маркса, В.И. Ленина и И.В. Сталина относит поздних славянофилов Н.Я. Данилевского и К.Н. Леонтьева [2].

Для современных отечественных консерваторов авторитетами являются русские консерваторы прошлого. Сегодня наиболее цитируемый ими автор И.А. Ильин. Большим уважением в консервативной среде пользуется И.Л. Солоневич. Неоевразийцы, и прежде всего А.Г. Дугин, своими непосредственными предшественниками считают славянофилов и, разумеется, послереволюционных евразийцев.

Современный консерватизм еще находится в стадии становления, но уже сейчас очевидно его противостояние отечественному либерализму. Главные системообразующие принципы новейшей модификации консерватизма – антииндивидуализм, антирационализм, следование традиции, вытекающей из религиозной веры, и неприятие радикальных перемен. Особого внимания заслуживает позиция выдающегося писателя и общественного деятеля А.И. Солженицына. Если современный отечественный консерватизм во многом явился реакцией на распад СССР как преемника Российской империи, то объект ностальгии А.И. Солженицына – досоветская Россия, монархическая государственность. Его консервативное кредо выражено в лозунге «сбережение народа», понимаемом как «обеспечение неизменно благоприятных условий для его физического благополучия и нравственного здоровья» [6].

Исходный тезис писателя состоит в том, что общественное бытие во всех его проявлениях следует рассматривать, прежде всего, с религиозно-этических позиций. Руководствуясь

этим тезисом, он поднимает проблему соотношения «политического» и «морального» и высказывает мысль о необходимости сверять любую деятельность социума, особенно политическую, по нравственному компасу. Свою позицию он подкрепляет ссылками на Эразма Роттердамского и религиозного философа Владимира Соловьева, которые рассматривали политическую деятельность как нравственное служение обществу.

А.И. Солженицын в самой категорической форме выразил свое неприятие революций как явлений «антинациональных» и «аморальных». Переход от дооктябрьской России к СССР расценивается им как «излом хребта», который едва не окончился национальной гибелью [2].

По поводу моральных последствий революций писатель отмечал, что они ведут к «озверению нравов, к атмосфере всеобщей ненависти» [4].

Оценивая ценности либеральной демократии как не соответствующие потребностям России, А.И. Солженицын в качестве альтернативы им предлагает авторитарные. По его мнению, авторитарное правление наилучшим образом обеспечивает стабильность и преемственность в развитии общества, но таит в себе опасность сползания в тиранию. Принцип разделения властей он считает спорным, способным привести к распаду единого государственного организма. Народ России, как полагает писатель, «не готов к парламентаризму». Необходимость деятельности политических партий практически отрицается.

Путь к выздоровлению российского общества А.И. Солженицын видит не только в создании сильной централизованной власти, но и в развитии местного самоуправления. Он отмечает, что «демократия малых пространств» была присуща России, а идея самоуправления имеет долгую историю, реализуясь в народных собраниях – вече, сословно-представительных учреждениях – Земских соборах, а с конца XIX в – в земствах, разогнанных большевиками и замененных Советами, которые сразу же были подмяты компартией и никогда ничем не управляли [5].

О роли местного самоуправления в системе власти можно также прочитать у А.И. Солженицына в публикации «Что нам по силам» в еженедельнике «Аргументы и факты» в рамках проекта «Какой быть России».

Конструктивность консервативной идеи подтверждает и американский социолог российского происхождения П.А. Сорокин.

Западная цивилизация с его точки зрения уже исчерпала созидательный, конструктивный потенциал развития и в настоящее время близится к своему закату. Она полностью исчерпала весь культурный ресурс своего поступательного развития и находится в состоянии глубочайшего кризиса, в социальной коме. Наличие такого кризиса констатируют многие известные американские и западные ученые-философы, социологи, политологи, историки (Ж. Бодрийяр, Д. Грей, Н. Хомский, П.Дж. Бьюкенен, И. Валлерстайн и др.).

По мнению П. Сорокина, национальная идеология России может быть сформирована только на основе консерватизма. Это значит, что мы должны вернуться к традиционным духовным ценностям, которые были основой страны в дореволюционную и советскую эпохи. Консервативная идеология могла бы выступить в качестве связи времени, в качестве средства духовной связи поколений нашего народа. Она предполагала бы приоритет национальных начал в развитии России, опору на свои силы, на глубокие национальные традиции. Консервативная идеология должна опираться на православие как конфессию государствообразующего народа при уважительном отношении к другим традиционным конфессиям коренных народов России. Идеологией, которая могла бы объединить и сплотить народ, может быть только идеология российского консерватизма [7].

Изучение консервативной идеологии поможет курсантам глубже понять динамику российской истории, преодолеть сложившееся однобокое представление о роли традиционных культурных, правовых, государственных и духовно-нравственных основ в дореволюционной, коммунистической и совре-

менной России, и проникнуться пониманием их значимости для формулирования национальной идеи России, способной вывести наше Отечество на путь благополучия и процветания.

Библиографический список

1. Новиков А.В. Российские консерваторы М.Н. Катков, Д.А. Толстой, К.П. Победоносцев и самодержавие, середина XIX – начало XX в.: дис. ... канд. ист. наук. М., 2001.
2. Сирота Н.М. Идеологии и идеологические течения: Классическое наследие и современность. СПб., 2009.
3. Солженицын А.И. Россия в обвале. М., 2009.
4. Солженицын А.И. Черты двух революций. Статьи. URL: http://www.solzhenicyn.ru/modules/myarticles/article_storyid_301.html.
5. Солженицын А.И. О демократии. URL:<http://pravaya.ru/leftright/473/3600>.
6. Солженицын А.И. Национальная идея – сбережение народа. <http://www.gudok.ru/index.php/print/25813>
7. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. М., 2006.
8. Филиппов А.В. Отчёт о НИР шифр «Глобус». «Мировые глобализационные процессы и идеология неолитерализма в контексте становления новой России». Краснодар, 2013.

Фоменко Г.Ю., Литвинова О.Ю.
г. Краснодар

ТИПЫ ПРОФИЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ВЫПОЛНЕНИЮ СЛУЖЕБНЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Проблема психологической готовности к труду постоянно привлекает внимание специалистов как одна из ключевых в профессиональном развитии и становлении человека (М.И. Дьяченко, Е.А. Климов, В.И. Лебедев, А.Г. Маклаков, В.Л. Маришук, А.К. Маркова, А.М.Столяренко, В.Д. Шадриков и др.). С позиций субъектно-бытийного подхода, в котором личность рассматривается как субъект бытия (в том числе и профессионального), психологическая готовность понимается не только как необходимое условие успешности, надежности и эффективности выполняемой деятельности, но и обеспечивает развитие личности, предоставляя наибольшие возможности для проявления творческого потенциала с целью социального признания, которое в итоге венчается состоянием «плодотворности» (Э. Фромм), «самоактуализации» (А. Маслоу), чувством «идентичности» (Э. Эриксон), ощущением «экзистенциальной исполненности» (А. Лэнгле). Самим человеком это субъективно воспринимается и оценивается, что он состоялся не только как профессионал, но и как личность.

Особую актуальность в современных условиях приобретает проблема психологической готовности к деятельности в трудных, экстремальных условиях (А.Г. Караяни, А.Г. Маклаков, В.А. Пономаренко, А.М. Столяренко, И.В. Сыромятников, Г.Ю. Фоменко, Чермянин, Е.Б. Шустов и др.).

Из концепции бытия личности в экстремальных условиях [2] и ее дальнейшего развития [1, 3, 4] вытекает, что для анализа психологической готовности военнослужащих

к выполнению служебных обязанностей необходим учет и выявление:

- содержания профессиональной мотивации;
- предпочитаемого модуса бытия личности и, соответственно, анализа его параметров в совокупности: субъектной позиции личности и особенностей организации активности; ценностно-смыслового позиционирования; особенностей аффективно-потребностной сферы и образа мира;
- специфики профессиональной идентичности со статусом военнослужащего [3, 4].

В нашей работе мы поставили перед собой задачу разработать типологию психологической готовности военнослужащих к выполнению служебных задач в экстремальных условиях, исходя из выделения вышеуказанных параметров.

Исследование проводилось в воинских частях г. Майкопа; пожарной части №1 г. Майкопа Центра управления в кризисных ситуациях МЧС России по Республике Адыгея; в учебном центре при летной части г. Майкопа; а также в действующей воинской части МВД п. Наур Р. Чечня. Всего в исследовании приняли участие 273 человека. Из них: 200 военнослужащих срочной службы, 23 сотрудника МЧС, 20 военнослужащих летного состава, 30 военнослужащих контрактной службы.

Все испытуемые были условно разделены на две группы. В первую группу вошли те, чей выбор является внешней необходимостью (солдаты срочной службы), для которых характерна локальность, пространственно-временная ограниченность воинской деятельности продолжительностью срока службы (один год). Во вторую – военнослужащие, для которых служба в армии является сознательным, добровольным выбором (солдаты контрактной службы, летчики, сотрудники МЧС). Все испытуемые второй группы имели непрерывный стаж воинской службы от 5 до 15 лет. Средний возраст испытуемых в первой группе от 20 до 22 лет, во второй – от 25 до 45 лет.

В процессе исследования для решения поставленных задач нами были использованы следующие психодиагности-

ческие методики: «ценностные ориентации» И.О. Моткова, Т.А. Огневой, тест «незаконченные предложения», модифицированный вариант М.О. Калашникова, СЖО Д.А. Леонтьева, ССПМ В.И. Моросановой, ЛФР-25 Т.В. Корниловой, УСК Е.Г. Ксенофонтовой, методика «типы поведения и реакций в стрессовых ситуациях», биографическая анкета.

Итак, дадим краткую характеристику каждому из перечисленных нами типов профилей психологической готовности в соответствии с выделенными структурными параметрами.

Интенционально-независимый тип профиля психологической готовности: применительно к данному типу профиля можно говорить о добровольности выбранного вида профессиональной деятельности и ее ценности. Человек мотивирован содержанием задачи, делом, которому он служит. Жизнь в данном случае воспринимается как осмысленная и исполненная, а профессиональная деятельность рассматривается как субъективно значимая. Характерно восприятие экстремальных условий служебной деятельности как оптимальных для полноценной профессиональной и личностной самореализации, ответственное принятие решений. Присутствует ощущение сопричастности общему делу. Жизнь воспринимается как вдохновляющая, полная переживаний, жизнь с чувством внутреннего согласия. В данном случае можно говорить о высокой психологической готовности к экстремальным условиям службы, достаточной инструментальной оснащенности, адекватной профессиональной идентичности. Имеется готовность быть субъектом служебной деятельности.

Интенционально-зависимый тип профиля психологической готовности: в данном случае можно говорить о замещении истинного смысла кажущимся, т.е. наблюдается расхождение между интенцией (субъективной установкой) и интенциональной направленностью (объективным содержанием деятельности). Военнослужащий мотивирован не содержанием задачи, не делом, которому он служит, а побочными целями (поверхностно-рациональные мотивы). Характерна

неготовность к деятельности в данных условиях и потребность в выходе из них.

Утилитарный тип профиля психологической готовности, сообразующийся исключительно с практической пользой или выгодой, стремление из всего извлечь только непосредственную материальную или другую выгоду. Прагматичная жизненная позиция является характерной особенностью современного общества, в котором наблюдается перевод высоких духовных идеалов в материальные ценности. Применительно к выполнению своих служебных обязанностей в экстремальных условиях таких военнослужащих отличает отсутствие четкой субъектной позиции и профессиональной идентичности – низкая самооценочность, и как следствие, отсутствие психологической готовности к деятельности в данных условиях. Для субъектов характерен узкий прагматизм, стремление извлечь из всего только непосредственную выгоду.

Аморфный тип профиля психологической готовности. Военнослужащих данного профиля отличает тенденция к пренебрежению собственными потребностями и интересами, объектная жизненная позиция, атрофированность субъектных интенций, несформированность или отсутствие мотивации и смысла профессиональной деятельности и жизни в целом. Субъекты характеризуются отсутствием состояния воодушевленности на персональном уровне каким-то делом или целью. Отличаются апатией, отсутствием инициативы, деперсонализацией, ощущением внутренней пустоты. Как следствие – восприятие себя как объекта, ощущение несвободы, безжизненности, потери духовных ориентиров. В отношении явлений ранней профессиональной деформации данный тип профиля является наиболее благоприятным из четырех, выделенных нами.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод, что предельному (продуктивному) модусу бытия личности соответствует интенционально-независимый тип профиля психологической готовности. Экстремальному (непродуктивному) модусу

бытия личности – интенционально-зависимый, утилитарный и аморфный типы профилей психологической готовности.

С помощью указанных типов профилей мы можем характеризовать психологическую готовность подразделений, а следовательно, потенциальный уровень боеготовности к деятельности в экстремальных условиях.

При этом возможны и необходимы следующие линии анализа.

Осуществить сравнительный анализ подразделения с точки зрения соотношения продуктивного и непродуктивных типов профиля.

На основе факторного анализа произвести сравнительную характеристику интенционально-независимого профиля по различным подразделениям для выявления сильных и слабых сторон даже при высокой степени психологической готовности к функционированию в экстремальных условиях.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что для военнослужащих срочной службы характерны: интенционально-независимый (27%); интенционально-зависимый (23%); утилитарный (30%); аморфный (20%) типы профилей психологической готовности.

Для военнослужащих *срочной службы* с непродуктивными типами профилей психологической готовности (интенционально-зависимый, утилитарный и аморфный) характерна незрелость мотивационно-потребностной сферы, что свидетельствует об эрзаце смысла, а также отсутствие инициативы и самостоятельности (специфика личностной позиции), экстернальность установок и пассивность (особенности субъектной позиции). Это может быть объяснено трудностями адаптации к условиям воинской службы, а также опорой в большей степени на внешние ценности видимого благополучия.

У военнослужащих *контрактной службы* были выявлены следующие типы профилей психологической готовности: интенционально-независимый (31%); интенционально-зависимый (40%); утилитарный (17%); аморфный (12%).

Для данной категории военнослужащих (солдаты контрактной службы) в большей степени наблюдается незрелость мотивационно-потребностной сферы, что говорит о невозможности найти истинный смысл в собственной профессии. Это объясняется рациональными установками и отсутствием у большей части специализированной, профессиональной подготовки.

У сотрудников *МЧС* были выявлены интенционально-независимый (57%) и аморфный (43%) типы профилей психологической готовности.

У военнослужащих аморфного типа профиля психологической готовности наблюдается слабое развитие способностей к конструированию образа мира, самоопределению в нем и нахождению своего места в профессиональном сообществе (проблема идентичности), а также отсутствие полноценной служебной мотивации у значительной части сотрудников: «нужно было где-то работать», «отсутствие выбора».

Для *летчиков* характерны аморфный (59%) и интенционально-независимый (41%) типы профилей психологической готовности.

Для аморфного типа профиля характерной особенностью является слабое развитие мотивационно-потребностной сферы – невозможность найти истинный смысл в собственной профессии. Как следствие – потеря интереса, ощущение бессмысленности. Это объясняется тем, что профессиональный выбор данных сотрудников зачастую предопределен противоречивыми ценностно-смысловыми установками.

Таким образом, в каждой из обследованных групп военнослужащих наблюдаются проблемные моменты, связанные с дефицитами служебной мотивации, профессиональной идентичности, параметров модуса личностной бытийности (что в совокупности снижает их готовность к выполнению своих служебных обязанностей).

Факторное исследование интенционально-независимого профиля по различным подразделениям позволило выделить следующие проблемные моменты.

Военнослужащие срочной службы: факторы «саморегуляция» и «планирование». Данных военнослужащих отличает сформированность мотивации. Ведущей мотивацией является «возможность приобретения военной выручки и хорошей физической формы», служба в армии воспринимается ими как хороший жизненный урок, способствующий формированию патриотизма и нового мировоззрения. Однако наблюдается относительно невысокий уровень профессиональной идентичности, что может приводить к общей неудовлетворенности служебной деятельностью.

Военнослужащие контрактной службы: факторы «целесообразность» и «волеизъявление». Для военнослужащих характерна высокая и хорошо организованная личностная активность и развитость параметров субъектной позиции, сформирована служебная мотивация. Однако слабое развитие образа мира свидетельствует о невозможности найти истинный смысл в жизни в целом и в собственной профессии, определенные проблемы наблюдаются с формированием адекватной идентичности.

Сотрудники МЧС: факторы «адекватность» и «ценность достижений». Данных сотрудников отличает высокая инструментальная оснащенность, развитость ценностно-смысловой сферы и сформированность субъектной позиции. Однако слабое развитие образа мира, а также ориентация в большей степени на внешние ценности свидетельствует о недовольстве заработной платой и политикой государства в отношении собственной профессии.

Летчики: факторы «самообладание», «содержательность», «активность». Характерен высокий уровень развития субъектной позиции в целом, выявлено преобладание специфики образа мира и себя в нем, характеризующего общую удовлетворенность выбранной профессией, и восприятие условий служебной деятельности как наиболее благоприятных для личностного роста. Доминирующей мотивацией у таких сотрудников выступила «любовь к Родине», «защита Отечества». Однако отмечается относительная переживание конфликтности разнообразных видов ценностей.

Таким образом, психологически готовыми к деятельности в экстремальных условиях являются 27% военнослужащих срочной службы; 31% военнослужащих контрактной службы, 41% летчиков и 57% сотрудников МЧС. Однако и в этих группах военнослужащих существуют проблемные аспекты в различных сферах их профессионального бытия, на которые целесообразно обратить внимание в процессе психологического мониторинга их служебной деятельности.

Библиографический список

1. Орел А.А. Психологические ресурсы самореализации личности в пространстве профессионального бытия: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Краснодар, 2011.
2. Фоменко Г.Ю. Личность в экстремальных условиях: два модуса бытия. Краснодар, 2006.
3. Фоменко Г.Ю. Парадоксы субъектности при различных модусах бытия личности // Личность и бытие: субъектный подход (к 75-летию А.В. Брушлинского) / под ред. А.Л. Журавлёва, В.В. Знакова, Е.А. Сергиенко, З.И. Рябикиной. Институт психологии РАН, 2009.
4. Фоменко Г.Ю. Психологическая готовность к экстремальным условиям жизнедеятельности в контексте субъектно-бытийной методологии // Дружининские чтения / под ред. И.Б. Шуванова, О.А. Михайленко и др. Сочи, 2010.

Хамула Л.А.
г. Краснодар

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОТБОР В ВООРУЖЕННЫЕ СИЛЫ США

В настоящее время очень большое внимание уделяется проблемам методики и применения инновационных средств профессионального психологического отбора. В этой связи

система профессионального психологического отбора в вооруженных силах США представляет несомненный интерес.

Многолетний опыт применения профессионального отбора в армии США показал, что его эффективность является чрезвычайно высокой. В частности, отсеб «непригодных» курсантов в процессе обучения снижается с 30–40 до 5–8%, аварийность по вине персонала уменьшается на 40–70%, надежность систем управления повышается на 10–25%, затраты на подготовку специалистов снижаются на 30–40%. Например, использование профессионального отбора при приеме в летные училища дает 6 млн. долл. экономии на каждые 100 подготовленных летчиков, а каждый доллар, затраченный на разработку тестов, создает экономическую эффективность в 1000 долларов [1, 2, 6], т. е. реальная прибыль от применения профессионального отбора составляет около 100 000%.

В настоящее время кроме психологических тестов широко используются квалификационные тесты, которые применяются как перед поступлением курсанта в военное училище, так и в процессе повышения офицера в звании или должности. Получение отрицательной оценки по квалификационному тесту в вооруженных силах США служит основанием для заключения о том, что военнослужащий нуждается в дополнительном обучении или в переводе на другие работы [4]. Применительно к офицерскому составу вооруженных сил США невыполнение квалификационного теста может служить основанием для задержки в присвоении очередного воинского звания и даже понижения в должности.

Психологическое тестирование в вооруженных силах США получило широкое распространение в период Второй мировой войны, когда было обследовано более 20 млн. военнослужащих [4]. В плане научных разработок в этот период особое значение придавалось повышению надежности тестов и системы профессионального отбора в целом, в частности применительно к лицам, деятельность которых связана с воздействием экстремальных факторов труда и обитания (летчиков, моряков-подводников и т. д.).

В этот же период начали проводиться массовые продолжительные исследования военнослужащих. Например, 10 тыс. летчиков, прошедших отбор в 1943 г., наблюдались американскими психологами до 1958 г. Такие исследования на других контингентах неоднократно проводились и до войны, и в послевоенные годы. Полученные факты показали, что понятие «выдающиеся интеллектуальные способности» весьма многомерно, неоднородно по природе и содержанию. В то же время было выявлено, что люди с «ранним умственным подъемом» хотя и обнаруживали с годами тенденцию к «выравниванию», но все же в большинстве случаев сохраняли уровень способностей выше средней возрастной нормы даже через 50 лет [3].

После Второй мировой войны американские методы профессионального отбора военнослужащих практически без изменений применялись во всех странах НАТО. Одновременно продолжались исследования по повышению эффективности и совершенствованию методики профессионального обследования.

С начала 50-х годов в системе профессионального отбора в армии США наблюдался постепенный отказ от привычного психотехнического подхода и переход к методам психиатрической оценки, включающим исследование семейного фона, истории развития личности, а также применение психологических тестов [11].

Изучение эффективности профессионального отбора во время войны, которую США вели в Корею (1953 г.), показало, что положительный прогноз успешности обучения или профессиональной деятельности не всегда идентичен прогнозу успешности боевой деятельности [11]. В этот же период значительное внимание уделялось изучению внутригруппового взаимодействия военнослужащих («групповой динамики»). Проведенные исследования показали, что интерперсональные отношения членов боевых групп существенно влияют на эффективность боевой деятельности, боевую адаптацию военнослужащих и выраженность нервно-эмоциональных реакций в боевой обстановке [9]. Несколько раньше при решении

вопросов комплектования боевых экипажей было выявлено, что предпочтительные выборы «желательных партнеров» не зависят от показателей успешности деятельности или наличия боевого опыта, а обуславливаются такими факторами, как «способность приспособиться к экипажу», «личная уравновешенность», «способность быть хорошим товарищем» [7].

Известно, что вслед за Великобританией США с июля 1973 г. полностью перешли на принцип добровольного комплектования вооруженных сил. Это решение было обусловлено тем, что новейшая военная техника требовала большого числа военных специалистов высокой квалификации, подготовка которых обходилась чрезвычайно дорого и требовала существенных затрат времени, тем самым сокращая сроки практической службы на соответствующих должностях. В связи с этим возникла дилемма: или продлевать сроки службы в вооруженных силах или комплектовать войска уже подготовленными специалистами и лицами, наиболее пригодными к обучению и имеющими мотивацию к военной службе. Однако основная причина содержания регулярной профессиональной армии в мирное время связана с непрекращающимися локальными войнами, которые США ведут в различных районах мира практически на протяжении всех послевоенных лет.

В соответствии с современным законодательством США добровольцы 17–35 лет с образованием не менее 9 классов, годные по состоянию здоровья, интеллектуальному и физическому развитию к военной службе, подписывают контракт на 3–6 лет. Профессиональный отбор добровольцев предусматривает несколько этапов. На вербовочных пунктах добровольцы проходят предварительное психологическое обследование. Набравшие «проходной балл» направляются в специализированные психофизиологические лаборатории, где обследуются стандартной армейской батареей тестов [8, 10]. Показав и здесь необходимый результат, доброволец направляется на приемный пункт вида вооруженных сил, где уточняется его профессиональное предназначение. Армейская батарея включает более 30 тестов

для оценки общих способностей и около 20 тестов для оценки специальных способностей. Эти тесты входят в специализированные батареи различного целевого назначения.

Иногда тестированию и распределению добровольца предшествует информация о различных военных профессиях, осуществляемая с помощью рекламных изданий и специальных кинофильмов. Министерство обороны США регулярно издает брошюры из серии «Выбор профессии предоставляется вам», «Ваши жизненные планы и вооруженные силы», в которых одновременно с рекламными проспектами и пропагандистскими мыслями о «военной угрозе извне» содержится информация о возможности получения гражданской специальности и образования в вооруженных силах. Следует отметить, что, несмотря на ряд льгот для военнослужащих, приток добровольцев в вооруженные силы постоянно снижается, в связи с чем возникла необходимость набирать и так называемых «условно пригодных», т. е. лиц четвертой интеллектуальной категории, которыми в настоящее время укомплектовано около 25% штатных должностей [5].

В вооруженных силах США рядовой состав в значительной части формируется из числа так называемого «цветного» населения, только «чернокожих» американцев в армии более 20%. В то же время более 95% офицеров являются представителями средних и высоких социальных слоев населения. Для поступления в некоторые училища и практически во все академии по подготовке офицерских кадров США, кроме высоких показателей профессионального отбора и определенного, также очень высокого образовательного уровня, как правило, требуется представить рекомендацию члена конгресса или сенатора, которая одновременно является своеобразным поручительством в лояльности кандидата к существующей политической системе. Значительное внимание в вооруженных силах США уделяется отбору сержантского состава, который комплектуется из числа солдат, прошедших специализированный отбор и подготовку в учебных центрах и школах.

С 1982 г. началось внедрение автоматизированных систем профессионального отбора в вооруженных силах США. Начиная с вербовочных пунктов подразделения профессионального отбора оборудуются системами автоматического тестирования, мультимедийными технологиями для предъявления тестовой информации, единой компьютерной сетью [8].

Результаты тестирования и все данные об обследуемом хранятся в памяти информационных устройств и могут быть использованы при объявлении тотальной мобилизации, а каждому кандидату на руки выдается карта предварительных квалификационных результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что психологический отбор в вооруженных силах США играет главенствующую роль. Существующая система профессионального отбора в армии США направлена на определение на наиболее ранней стадии пригодности кандидата к военной службе, а также полностью экономически обоснована, что диктуется объективной необходимостью повышения эффективности и надежности использования современного оборудования и техники.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. М., 1982.
2. Гуревич К.М. Профпригодность и основные свойства нервной системы. М., 1970.
3. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М., 1984.
4. Bolin S. F. Atask-based approach to soldier training. Defense Manag. J., 2001, v. 2, p. 24–25.
5. Fact sheet. A compilation of data. Requirements for manning the armed forces in the 1980's. In: Association of the US Army. Arlington, 1990.
6. Guilford J. Is Personnel testing worth money? – Gen. Mgmt. Ser., 1999, v. 176.

7. Groesbeck B. Personnel Selection procedures in military aviation. Military Surgeon, 1948, v. 102, № 6.
8. Marihugh G. A super-fast recruiter's aid. All Volunteer, US Army, 1991, № 7.
9. Stouffer S. Measurement and prediction. N. Y., 1996.
10. Turner D. Practice for the Armed Forces tests, ARCD. N. Y., 1965.
11. Weisinger K. Achievements in aviation medicine in Switzerland during the past 25 years. J. Aviat. Med., 2004, v. 25.

*Щербакова Е.А.
г. Краснодар*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕТЧИКОВ РАЗЛИЧНЫХ РОДОВ АВИАЦИИ

XXI век считают веком технического прогресса с широким внедрением системы автоматизации физического и умственного труда. Данная тенденция повлияла и на развитие авиационной техники, являющейся воплощением передовых научных и технических достижений человечества. В соответствии с этим, в авиационной психологии все больше внимания уделяется разработке личностных параметров человека, пилотирующего военный самолет. Подготовка военного летчика включает в себя несколько этапов, одним из которых является распределение курсантов по родам авиации в соответствии с их профессионально важными качествами. Учеными в области авиационной психологии разрабатываются критерии дифференциации курсантов по родам авиации, но данная проблема является еще недостаточно разработанной.

С этой целью нами были проведены исследования личности летчиков (n = 143) различных родов авиации (истребительной – n = 62, штурмовой – n = 44, военно-транспортной –

$n = 37$), которые позволили нам рассмотреть и констатировать наличие статистически значимых различий между уровнем развитием некоторых личностных особенностей летчиков различных родов авиации. Исследование проводилось с использованием следующих методик: методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№ 187), методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса, методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина [2], методика для определения доминирующего инстинкта В. Гарбузова [1].

Приведем полученные результаты.

Так, при использовании методики Кеттелла, мы выявили различия по 6 факторам: А, Е, Q2, IQ.

По фактору А различия ($p < 0,1$) выявлены у летчиков истребительной (6,6) и штурмовой (5,9) авиации (здесь и далее в скобках приведены средние значения показателей по исследуемым параметрам летчиков истребительной, штурмовой и военно-транспортной авиации; достоверность различий отражает критерий Стьюдента и уровень статистической значимости). Приведенные показатели свидетельствуют, что истребители сердечны, добры, общительны, доверчивы, легко приспосабливаются, естественны, веселы и непринужденны. Штурмовики скрытны, обособленны, критичны, эмоционально холодны, мрачны, необщительны.

По фактору В различия выявлены у летчиков истребительной и военно-транспортной авиации и летчиков истребительной и штурмовой авиации. Результаты свидетельствуют о том, что у летчиков всех родов авиации высокий интеллект, но у истребителей показатель выше, чем у летчиков штурмовой и военно-транспортной авиации. Самый низкий показатель у летчиков-штурмовиков.

Учитывая предыдущие характеристики, можно сказать, что интеллектуальные особенности истребителей выражены в их собранности, сообразительности, проницательности. Штур-

мовики и летчики военно-транспортной авиации могут проявлять конкретность и ригидность мышления, сложности в решении абстрактных задач. Возможно, одни и те же характеристики интеллектуальных особенностей летчиков разных родов авиации имеют различную структуру, чем и обуславливается достоверность различий между неярко выраженными уровневными различиями показателей фактора В у трех категорий летчиков.

По фактору Е различия выявлены между летчиками истребительной и военно-транспортной авиации и летчиками истребительной и штурмовой авиации. Все летчики конформны, но уровнево менее всего конформность выражена у штурмовиков, более всего – у истребителей. Можно также предположить, что различия также будут обусловлены структурной организацией данного качества личности.

По фактору F различия выявлены у летчиков истребительной и военно-транспортной авиации. Летчики истребительной авиации сдержанны. Летчики военно-транспортной авиации экспрессивны, искренни в отношениях, часто становятся лидерами, верят в удачу, отмечается значимость социальных контактов.

По фактору Q2 различия выявлены также у летчиков истребительной и военно-транспортной авиации. Летчики всех родов авиации зависимы от группы, но степень зависимости выше у летчиков военно-транспортной авиации. Более самостоятельными являются летчики штурмовой авиации.

Интегральный показатель общих интеллектуальных особенностей имеет достоверно значимые различия у летчиков истребительной и штурмовой авиации: истребители в целом интеллектуальны, у штурмовиков же эти характеристики ниже среднего уровня.

Исследуя поведение в конфликтной ситуации, мы выявили различия только лишь в приспособлении: у истребителей (4,65) и штурмовиков (5,26): штурмовики более чем истребители склонны приносить в жертву собственные интересы ради других, истребители же более эгоистичны в конфликтной ситуации и склонны к соперничеству.

Известно, что профессиональная деятельность военного, в том числе военного летчика, предполагает наличие некоторой агрессии, как личностного качества. Форма и уровень выраженности показателей агрессивного поведения выявлены нами с помощью методики Басса-Дарки. Нами так же выявлены достоверные различия между проявлением той или иной формы агрессивного поведения у летчиков различных родов авиации.

Так, различия в проявлении физической агрессии и раздражительности выявлены у летчиков истребительной (63,25; 32,42) и военно-транспортной авиации (55,77; 25,33).

Летчики истребительной авиации более склонны к проявлению физической агрессии, в то время как летчики военно-транспортной авиации более раздражительны, чем истребители. Истребители более склонны выражать негативизм (52,67), протестное поведение, в то время как подозрительность (34,65) и осторожное отношение к людям, проистекающее из убеждения, что окружающие намерены причинить вред – более характерна для летчиков военно-транспортной авиации.

Различия в проявлении личностной тревожности выявлены у летчиков истребительной (32,9) и военно-транспортной (85) и истребительной (32,90) и штурмовой авиации (36,50).

У истребителей личностная тревожность умеренная, в то время как у штурмовиков и летчиков военно-транспортной авиации личностная тревожность высокая.

Достоверность различий реактивной тревожности выявлена у истребителей (32,12) и летчиков транспортной авиации (34,05): истребители более спокойны в ситуации неопределенности или стресса, в то время как летчики военно-транспортной авиации испытывают тревогу.

Исследуя доминирующие инстинкты, мы выявили различия по пяти из семи инстинктов: у летчиков истребительной (0,46; 0,73; 0,84; 0,29) и военно-транспортной (0,20; 0,20; 0,43; 0,11) авиации различия выявлены по генофильному, доминантному, либертофильному и дигниофильному типам.

Истребители более ориентированы на продолжение рода, семейные ценности – ради семьи и детей готовы жертвовать собой, склонны к доминированию, свободолюбивы, склонны уловить насмешку, иронию. У летчиков военно-транспортной авиации все эти показатели значительно ниже.

У летчиков истребительной (0,68; 0,29) и штурмовой (0,53; 0,11) авиации различия выявлены по альтруистическому и дигниофильному типу: истребители более альтруистичны и могут самоотверженно посвятить свою жизнь общественным интересам.

Штурмовики абсолютно нетерпимы к любой форме унижения, стремятся к сохранению собственного достоинства, готовы во имя этого поступиться своей жизнью, свободой, карьерой, профессиональными интересами, семьей.

У летчиков штурмовой (0,47; 0,84; 0,78; 0,56) военно-транспортной (0,20; 0,20; 0,43; 0,11) авиации выявлены различия по генофильному, доминантному, либертофильному и дигниофильному типам.

Штурмовики, так же как и истребители, более ориентированы на продолжение рода и семейные ценности – ради семьи и детей готовы жертвовать собой, склонны к доминированию, свободолюбивы, абсолютно нетерпимы к любой форме унижения, стремятся к сохранению собственного достоинства, готовы во имя этого поступиться своей жизнью, свободой, карьерой, профессиональными интересами, семьей.

Проведенные исследования и полученные результаты дают основание для выведения формулы критериев профессионального психологического отбора курсантов в соответствующий род авиации и формул психографических портретов личности летчиков различных родов авиации.

$$\begin{aligned} \text{Летчик истребительной авиации} = & 6,6 * A(1) + 8,4 * B + \\ & + 5,18 * E + 5,82 * F + 5,02 * Q2 + 6,26 * IQ + 4,65 * П(1) + \\ & + 63,2 * Ф + 32,4 * P(1) + 52,7 * H + 34,6 * П(2) + 32,1 * P(2) + \\ & + 32,9 * Л(1) + 0,5 * Г + 0,7 * А + 0,7 * Д(1) + 0,8 * Л(2) + \\ & + 0,3 * Д(2); \end{aligned}$$

Летчик штурмовой авиации = $5,9 \cdot A(1) + 7,3 \cdot B + 5,8 \cdot E + 5,8 \cdot F + 5,5 \cdot Q2 + 5,6 \cdot IQ + 5,3 \cdot П(1) + 63,6 \cdot \Phi + 33,5 \cdot P(1) + 45,6 \cdot H + 39,5 \cdot П(2) + 34,5 \cdot P(2) + 36,5 \cdot Л(1) + 0,5 \cdot Г + 0,5 \cdot A(2) + 0,8 \cdot Д(1) + 0,8 \cdot Л(2) + 0,6 \cdot Д(2)$;

Летчик военно-транспортной авиации = $6,7 \cdot A(1) + 7,4 \cdot B + 5,7 \cdot E + 6,6 \cdot F + 4,02 \cdot Q2 + 5,9 \cdot IQ + 5,2 \cdot П(1) + 55,8 \cdot \Phi + 25,3 \cdot P(1) + 32,5 \cdot H + 46,3 \cdot П(2) + 34,1 \cdot P(2) + 37,8 \cdot Л(1) + 0,2 \cdot Г + 0,5 \cdot A(2) + 0,2 \cdot Д(1) + 0,4 \cdot Л(2) + 0,1 \cdot Д(2)$,

- где А(1) – А, В, Е, F, Q2, IQ – параметрические критерии сравнения свойств личности по методике Кеттелла;
 П(1) – Приспособление по методике Басса-Дарки;
 Ф – Физическая по методике Басса-Дарки;
 P(1) – Раздражительность по методике Басса-Дарки;
 H – Негативизм по методике Басса-Дарки;
 П(2) – Подозрительность по методике Басса-Дарки;
 P(2) – Реактивная тревожность по методике Спилбергера-Ханина;
 Л(1) – Личностная тревожность по методике Спилбергера-Ханина;
 Г – Генофильный доминирующий инстинкт по методике Гарбузова;
 А(2) – Альтруистический доминирующий инстинкт по методике Гарбузова;
 Д(1) – Доминантный доминирующий инстинкт по методике Гарбузова;
 Л(2) – Либертофильный доминирующий инстинкт по методике Гарбузова;
 Д(2) – Дигниофильный доминирующий инстинкт по методике Гарбузова.

Таким образом, летчик истребительной авиации:

- сердечный, добрый, общительный, доверчивый, легко приспосабливается, естественный, веселый и непринужденный (фактор А);

- собранный, сообразительный, склонен к абстрактному мышлению (фактор В);
- конформен и зависим от группы (факторы Е, Q2); проявляет сдержанность (фактор F);
- в конфликтной ситуации эгоистичен, склонен к соперничеству; агрессивен, агрессию выражает в форме негативизма, протестного (бунтарского) поведения, физически;
- спокоен в ситуации неопределенности или стресса, слабо реагирует на приведенные ситуации лично, проявляя азарт, граничащий с авантюризмом;
- способен к быстрой мобилизации сил для выполнения поставленной задачи;
- ориентирован на семейные ценности, способен ради семьи к самопожертвованию, склонен к доминированию, свободолюбив;
- имеет высокий интеллект и работоспособность в условиях сильной эмоциональной нагрузки.

Таким образом, летчик штурмовой авиации:

- скрытный, обособленный, критичный, необщительный, эмоционально холодный, мрачный; имеет интеллект ниже среднего уровня; умеренный уровень конформности и групповой зависимости: если нужно, может проявить упорство при отстаивании собственных интересов и ценностей (факторы Е, Q2);
- в конфликтной ситуации предпочитает приспособление, склонен приносить в жертву собственные интересы ради других; имеет высокий уровень личностной тревожности;
- склонен к доминированию, абсолютно нетерпим к любой форме унижения, стремится к сохранению собственного достоинства, готов во имя этого поступиться своей жизнью, свободой, карьерой, профессиональными интересами, семьей, хотя ориентирован на семейные ценности, другими словами, способен к самопожертвованию ради достижения поставленной цели.

Таким образом, летчик военно-транспортной авиации:

- сердечен, добр, общителен, доверчив, легко приспосабливается, естественен, весел и непринужден;

– имеет средний интеллект – проявляет конкретность и ригидность мышления, сложности в решении абстрактных задач; конформен и зависим от группы;

– экспрессивен, искренен в отношениях, может быть лидером, верит в удачу, отмечается значимость социальных контактов; формой выражения агрессии предпочитает раздражительность, подозрительность и осторожное отношение к людям, проистекающее из убеждения, что окружающие намерены причинить вред; имеет высокий уровень тревоги как реактивной, так и личностной;

– ориентирован на семейные (бытовые, материальные) ценности, не склонен к самопожертвованию; не склонен к доминированию, зависим от группы; способен к монотонной работе без потери качества.

Подводя итог, можно сказать, что в результате проведенного исследования нами получены данные, которые можно рассматривать в качестве личностных критериев дифференциации курсантов по родам авиации.

Кроме того, результатами исследования могут пользоваться специалисты, проводящие психоразвивающую и психокоррекционную работу при осуществлении психологического сопровождения обучения курсантов-летчиков.

Библиографический список

1. Кухарчук А.М. Человек и его профессия: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Минск, 2006.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2001.

4. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЫТИЯ КУРСАНТОВ

*Булка А.П., Красильников Г.Т., Крачко Э.А.
г. Санкт-Петербург, г. Краснодар*

АНАЛИЗ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК И ИХ СОПОСТАВЛЕНИЕ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ЗДОРОВЬЕМ КУРСАНТОВ ЛЕТНОГО УЧИЛИЩА

В традиционной медицинской науке, как правило, изучаются причины возникновения, механизмы развития болезни, проявления патологических процессов в больном организме, способы профилактики заболеваний.

Однако в последние годы взгляд многих ученых направлен на исследование и диагностику здоровья здорового человека, выявление причин, определяющих здоровье, и составление «прогноза развития здоровья» [5].

Применительно к изучению проблем сохранения профессионального долголетия, профессиональной работоспособности в процессе трудовой деятельности, повышения безопасности труда для специалиста учеными в области психофизиологии и психологии труда вводится термин профессиональное здоровье.

В понятие профессионального здоровья разными авторами включается: способность выполнять профессиональные задачи, сохраняя необходимые резервы для поддержания достаточного уровня функционирования организма [7], обобщенная характеристика здоровья и регуляторных свойств организма в конкретных условиях деятельности [1], определенный уровень характеристик человека, обеспечивающих эффективность деятельности [3].

Авиационные психологи и психофизиологи говорят о профессиональном здоровье как о сочетании функционального состояния кардиореспираторной системы, функциональной устойчивости, психологического статуса и определенного психофизиологического статуса – уровня сенсомоторных реакций, тревожности и др. [4]. По мнению В.А. Пономаренко, «здоровье здорового летчика – это постоянное развитие социально-природных компенсаторных и защитных функций организма, поддерживающих эффективность деятельности летных экипажей именно во время воздействия «неземной среды» обитания» [6].

Изучение вопросов сохранения профессионального здоровья человека особенно актуально при рассмотрении сложных и опасных видов деятельности, какой является профессия военного летчика, характеризующаяся также дорогостоящим обучением и необходимостью освоения пилотами новых видов авиационной техники.

Так как уровень здоровья летчика напрямую связан с безопасностью полетов, процедура оценки состояния здоровья летного состава утверждена рядом регламентирующих документов и осуществляется ежегодно во время врачебно-летной комиссии (ВЛК). Врачи-специалисты диагностируют наличие заболеваний органов и систем организма летчика и определяют степень годности к дальнейшей летной работе по состоянию здоровья и отсутствию заболеваний. Не менее важным является определение профессиональной пригодности к летному обучению и успешному освоению летной профессии по психологическим, психофизиологическим качествам, особенностям человека. Взаимосвязь качества и эффективности летного труда с психофизиологическими показателями будущего пилота доказана неоднократно многими отечественными и зарубежными учеными [2].

Цель исследования. Изучить психофизиологические характеристики абитуриентов, не зачисленных в летное училище по состоянию здоровья, здоровых курсантов и курсантов, от-

численных по состоянию здоровья. Предполагается, что уровень определенных психофизиологических характеристик и их сочетание могут быть соотнесены с профессиональным здоровьем будущих летчиков.

Исследование проводилось на базе Краснодарского филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

Выборка исследования – здоровые молодые люди, признанные профессионально пригодными к летному обучению ($n = 435$); кандидаты к зачислению в летный вуз, имеющие различные отклонения в состоянии здоровья и признанные непригодными к летному обучению по заключению врачебно-летной комиссии ($n = 174$); курсанты-летчики, отчисленные в течение первых трех лет летного обучения по состоянию здоровья ($n = 76$).

В исследовании были использованы следующие методики:

– методики исследования личностных профессионально важных качеств (ПВК) – 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16-ФЛЮ); многоуровневый личностный опросник (МЛЮ) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; опросник «Военно-профессиональная мотивация (ВПМ)» Б.В. Овчинникова и А.Ф. Боровикова;

– методики исследования интеллектуальных ПВК – «Интеллектуальная лабильность»; «Численно-буквенные сочетания»; автоматизированная система психологического обследования (АСПО) с комплексом методик – МИОМ, «Часы», «Компасы», «Черно-красная таблица» и др.;

– методики исследования психофизиологических ПВК – аппаратная методика оценки сенсомоторных показателей (выработки и перестройки сенсомоторного навыка);

– методики исследования физических ПВК – специальный комплекс физических упражнений.

Результаты исследования были проанализированы с помощью описательной статистики (пакета Excel «MicrosoftOffice 2007»), Т-критерия Стьюдента для несвязанных выборок.

В группах здоровых абитуриентов и курсантов, признанных непригодными по состоянию здоровья на этапе профессионального отбора, обнаружены достоверно значимые различия ($p < 0,05$) по личностным характеристикам 16-факторного личностного опросника. Абитуриенты, имеющие какие-либо заболевания и не зачисленные в летный вуз по решению ВЛК, эмоционально неустойчивые (фактор С), менее ответственные (фактор G), более робкие (фактор Н), более мнительные (фактор L), более тревожные и неуверенные в себе (фактор O), имеют меньший уровень самоконтроля (фактор Q3), более напряженные и беспокойные (фактор Q4).

Здоровые курсанты достоверно ($p < 0,05$) отличаются от курсантов, отчисленных в процессе летного обучения в связи с заключением ВЛК, они показали себя как эмоционально устойчивые (шкала С), честолюбивые (шкала N), жизнерадостные и уверенные в себе (шкала O), собранные (шкала Q4).

Результаты дальнейшего сравнительного анализа по 16-ФЛЮ обнаружили, что курсанты, отчисленные по состоянию здоровья в процессе летного обучения, и абитуриенты, не зачисленные в летный вуз в связи с имеющимися заболеваниями, по многим личностным характеристикам достоверно не отличаются друг от друга.

При изучении методики «МЛЮ-Адаптивность» выяснилось, что здоровые курсанты имеют более высокие показатели нервно-психической устойчивости (также достоверно значимые $p < 0,05$) по сравнению с незачисленными абитуриентами и курсантами, отчисленными в процессе летного обучения в связи с выявленными заболеваниями.

Анализ методики «Военно-профессиональная мотивация» выявил достоверность ($p < 0,05$) отличий здоровых курсантов от отчисленных по состоянию здоровья и не зачисленных в связи с заключением ВЛК, по следующим шкалам:

- шкале «мировоззрение», отражающей правильность понимания роли армии в современном государстве и обществе;

- шкале «военная доминанта (специальная)», отражающей глубину и устойчивость стремления приобрести определенную военную специальность;

- итоговому интегральному показателю военно-профессиональной мотивации, являющемуся суммарным показателем всех шкал методики.

Отчисленные по состоянию здоровья в процессе обучения имеют показатели достоверно ниже ($p < 0,05$) показателей здоровых курсантов по шкале «стремление к достижениям», отражающей обобщенный уровень притязаний; а не зачисленные в летный вуз по заключению ВЛК достоверно отличаются ($p < 0,05$) от здоровых курсантов и имеют более низкие показатели по шкале «военная доминанта (общая)», отражающей общую направленность личности на военную службу.

В то же время абитуриенты, не зачисленные по состоянию здоровья, и курсанты, отчисленные в процессе обучения по болезни, различаются между собой только по шкале «широта интересов», по всем остальным шкалам опросника ВПМ в этих группах достоверных различий не выявлено.

Рассмотрение методик, оценивающих интеллектуальные качества, показало наличие достоверных различий ($p < 0,05$) в исследуемых группах здоровых курсантов и молодых людей, не пригодных к летному обучению по состоянию здоровья.

Молодые люди, зачисленные в летный вуз и не имеющие каких-либо заболеваний, обнаруживают достоверно ($p < 0,05$) более высокие показатели выполнения интеллектуальных задач в условиях дефицита времени, более высокие показатели распределения и переключения внимания, что дает более высокий прогноз успешности в военно-профессиональном обучении, освоении нового вида деятельности (методики «Интеллектуальная лабильность» и «Численно-буквенные сочетания»).

Абитуриенты и курсанты, имеющие проблемы со здоровьем, при тестировании их с помощью автоматизированной системы психологического обследования показали достоверно ($p < 0,05$) более низкие результаты вербально-логического и

абстрактного мышления, функции памяти; пространственных, счетно-математических способностей; точности и безошибочности решения интеллектуальных заданий.

По психофизиологическим и физическим профессионально важным качествам также были получены достоверно ($p < 0,05$) значимые различия.

Показатели выработки и перестройки сенсомоторного навыка, исследованные аппаратурной методикой оценки сенсомоторных способностей; показатели координации движений, скорости, выносливости, пространственной ориентировки, полученные при помощи комплекса упражнений СКФУ, были выше у зачисленных в летное училище по сравнению с незачисленными и отчисленными по состоянию здоровья.

Выводы.

1. Здоровые молодые люди, пригодные к летному обучению, достоверно ($p < 0,05$) отличаются как от абитуриентов, не пригодных к зачислению в летный вуз по заключению ВЛК, так и от курсантов, признанных по состоянию здоровья непригодными к дальнейшему летному обучению, по многим характеристикам, которые выявляются в процессе профессионального отбора.

2. Кандидаты для поступления в летный вуз, признанные пригодными к летному обучению, но имеющие уровень и совокупность ниже перечисленных характеристик:

– личностных характеристик – сниженную эмоциональную устойчивость, повышенную тревожность, неуверенность в себе, напряженность и беспокойство, сниженные показатели по интегральному показателю ВПМ, по шкалам «мировоззрение», «военная доминанта (специальная)»;

– интеллектуальных качеств – более низких показателей пространственного, вербально-логического и абстрактного мышления, памяти, счетно-математических способностей, характеристик распределения и переключения внимания, точности и безошибочности выполнения интеллектуальных заданий в условиях дефицита времени;

– психофизиологических качеств – низкие показатели нервно-психической устойчивости, сниженные показатели выработки и перестройки сенсомоторного навыка;

– физических характеристик – низкие показатели координации, скорости движений, выносливости, пространственной ориентировки относятся к группе риска. Для этой категории лиц требуется составление программы психофизиологических коррекционных мероприятий по обучению навыкам саморегуляции, формированию и развитию профессионально важных качеств, необходимых для успешного профессионального становления будущего летчика.

3. Результаты исследований могут быть использованы при планировании мероприятий профессионального психологического сопровождения в процессе обучения летного состава.

Библиографический список

1. Березовская Р.А. Профессиональное здоровье менеджера. СПб., 2001.
2. Бодров В.А. Некоторые методологические вопросы профессионального психологического отбора военных специалистов // Использование новейших информационных технологий в мероприятиях по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах Российской Федерации». М., 2003.
3. Маклаков А.Г. Методологические основы психологического прогнозирования профессионального здоровья. СПб., 2006.
4. Писарев А.А. и др. Оценка уровня профессионального здоровья летчиков палубной авиации в период выполнения полетов с базового аэродрома и его динамики в течение учебного года // Психофизиология профессионального здоровья. СПб., 2012.
5. Пономаренко В.А. В слове – позиция. Красноярск, 2004.
6. Пономаренко В.А. Концепция «профессионального здоровья» в летной деятельности. СПб., 2006.
7. Солодков А.С. Адаптация и физиологические резервы организма // Воен.-мед. журн. 1980. № 6.

Васильченко Н.А., Мальчинский Ф.В.
г. Краснодар

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОТБОРЕ

Технический прогресс в авиации, следовательно, и летный труд, предъявляет к человеку все больше требований. С одной стороны, технический прогресс приводит к существенному упрощению процесса пилотирования самолета, а с другой стороны, значительно расширяется круг тактических задач и резко возрастает объем информации при одновременном уменьшении времени на его обработку. Исследования в области авиационной психологии убедительно доказывают, что свойства личности выступают в качестве одного из главных условий, обеспечивающих надежность летчика в сложных, экстремальных ситуациях полета. Важную роль они играют и в оптимизации процесса подготовки летных кадров.

Профессиональный психологический отбор в авиации является фундаментом успешной профессиональной подготовки летчика, надежности и обеспечения безопасности полетов. Следовательно, он должен соответствовать психологическим, психофизиологическим возможностям человека, возможностям современных летательных аппаратов и решаемых задач современной военной авиации.

Методология действующего профессионально психологического отбора была разработана в 60–80 гг. XX века. Хотя его основу составляли больше индивидуальные качества, и в интегральной оценке профессиональной пригодности личностные качества занимали незначительное место, до настоящего времени его эффективность и прогностичность обеспечивала качественный отбор будущих летчиков. Сейчас мы живем в стране с другой социально-экономической формацией, с иной шкалой духовных и нравственных ценностей, на которых воспитывается будущий летчик. «Личность создается обществен-

ными отношениями, в которые индивид вступает в своей предметной деятельности» [1].

Анализ причин авиационных происшествий и катастроф показывает, что ведущим фактором в 70–85% случаев является личностный [3].

В связи с этим содержание профессионально-психологического отбора должно быть дополнено более глубоким изучением структуры личности летчика и особенно тем, что всегда оставалось недостаточно изученным, и не входило в интегральную оценку профессиональной психологической пригодности: ценностные ориентации, нравственно-духовная сфера, самооценка, уровень притязаний, ответственность, склонность к риску, моральная нормативность, альтруизм, самосохранение, адаптивные способности.

Перспективным видится понимание структуры не как атрибута любой системы, а как объективно существующего взаимодействия реально существующего психического явления, взятого за целое (в частности личности), а также реально существующих подструктур, элементов и их всесторонних связей [2]. Многолетние исследования научно-методического отдела показывают, что указанные нами качества не просто взаимодействуют в общей структуре ПВК летчика, но и влияют на их формирование и развитие.

В современном профессиональном психологическом отборе летчиков используются: МЛЮ «Адаптивность», 16 ФЛЮ Кэттелла, методика ВПМ (военно-профессиональная мотивация), которые, естественно, диагностируют отдельные свойства и качества личности, но не могут отразить всей структуры личностных ПВК. Более того, основная масса предлагаемых методик являются опросниками, а кандидат на поступление в училище воспринимает профессиональный психологический отбор как экзамен, в связи с этим дает социально-значимые для себя ответы.

Опыт работы научно-методического отдела и экспериментальные исследования по изучению личностных качеств пока-

зывают, что наиболее полную и достоверную информацию можно получить, применяя проективные и аппаратурные методики.

Сама процедура профессионально психологического отбора связана с необходимостью обследования большого количества людей и в короткие сроки. В связи с этим возникла необходимость разработки и создания аппаратурно-программного комплекса, который будет способен диагностировать и интегрировать в итоговую оценку личностные, психофизиологические, профессионально важные интеллектуальные и физиологические качества, с учетом дифференциации курсантов по родам авиации. При этом в комплекс должны быть заложены функции по формированию и развитию ПВК в процессе обучения.

Есть более отчетливое понимание по диагностике и инструментарию психофизиологических, интеллектуальных, физиологических ПВК, и в то же время наблюдается сложность с диагностикой и инструментарием личностных ПВК. Следовательно, структуру личности будущего летчика необходимо рассматривать в единстве и целостности, опираясь на идеи К.К. Платонова о структурном подходе к пониманию личности человека, где он рассматривает личность как динамическую систему, то есть систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав элементов и связей между ними, при сохранении функции, и с учетом компенсаторных возможностей психики.

Обоснованием реформы профессионального психологического отбора летчиков выступают многолетняя практика и научные исследования научно-методического отдела и имеют, на наш взгляд, перспективы развития.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
2. Платонов К.К. Структура развития личности. М., 1986.
3. Пономаренко В.А. В слове – позиция. Красноярск, 2004.

Дорофеев С.П.
г. Краснодар

ВЛИЯНИЕ СЛОЖНОСТИ ТЕХНИКИ НА РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ФУНКЦИЙ МЕЖДУ ЧЕЛОВЕКОМ И АВТОМАТИКОЙ

Создание новых все более мощных и сложных технических комплексов (СТК) в процессе научно-технического прогресса связано с увеличением возможностей средств автоматизации, составляющих ядро систем управления этими комплексами. Именно тенденция к повышению степени автоматизации процессов управления привела к появлению ключевой проблемы в обеспечении надежности и эффективности СТК – распределению функций между человеком и автоматикой.

Среди первых вариантов ее решения можно выделить принцип преимущественных возможностей, описанный в работах К. Крейка [4], П. Фитса [6], А. Чапаниса [7]. Суть его заключается в том, что функции человеку и автоматике должны назначаться в зависимости от того, чьи преимущества будут лучше использоваться при выполнении задач управления.

Однако у принципа преимущественных возможностей достаточно быстро были выявлены серьезные ограничения, вытекающие из исходного положения – необходимости сравнения человека и автоматики и описания их возможностей на одном языке [1]. Эти недостатки выразились в итоговом выводе: автоматика хорошо выполняет те функции, которые плохо выполняет человек и наоборот. Иначе говоря, возможности человека и автоматики оказались взаимоисключающими.

В противовес принципу преимущественных возможностей Н. Джордан выдвинул принцип взаимодополняемости человека и машины [1]. Согласно данному принципу, необходимо не распределять функции, а организовывать совместную деятельность человека и машины таким образом, чтобы происходило взаимное усиление их функций.

По мнению Н Джордана, машина может служить человеку двумя способами: как орудие труда и как машины, функционирующие автоматически. В первом случае взаимодополняемость будет выражаться в обеспечении оптимальной трудности деятельности, во втором – в резервировании, дублировании человеком машины при возникновении отказов в ее работе посредством перехода на ручной режим управления. В то же время ответственность за выполнение процессов управления во всех случаях должна возлагаться на человека, а не на машину. Поэтому взаимодополняемость между ними оказывается неполной, односторонней, приоритет отдается человеку-оператору.

К сожалению, принцип взаимодополняемости прямо не включал конкретных средств и процедур организации совместной деятельности человека и машины. Именно этим можно объяснить тот факт, что данный принцип не нашел широкого применения на практике.

И все-таки, несмотря на свою некорректность, значение принципа взаимодополняемости чрезвычайно велико. В его рамках были поставлены новые фундаментальные проблемы – проблема резервирования человеком автоматике и проблема ответственности.

Указанные проблемы во многом решает принцип активного оператора, разработанный Н.Д. Заваловой, Б.Ф. Ломовым и В.А. Пономаренко [2, 3]. Данный принцип, безусловно, не выводится логически из принципа взаимодополняемости, но развивает его идейно.

Как следует из названия, сам принцип определяет необходимость поддержания некоторого уровня активности оператора в автоматизированных режимах управления в связи с тем, что человек всегда несет ответственность за достижение конечной цели управления и активно к ней стремится. Пассивность оператора при полной автоматизации приводит к тому, что он не может надежно выполнить функцию резервирования автоматически [2, с. 120]. Поэтому степень автоматизации необходимо выбрать

таким образом, чтобы оператор, осуществляя непрерывный контроль процессов управления по информации, обеспечиваемой автоматикой, часть операций по управлению выполнял самостоятельно [3, с. 6]. Следствием указанного принципа фактически являются признание нецелесообразности использования, а значит, и разработки полностью автоматических режимов и предпочтительность полуавтоматического управления.

К теоретическим достоинством принципа активного оператора можно отнести введение в процесс решения проблемы распределения функций нового понятия – «активность человека-оператора». На его основе предложена конкретная методология выбора степени автоматизации процессов управления, обеспечивающая надежное выполнение оператором функций резервирования техники [5].

Однако, несмотря на общепризнанные теоретические достоинства, данный принцип не был широко реализован в других областях техники, помимо авиации. Низкая эффективность его использования связана прежде всего с неопределенностью выбора средств обеспечения активности в разных видах операторской деятельности. Для деятельности с непрерывным типом управления, каковой, в частности, и является деятельность летчика, таким средством служит проприоцептивная обратная связь при непрерывном воздействии на органы пилотирования в полуавтоматическом режиме управления.

Деятельность операторов большинства технических комплексов связана с управлением дискретного типа, т.е. выдачей команд или переключением различных тумблеров. Средством обеспечения активности в такой деятельности может быть выдача оператором части команд управления вручную также в полуавтоматическом режиме. Но тогда возникает вопрос: по какой логике следует осуществлять выбор этой части команд?

Необходимо отметить, что процесс развития средств автоматизации систем управления, в том числе авиационных, привел к определенному пересмотру положений принципа активного авиатора. Так, если первоначально отрицалась це-

лесообразность автоматического режима [2, 6], то затем были разработаны различные стратегии его использования, включая комбинированный режим управления самолетом [5].

Переход на автомат в этом режиме происходит при отсутствии необходимых управляющих воздействий летчика на ручку управления и может осуществляться в двух случаях: а) летчик переходит на автомат сознательно, например, в простых, стандартных условиях полета; б) автоматический режим включается независимо от воли человека, например, при потере сознания на перегрузке или при возникновении серьезных затруднений в ходе управления. Но если в первом случае активность летчика несомненна, то во втором он явно пассивен.

Получается, что в последнем случае автоматика фактически выполняет функцию резервирования человека. Но постановка такой задачи даже теоретически невозможна в рамках принципа активного оператора, так как при этом роль человека в управлении хоть и временно, но становится второстепенной. Главная роль в обеспечении надежности переходит к автоматике. Таким образом, мы приходим к выводу, что стратегия изменения степени автоматизации, первоначально разрабатываемая с позиций принципа активного оператора, на самом деле выходит за его пределы.

Можно полагать, что функция резервирования человека автоматикой должна приобретать все большую значимость по мере дальнейшего возрастания сложности техники, когда существенно неформализуемыми и непредсказуемыми становятся и процессы управления. Примерами такого класса сложности являются объекты, использующие процессы сложной, малоизученной природы: атомные станции, химические производства, транспортные космические системы.

В то же время несомненно, что сохранится и необходимость обеспечения активности человека для выполнения им функции резервирования автоматике. Следовательно, решение проблемы распределения функций между человеком и автоматикой для современных и перспективных комплексов должно

обеспечивать выполнение обеих функций. Такое может быть найдено в виде специальной стратегии гибкого изменения степени автоматизации процессов управления.

Библиографический список

1. Джордан Н. Распределение функций между человеком и машинами в автоматизированных системах // Инженерно-психологическое проектирование / отв. ред. А.Н. Леонтьев. М., 1970.
2. Завалова И.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Принцип активного оператора в инженерной психологии // Инженерная психология: теория, методология, практическое применение / отв. ред. Б.Ф. Ломов и др. М., 1977.
3. Завалова И.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Принцип активного оператора и распределение функций между человеком и автоматом // Вопр. психологии. 1971. № 3.
4. Крейк К. Человек-оператор в системах управления // Инженерно-психологическое проектирование / отв. ред. А.Н. Леонтьев. М., 1970. Вып. 1.
5. Сильвестров М.М., Коздоров Л.М., Пономаренко В.А. Автоматизация управления летательными аппаратами с учетом человеческого фактора. М., 1986.
6. Фитс П. Функции человека в сложных системах // Инженерно-психологическое проектирование / отв. ред. А.Н. Леонтьев. М., 1970. Вып. 1.
7. Чапанис А. О распределении функций между людьми и машинами // Инженерно-психологическое проектирование / отв. ред. А.Н. Леонтьев. М., 1970. Вып. 1.

*Говорин В.А., Дятчин М.Р.,
Забоева М.В., Рябчун И.П.
г. Краснодар*

ВЛИЯНИЕ СОЛНЕЧНОЙ АКТИВНОСТИ НА СОСТОЯНИЕ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ КУРСАНТА-ЛЕТЧИКА

Имеются исследования [3], указывающие на наличие прямой связи между солнечной активностью и частотой происшествий на авиатранспорте. Однако детальной разработки этого вопроса, на наш взгляд, не проведено. Поэтому нами было организовано исследование влияния солнечной активности на физиологические, психофизиологические, интеллектуальные профессионально важные качества летчика:

- состояние сердечно-сосудистой и других систем человека;
- толерантность сердечно-сосудистой системы к физической нагрузке;
- скорость переработки вербальной и невербальной информации;
- функционирование оперативной памяти.

В данном исследовании представлены результаты оценки влияния солнечной активности на состояние сердечно-сосудистой системы человека, а также на толерантность сердечно-сосудистой системы к физической нагрузке.

Кратко охарактеризуем основные теоретические положения, лежащие в основе нашего исследования.

Под солнечной активностью понимается комплекс явлений и процессов, связанных с образованием и распадом в солнечной атмосфере сильных магнитных полей [5]. Следствием солнечной активности в том числе являются и так называемые магнитные бури, оказывающие непосредственное воздействие на биосферу планеты.

Степень солнечной или геомагнитной активности характеризуется индексами. К-индекс – это квазилогарифмический индекс (увеличивается на единицу при увеличении возмущенности приблизительно в два раза), вычисляемый по данным конкретной обсерватории за трехчасовой интервал времени. Планетарный Кр-индекс вычисляется как среднее значение К-индексов, определенных на 13 геомагнитных обсерваториях [4].

По Кр-индексу можно выделить три степени солнечной активности: магнитосфера спокойная, магнитосфера возбужденная, магнитная буря (имеющая 5 степеней по силе воздействия).

Состояние сердечно-сосудистой системы, в том числе толерантность сердечно-сосудистой системы к физической нагрузке, относится к физиологической группе профессионально важных качеств летчика, которые проявляются в надежности функционирования органов и систем человека в условиях воздействия специфических факторов полета [1, с. 104].

Перейдем к результатам исследования.

При оценке влияния солнечной активности на состояние сердечно-сосудистой системы человека мы использовали метод корреляционного анализа, устанавливая связь между степенью солнечной активности и количеством вызовов центральной скорой помощи г. Краснодара по поводу заболевания сердечно-сосудистой системы. Степень солнечной активности определялась методом визуального наблюдения за состоянием солнечной активности с помощью телескопа, которая подтверждалась данными обсерватории в Цюрихе [4].

Были проанализированы данные с января 2013 года по июль 2013 года и получены результаты, подтверждающие статистически значимую ($p < 0,05$) прямую связь между степенью солнечной активности (Кр-индексом) и количеством вызовов скорой помощи. Так, например, проанализировав данные за январь 2013 года, получили статистически значимую прямую связь между двумя сравниваемыми параметрами ($r = 0,37$; $p < 0,05$). Проведенный анализ показал, что наибольшая корреля-

ционная связь прослеживается между степенью солнечной активности и количеством вызовов на следующий день, т.е. чем выше степень солнечной активности в определенный день, тем большее количество вызовов скорой помощи по поводу заболевания сердечно-сосудистой системы приходится на следующий день.

Для решения второй задачи исследования (влияния солнечной активности на толерантность сердечно-сосудистой системы к физической нагрузке) был организован эксперимент, в котором приняли участие курсанты-летчики.

В течение октября 2013 года для оценки толерантности сердечно-сосудистой системы курсанта-летчика к физической нагрузке использовалась проба Руфье с одномоментной физической нагрузкой, которая позволяет определить показатель сердечной деятельности (ПСД) по формуле:

$$\text{ПСД} = (4 \cdot (P1 + P2 + P3) - 200) / 10,$$

где P1 – пульс обследуемого за 15 сек в покое после 5-минутного спокойного состояния;

P2 и P3 – соответственно пульс обследуемого за первые и последние 15 сек первой минуты после окончания нагрузки в виде 30 приседаний, выполненных за 1 минуту.

Степень солнечной активности также определялась методом визуального наблюдения за состоянием солнечной активности с помощью телескопа, которая подтверждалась данными обсерватории в Цюрихе [2].

Однако за период эксперимента (октябрь 2013 года) не было дней с возбужденной магнитосферой и магнитными бурями, что не позволило решить поставленную задачу. Поэтому мы будем продолжать данный эксперимент в течение некоторого времени, пока не появится возможность оценить влияние солнечной активности на толерантность сердечно-сосудистой системы курсанта-летчика к физическим нагрузкам.

В результате проведенного исследования была разрешена задача по оценке влияния солнечной активности на состояние

сердечно-сосудистой системы человека. Было установлено, что существует прямая корреляционная связь между степенью солнечной активности и количеством вызовов центральной скорой помощи г. Краснодара по поводу заболевания сердечно-сосудистой системы. При этом наибольшее влияние солнечной активности на состояние сердечно-сосудистой системы человека происходит через сутки.

Разрешение второй задачи по оценке влияния солнечной активности на толерантность сердечно-сосудистой системы курсанта-летчика к физической нагрузке не удалось осуществить по причине отсутствия в период исследования дней с возбужденной магнитосферой и магнитными бурями. Поэтому, как отмечалось ранее, планируется продолжение эксперимента по разрешению второй задачи.

Дальнейшими этапами исследования является оценка влияния солнечной активности на скорость переработки вербальной и невербальной информации и на функционирование оперативной памяти. Таким образом, результатом исследования станет комплексная оценка влияния солнечной активности на разные группы профессионально важных качеств курсанта-летчика (физиологические, психофизиологические, интеллектуальные).

Библиографический список

1. Ворона А.А., Гандер Д.В., Пономаренко В.А. Теория и практика психологического обеспечения летного труда. М., 2003.
2. Данные о солнечной и геомагнитной активности, фазах Луны, сформированы на основе результатов наблюдений Королевской Обсерватории Бельгии. URL: <http://www.moveinfo.ru/data/sun/select>
3. Ляхов А.Н., Козлов С.И. Влияют ли факторы космической погоды на возникновение авиационных происшествий // Геомагнетизм и аэрномия. 2012. Т. 52. № 1.
4. Обсерватория в Цюрихе. URL: http://www.astro.phys.ethz.ch/home_nf.html
5. Солнечная активность. URL: <http://ru.m.wikipedia.org/wiki>

*Кочеткова С.В., Королева Т.П.
г. Краснодар*

ИНТУИТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ-ЛЁТЧИКОВ

В данной работе представлены результаты применения опросников по оценке интуитивности как качества, значимого для надежности летной деятельности. Два показателя интуитивности (обозначенных нами как интуиция-1 и интуиция-3) определялись по опросникам Айзенка (1992). Дополнительно нами был разработан тест-опросник индивидуальных и функциональных признаков, характерных для людей с неординарными способностями. Показатель этого популяционного теста мы условно обозначили как «интуиция-2» в отличие от показателей по тесту Айзенка. Полученные данные сравнивались с другими профессионально важными качествами.

Показатель **интуиции-1** измерялся у курсантов двух потоков (60 и 93 человека). В целом курсанты с высоким уровнем интуиции-1 отличались хорошим функциональным состоянием, самодостаточностью, выраженными аудио- и кинестетической модальностями восприятия, интеллектуальностью и амбидекстрией верхних и нижних конечностей.

При высоком уровне показателя интуиция-1 по сравнению с его низким уровнем у курсантов достоверно лучше функциональное состояние, возбудимость и самодостаточность, аудио- и кинестетическая модальность.

В другой выборке курсантов в случае выраженности симптомокомплекса интуиция-1 существенно лучше показатели вербального интеллекта (фактор «В»), дипломатичности, видео-, аудио- и кинестетическая модальность восприятия, левосторонней зрительной асимметрии, леворукости и амбидекстрии рук по сравнению с низким уровнем интуиции-1.

Кроме того, при высоком уровне интуиции-1 у курсантов по популяционному тесту «интуиция-2» выражены следующие признаки: видение цветных и фантастических снов, быстрое заживление ран, быстрая темновая адаптация, способность угадывать мысли незнакомого собеседника, феномен «де-жавю», способность к техническому конструированию, прилив сил в экстремальной ситуации, четкая и внятная речь, комфортность при повышенной влажности, короткий ночной сон.

Роль генотип-средовых факторов в проявлении ПВК изучена с помощью популяционного теста «**интуиция-2**». Ведущие признаки по популяционному тесту «интуиция-2» (во всех случаях отличие от среднего и низкого уровня): видение цветных снов, быстрое заживление ран, тяжесть бодрствования даже при хорошем сне, нетерпимость к переживаниям других людей и наблюдение у себя пси-способностей.

В случае выраженного симптомокомплекса «интуиция-2», по сравнению со средним и низким его уровнем, у курсантов достоверно лучше показатели интуиции-1, саморегуляции поведения (фактор «С»), эмоциональной устойчивости (отношение факторов С/Qз), доминантности, смелости, видеомодальности и цифровой модальности восприятия, суточного ритма, повышения активации нервной системы перед началом действия, точности реакции на движущийся объект осознаваемого типа. У таких курсантов существенно ниже фрустрированность, эмоциональная напряженность, кинестетическая модальность восприятия и лабильность нервной системы в правой зоне зрительного анализатора.

По тесту «интуиция-2» методом сигмальных отклонений выявлено 14 признаков, которые характерны для высокоинтуитивных: способность выдерживать прямые лучи Солнца; «полеты» во сне; способность обходиться без сна и без пищи больше 2 суток; чрезмерное употребление овощной зелени; наблюдение за собой необычных способностей; синий цвет глаз; отсутствие реакции на смену погоды; феномен «де-жавю»; способность проснуться утром точно без будильника; высокий

коэффициент интеллекта (выше 140); способность к техническому конструированию; отличная память; форма кистей рук и ступней ног – удлиненные и тонкие; голос низкого тембра.

Интуиция-3. Курсанты с высоким уровнем самооценки данного показателя отличаются от имеющих низкий ее уровень интуитивностью, циклотимностью, беспечностью, смелостью, личностной активностью учебной мотивации, эмоциональной устойчивостью, видео- и цифровой модальностью, высокой фоновой активацией нервной системы.

При этом у таких курсантов существенно запаздывает первичная реакция на движущийся объект осознаваемого типа, снижен вегетативный тонус (доминирует парасимпатическая активация) и им присуща эмоциональная «черствость».

При высоком уровне показателя «интуиция-3» для курсантов по популяционному тесту «интуиция-2» характерны следующие признаки: хорошее перенесение прямых лучей солнца, высокий тембр голоса, «полеты» во сне, действие «внутренних» часов, способность к предчувствию событий, наблюдение за собой пси-способностей и тяжесть бодрствования даже после хорошего ночного сна.

Что касается еще одного показателя интуитивности – реакции на движущийся объект интуитивного типа, то при доминировании точных реакций у курсантов достоверно лучше показатели видео- и цифровой модальности (соответственно $t = 3,26$ и $t = 4,1$) по сравнению с запаздывающими реакциями. Высокая точность РДО интуитивного типа характерна также для курсантов с высоким коэффициентом интеллекта ($IQ = 137$ по сравнению с $IQ = 122$), нетревожностью, нефрустрированностью и индивидуальными признаками быстрого действия в экстремальной ситуации ($p < 0,05$).

Корреляционный анализ дополнительно выявил, что показатель самодостаточности, являющийся, на наш взгляд, фактором личностной устойчивости в длительных полетах, достоверно взаимосвязан с интеллектуальностью, нейротизмом, эмоциональной и типологической ригидностью, а также с пе-

дантичностью. Самодостаточные курсанты имеют лабильную нервную систему в зрительном анализаторе, высокую точность РДО интуитивного и контролируемого типов по сравнению с циклотимиками. Повышенная эмоциональная агрессивность курсантов коррелирует с нейротизмом, инертностью нервных процессов и точностью РДО обоих типов (везде $p < 0,05$).

В контексте развиваемой концептуальной модели саморегуляции представляет интерес роль еще таких факторов, как модальность восприятия, уровень летной подготовки, тип личностной доминанты, патохарактерологические черты и индивидуальные признаки устойчивости к неблагоприятным условиям деятельности – холоду, радиации и укачиванию.

Анализ соотношения **модальностей восприятия** выявил, что курсантов с доминированием аудиомодальности характеризует самодостаточность, эмоциональная устойчивость, ригидность поведения и предпочтение действовать левыми конечностями. У курсантов с видеомодальным восприятием высокий суточный ритм, интроверсия и праворукость. Кинестетиков отличает интуитивность, а предпочитающих восприятие информации в цифровом формате – способность к анализу-синтезу. Во всех случаях 1–5% уровень значимости.

Показатели интуиции-1 и устойчивости к холоду статистически взаимосвязаны, а саморегуляции поведения (фактор «С» 16-FLO) – как с устойчивостью к холоду, так и к радиации.

Между тремя показателями интуиции – 1, 2, 3 естественно имеется корреляция. Однако отметим следующие особенности. Показатели интуиции-1 и интуиции-3 одновременно взаимодействуют с респираторной выносливостью, видео- и цифровой модальностью, шизотимией. Сопряженно коррелируют показатели интуиции-1 и 2 с суточным ритмом и саморегуляцией поведения по фактору «С» 16-FLO, а интуиции-2 и 3 – с вегетативным тонусом.

Это означает, что исследуемые три теста измеряют каждый свои определенные компоненты интуиции и их целесообразно применять совместно.

*Королева Т.П.
г. Краснодар*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ СТРУКТУРИРОВАННОГО МЕНТАЛЬНОГО ТРЕНИНГА В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

У многих студентов в начале учебного года после длительных каникул проявляется потребность оптимизации отношений (интимных, внутригрупповых, с преподавателями старых и новых дисциплин), в сохранении нервно-психической свежести как можно дольше, в овладении приемами психической саморегуляции и реабилитации.

Как кризисы трех лет и подростничества имеют определенное сходство – тенденция к независимости, самостоятельности, ряд негативных проявлений в межличностных отношениях, – так и очередной учебный год студент стремится «начать жить по-новому». Примечательно, что аналогичное стремление имеет и преподаватель вуза, внося коррективы в рабочие программы и свою методику. Но жесткий стереотип форм учебных занятий и сиюминутные проблемы постепенно вытесняют эти благие намерения, возвращая обе половины учебного процесса «на круги своя».

Отсюда важной методической задачей мы считаем формирование у студентов психологической устойчивости и психической надежности. Современные технологии практической психологии подсказали нам возможные способы решения этой задачи. К ним относится прежде всего ментальный тренинг. Закономерно возникает вопрос о выборе концептуальной модели психорегуляции.

Известно, что для описания психических феноменов используются разные базисы: диады – разделение единого на противоположности; триады – введение между диадой нейтрального компонента; тетрады, образованные путем трех дихотомий. Наконец, системное описание на основе пентабазиса, который объединяет все наработанные в психологии предыду-

щие формы и совмещающий общенаучные, системные и общепсихологические категории. Его можно расположить в одном, двух и трех измерениях. При этом возможно проявление наибольшего числа отношений и связей – радиальных, горизонтальных, вертикальных, диагональных (В.А. Ганзен, 1994).

Еще одна проблема связана с тем, что мотивация учебы в вузе разная у студентов разных лет набора. Поэтому и организация обучения психорегуляции должна быть соответствующей ожиданиям и предпочтениям студентов. Так, если в одной группе выражена потребность изменения своей личности по сравнению с потребностью в понимании поведения других людей, то развертку учебной информации по пентабазису ментального тренинга целесообразно начинать с элементов тренинга личностного роста. В его рамках сопряженно формируются предметные действия по распознаванию поведения и других людей. Для другой группы более подходящим будет начало с социально-психологического тренинга невербального поведения и эмпатийности, в рамках которого сопряженно формируются предметные действия и самопознания.

Таким образом, реализация принципа личностного смысла учебы возможна при условии неопределенности очередности тем программы дисциплины. Целью образования в этом случае будут не знания-умения-навыки, как при модели «трансляции», а усвоение социума культуры, нормы которой студент сделал функциями организации своего развития.

Исходя из вышеизложенного, мы апробировали разные варианты начала дисциплины «Психогигиена и психическая реабилитация», используя пентабазис «Ментальный тренинг». Словосочетание «ментальный тренинг» означает: «специальная система правил и точно установленный порядок упражнений для приобретения или сохранения психических (умственных) качеств». Соответственно определению строится пентабазис, где первым уровнем является методологический, а его элементы становятся системообразующим фактором базисов следующего уровня и т.д.

Развертка учебной информации может начинаться от любого элемента базиса того же уровня. Важным правилом при этом является обязательный возврат частей к целому, что влечет за собой неизбежное подключение других элементов базиса того же уровня.

Но компоненты других уровней могут вернуться к этому системообразующему фактору только через свои интегральные звенья.

*Красильников Г.Т., Крачко Э.А.,
Мальчинский Ф.В.
г. Краснодар*

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Профессиональный психологический отбор (ППО) в высшие военные авиационные образовательные учреждения постоянно совершенствуется в связи с меняющимися требованиями к авиационным специалистам и развитием психологической науки. Тем не менее, остается актуальной проблема определения у кандидатов нервно-психической устойчивости или стрессоустойчивости, которая определяет успешность их летного обучения и дальнейшей летной деятельности [4, 9].

Одним из основных признаков стрессоустойчивости считается сохранение способности к адаптивной деятельности при критической ситуации. Исследованиями установлено, что в реальных стрессовых ситуациях в числе аутсайдеров нередко оказываются те люди, которые были лучшими по результатам деятельности в обычных условиях [2]. Однако сложно создать такую экспериментальную («лабораторную») ситуацию, которая бы приближалась по своему воздействию к реальной стрессовой обстановке [5].

С учетом этого был разработан сценарий, включающий четыре стрессорирующих фактора, которые взаимно усиливали свое воздействие: тревожное ожидание экзамена, демонстрация тягостных видеоряда (катастрофы и человеческие травмы) и аудиоряда (драматические крики, звуки сирены, выстрелы и т.п.), а также нагнетающая эмоции инструкция непосредственно перед этапом стрессирования. Мы полагаем, что сопоставление динамики умственной работоспособности у испытуемого при данном экспериментальном стрессовом воздействии с физиологическими показателями может быть чувствительным критерием прогноза его стрессоустойчивости в реальной экстремальной ситуации.

На основе этой гипотезы разработана методика определения стрессоустойчивости, описанная ранее [6]. По данной методике физиологические сдвиги на разных этапах исследования определяются по кожно-гальванической реакции (КГР) и по частоте сердечных сокращений (ЧСС). Динамика продуктивности психической деятельности выявляется по выполнению тестовых заданий (адаптированный вариант теста Мюнстенберга) до и после стрессирования. Программа методики стрессоустойчивости разработана на основе имеющегося сценария психофизиологического аппаратно-программного комплекса «Реакор» (фирма «Медиком МТД», г. Таганрог).

Данной методикой обследовано 563 кандидата для поступления в высшее военное авиационное училище летчиков в 2013 г. на этапе профессионального психологического отбора. Согласно расписанию прохождения ППО, обследование на стрессоустойчивость кандидаты проходили на 3-й день, после предварительного исключения лиц с нервно-психической неустойчивостью по результатам опросника «МЛЮ-Адаптивность».

Сценарий выполнения методики состоял из пяти этапов, имеющих различное психологическое содержание:

– 1-й этап диагностика исходного физиологического состояния в начале исследования (2 минуты);

– 2-й этап – выполнение теста Мюнстенберг-1: нахождение слов среди беспорядочного буквенного текста из 10 строк, проговаривание этих слов вслух и называние порядкового номера их обнаружения (2 минуты);

– 3-й этап – стрессирование, в виде демонстрации эмоционально значимых видеослайдов (показ картинок авто- и авиакатастроф, фотографий тяжелых травм человека) с одновременным стимулированием негативными звуками: сирены, пулеметной очереди, разбитого стекла, драматических женских и мужских криков (3 минуты);

– 4-й этап – выполнение теста Мюнстенберг-2, отличающегося от предыдущего теста только иным набором слов в буквенном хаосе из 10 строк (2 минуты);

– 5-й этап – отдых в конце исследования (2 минуты).

На всех этапах сценария производилась регистрация физиологических показателей: частоты сердечных сокращений (ЧСС) и кожно-гальванической реакции (КГР). Выполнение теста Мюнстенберга в нашей модификации требовало от испытуемых концентрации и устойчивости внимания, помехоустойчивости, способности к устному счету. Продуктивность умственной деятельности при выполнении теста оценивалась по количеству найденных слов в единицу времени. В результате проведенного исследования был получен большой объем информационного материала, включающего как динамику физиологических показателей (ЧСС и КГР), так и динамику продуктивности умственной деятельности.

Колебания показателей КГР отражают эмоциональное реагирование, в том числе тревожность как одну из эмоциональных реакций, а также активацию при выполнении какой-либо деятельности [1]. Кроме того, поскольку показатели КГР чрезвычайно вариабельны у различных лиц [3] и вызывают сложности их однозначного количественного определения, то возникают трудности при их идентификации и сопоставлении с другими данными. Поэтому в данном предварительном ис-

следовании показатели КГР не подвергались глубокому анализу и будут изучаться в дальнейшем.

Основное внимание в данном исследовании было сосредоточено на анализе соотношения продуктивности и показателей ЧСС, которые четко выражаются в количественных данных и показывают меньший межиндивидуальный разброс.

После изображения динамики ЧСС на пяти этапах обследования в виде графиков были получены профили различных типов. При анализе испытуемых по типам профилей они были распределены на 4 группы со следующими условными названиями.

1. Адаптивный тип профиля был выявлен у 71,1% абитуриентов. Для лиц этого типа была характерна следующая динамика ЧСС: на исходном уровне диапазон от 60 до 90 ударов в 1 минуту, при выполнении первого тестового задания – повышение показателя, на этапе стрессирования – понижение ЧСС, во время второго теста – вновь повышение в пределах нормативных диапазонов, на этапе отдыха возвращение к исходному уровню. Описанная динамика показателя ЧСС была расценена как адекватная физиологическая «цена» деятельности с хорошей устойчивостью к воздействию стресс-факторов. Такой тип реагирования сочетался с высокой и хорошей продуктивностью умственной деятельности (до 51,8%) и повышением продуктивности после стрессирования (в 82% случаев).

2. Активационный (эмоциональный) тип профиля определялся у 22,4% обследованных и характеризовался уровнем показателя ЧСС свыше 90 ударов в минуту на всех этапах – с повышением при выполнении интеллектуальных заданий и снижением на этапе стрессирования; с тенденцией к нормализации пульса на этапе отдыха. Анализ продуктивности умственной деятельности выявляет ее повышение после стрессирования. Динамика физиологических показателей отражает высокую физиологическую «цену» деятельности (чрезмерную трату ресурсов) за счет повышенной эмоциональной вовлеченности испытуемых, динамика продуктивности интеллектуаль-

ной деятельности указывает на устойчивость к воздействию стресс-факторов.

3. Тревожный тип профиля отмечался у 4,2% испытуемых и выражался в повышенных показателях на всех этапах свыше 90 ударов в минуту, повышении значения ЧСС при выполнении тестов и еще большим его повышением во время действия стресс-фактора, что свидетельствовало о высокой физиологической «цене» деятельности. При этом у 75% тревожно реагирующих наблюдалась низкая продуктивность умственной деятельности, ее снижение после стрессорного воздействия, что указывало на стрессовую неустойчивость испытуемых. Это факт явился особенно значимым, так как был выявлен после предварительного отсева лиц с нервно-психической неустойчивостью по результатам опросника «МЛО-Адаптивность».

4. Ваготонический тип профиля отмечался у 2,3% абитуриентов и выражался в том, что все показатели на графике были ниже 60 ударов в минуту. Эти особенности ЧСС указывают на преобладание тонууса парасимпатической вегетативной нервной системы, что встречается у спортсменов, у лиц, интенсивно занимающихся саморегуляцией, или как конституциональная особенность. В литературе встречается положение, что эти особенности являются признаком слабости нервной системы, что не находит подтверждения по нашим данным, так как по динамике показателя ЧСС наблюдалось соответствие адаптивному типу профиля. Как соотносится этот тип профиля со стрессоустойчивостью испытуемых, предполагается выяснить в дальнейшем исследовании.

Как известно, хорошей проверкой валидности методики является ее ретестирование. Методика стрессоустойчивости прошла ретестирование через три месяца после приемной комиссии на выборке курсантов, которые уже прошли процедуру обследования во время профессионального психологического отбора. Совпадение типов профилей отмечено у 87% курсантов. Анализ случаев со сменой типов профиля показал, что в

11% произошла смена эмоционального типа на адаптивный. Это не противоречит концепции методики, ибо из набора факторов стрессирования при повторном обследовании был устранен мощный фактор тревожного ожидания неудачи на вступительных экзаменах. Особо ценным представляется тот факт, что в случаях тревожного и ваготонического профиля было полное совпадение при повторном обследовании. Установленные факты свидетельствуют об относительном постоянстве физиологической реакции – ЧСС у одного человека в фиксированных психологических условиях каждого этапа обследования. Это позволяет считать, что выявленные профили можно характеризовать как «психофизиологические профили личности» [8]. В последующем исследовании предполагается установить роль КГР в формировании типа профиля. Снижение ЧСС в момент действия стимула характерно для вегетативного компонента ориентировочной реакции [1]. Поэтому есть основания считать физиологическую реакцию на этапе стрессирования в адаптивном, эмоциональном и ваготоническом профилях проявлением ориентировочной реакции. А повышение ЧСС при стрессировании в тревожном профиле есть проявление оборонительной реакции, которая по вегетативным проявлениям и адаптивному смыслу является противоположной ориентировочной реакции [7]. А выбор типа реакции – ориентировочной или оборонительной зависит от интенсивности стимула и уровня фоновой тревожности личности.

Таким образом, проведенное предварительное исследование результатов применения методики стрессоустойчивости показало ее валидность (при ретестировании и существенном совпадении с результатами по другим методикам), позволило выдвинуть эвристическое положение о «психофизиологическом профиле личности». При дальнейшем исследовании полученных данных планируется проведение углубленного статистического анализа с применением корреляционного и факторного анализа.

Библиографический список

1. Александров Ю.И. Психофизиология. СПб., 2010.
2. Алёшин С.В. Безопасность и стресс // Человеческий фактор: новые подходы в профилактике авиационной аварийности. М., 2000.
3. Аракелов Г. Г., Шотт Е.К. КГР при эмоциональных, ориентировочных и двигательных реакциях // Психологический журнал. 1998.
4. Гандер Д.В. Авиационная психология. М., 2010.
5. Китаев-Смык Л.А. Методические принципы исследований стресса // Психология стресса. М., 1983.
6. Красильников Г.Т., Крачко Э.А., Мальчинский Ф.В. Разработка методики определения стрессоустойчивости у кандидатов для поступления в высшее военное авиационное образовательное учреждение // Инновационные технологии в образовательном процессе. Т. II. Краснодар, 2013.
7. Наатанен Р. Внимание и функции мозга. М., 1998.
8. Пайар Ж. Применение физиологических показателей в психологии // Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. М., 1970.
9. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 2004.

*Мостипан М.В., Кочеткова С.В.
г. Краснодар*

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ
У КУРСАНТОВ-ЛЕТЧИКОВ (МАНЕВРЕННОЙ
АВИАЦИИ) СРЕДСТВАМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

С появлением в авиационных частях самолетов-истребителей четвертого поколения, обладающих высокими маневрен-

ными возможностями, значительно повысились требования к здоровью, функциональному состоянию и уровню профессиональной и физической подготовленности летчика, так как полеты на сложный пилотаж и воздушный бой могут сопровождаться воздействием на его организм длительных (десятки секунд) и больших (до 9 ед.) перегрузок с высоким градиентом нарастания (до 5–7 ед./с), что приближается к пределу возможностей человека. Перспектива создания маневренных самолетов пятого поколения предъявляет еще более высокие требования к устойчивости летного состава к действию перегрузок и остро ставит вопрос о необходимости дальнейшего совершенствования существующей системы медицинского и психологического обеспечения полетов.

Исследования, проведенные в последние годы, показали, что имеется тесная связь между статической выносливостью мышц брюшного пресса и ног и устойчивостью летчиков к перегрузкам. Установлено, что лица с высокой статической работоспособностью способны переносить перегрузки 8 ед. в течение 30 с без применения противоперегрузочного костюма; с низкой статической работоспособностью не могут перенести даже перегрузку 5 ед. в течение 30 с [1]. Поэтому физические качества – сила и статическая выносливость мышц брюшного пресса, ног, шеи, спины летчиков могут рассматриваться как специальные, профессионально значимые.

Эффективным средством повышения устойчивости к действию пилотажных перегрузок являются защитные противоперегрузочные приемы. Они представляют собой совокупность произвольных мышечных сокращений и специального дыхания, которое выполняется на фоне максимального статического напряжения мышц нижних конечностей, тазового пояса, туловища, плечевого пояса и шеи [2, 3, 4–6, 10]. Защитный эффект от мышечных противоперегрузочных приемов напрямую зависит от уровня физической подготовленности летчика, определяющей уровень статической выносливости.

Необходимо помнить, что статические мышечные напряжения, особенно максимальные и длительные, вызывают в организме человека негативные сдвиги, которые нехарактерны для динамической нагрузки, даже очень высокого уровня. Связано это с тем, что при удержании максимальных статических нагрузок скелетная мускулатура находится в напряжении довольно длительное время. Вследствие этого существенно снижается действие, так называемого, «мышечного насоса», который перекачивает венозную кровь к сердцу, а в напряженных мышцах резко снижается кровоток, вплоть до полного его прекращения. Все это приводит к резкому повышению общего периферического сопротивления сосудов и, следовательно, к резкому затруднению работы сердца, которое поддерживает кровоток за счет увеличения частоты сердечных сокращений и высоким уровнем артериального тонуса [2].

Поэтому специальная физическая подготовка должна быть направлена на формирование у летчика статодинамической выносливости, биомеханической и физиологической согласованности в работе мышц при выполнении противоположных приемов. Адаптированный организм быстро и точно реагирует на действие перегрузок адекватной мышечной активностью, мобилизацией функций центральной и вегетативной нервной систем. В неадаптированном организме такого совершенства нет. В этом случае мышечные напряжения будут выполняться недостаточно эффективно, в силу физических способностей летчика [7–9].

В качестве средств силовой подготовки для летного состава используются, в основном, тренажеры, представляющие собой достаточно сложную техническую конструкцию («Рычаг», «Вертикаль», «Блок», «Перегрузка», «Гребля», «Статоэргометр» и др. [6]). Следует отметить их высокую эффективность при условии методически правильного использования в специально оборудованных помещениях и под контролем инструктора. В силу этого, их практическое применение для всего летного состава не представляется возможным. Связано

это с тем, что использование таких средств в массовом порядке требует серьезных финансовых затрат на их приобретение и на оборудование специальных помещений и подготовку инструкторского состава. Приведенные обстоятельства указывают на необходимость разработки и внедрения в практику подготовки летного состава профессионально ориентированного комплекса специальной физической подготовки.

Цель данной работы – разработка и апробация комплекса специальной психофизиологической и силовой подготовки летчиков высокоманевренных самолетов.

С целью повышения специальной силовой подготовленности всего летного состава истребительной авиации, в систему подготовки необходимо внедрять малозатратные, доступные, безопасные и профессионально ориентированные методы, которые не требуют постоянного участия инструктора. Кроме того, они должны быть пригодны как для групповых занятий, так и для самоподготовки в обычных условиях и в удобное для летчика время.

Комплекс специальной силовой подготовки должен быть ориентирован, в основном, на летчиков высокоманевренных, а впоследствии сверхманевренных самолетов. В комплексе должны быть учтены особенности мышечных и дыхательных действий, составляющих защитные противоперегрузочные приемы и их влияние на функциональное состояние организма, механизмы проявления и регуляции мышечной силы. Упражнения комплекса должны целенаправленно оказывать воздействие на мышечные группы, принимающие участие в реализации противоперегрузочных приемов. Особенностью данного комплекса должна быть его высокая эффективность и абсолютная доступность для самостоятельных занятий в любом месте и в любое время [4–6].

Для разработки комплекса было сформулировано положение, что летчику для преодоления перегрузок силовые способности необходимы, но в определенной мере и в определенных соотношениях. Очевидно, что ему не нужно в этих

условиях проявлять «динамическую» силу в быстрых движениях. Определенное всего в высокоманевренных полетах проявляются концентрические статические напряжения (сокращение мышцы), эксцентрические (растяжение мышцы) и изометрические (мышечное напряжение без сокращения или растяжения), а также собственно силовые способности в медленных движениях. Достаточно отчетливо проявляется и силовая выносливость, как способность противостоять утомлению, вызываемому действием перегрузок. Поэтому определяющими элементами силовой подготовки для летчиков высокоманевренных самолетов являются:

- воспитание способности к максимальному мышечному напряжению;
- воспитание статической мышечной выносливости, т.е. способности длительное время удерживать субмаксимальное и максимальное мышечное напряжение;
- воспитание устойчивости физиологических систем организма к максимальным статическим напряжениям;
- формирование собственно силы в медленных движениях;
- воспитание способности выполнения специального дыхания на фоне мышечных напряжений.

Основными средствами воспитания силы мышц являются упражнения с повышенным внешним сопротивлением (силовые упражнения).

В условиях силовой тренировки значительные мышечные усилия можно проявлять тремя путями:

- использование непредельных отягощений с предельным числом повторений в движении – экстенсивный метод;
- использование предельных и околопредельных отягощений в движении – интенсифицированный метод;
- использование концентрических, эксцентрических и изометрических напряжений в статике.

Суть экстенсивного метода заключается в том, чтобы повторять упражнение до ясно выраженного утомления – как

говорят, «до отказа». Но такая работа затрудняет образование условнорефлекторных отношений, обеспечивающих рост мышечной силы. Кроме того, максимальное повторение силовых упражнений **влияет на рост мышечной массы**, что не всегда нужно.

В случае интенсифицированного метода используется максимальный вес, который можно поднять без чрезмерных эмоциональных возбуждений, но требующих предельной мобилизации силовых возможностей. Такая работа способствует образованию нервнокоординационных отношений, обеспечивающих эффективный рост силы [10].

Статические упражнения как фактор силовой подготовки имеют определенные преимущества. Во-первых, они дают возможность направленно акцентировать и продлевать момент максимального мышечного напряжения, который в динамических режимах весьма кратковременный, во-вторых, проявления максимальной силы мышц в статических режимах выше, чем в динамических. Вместе с тем, длительные и максимальные статические мышечные напряжения негативно влияют на организм, о чем говорилось ранее. Поэтому, в статических упражнениях необходимо избегать длительных максимальных напряжений, особенно при их многократном повторении.

Известно, что статические упражнения дают большую эффективность в сочетании с динамическими. В этой связи, основное направление в методике силовой подготовки летного состава можно определить как смешанный способ с использованием статодинамических упражнений с медленной сменой напряжения и ограниченным количеством повторений и включением в динамику «статических задержек». Также известно, что статические упражнения дают максимальную мышечную силу в том положении, в котором они вырабатываются. Поэтому в структуре комплекса должны использоваться такие упражнения, которые выполняются в том положении звеньев опорно-двигательного аппарата, которые соответствуют положению летчика в кабине самолета.

Организация и методика.

Работа проводится совместно со специалистами ФГУ «ГосНИИИ ВМ Минобороны России» в рамках выполнения НИР «Капетдаг» и «Бурса 2». На первом этапе работы изучался опыт использования физических упражнений как средства формирования и развития статической устойчивости, для чего был проведен анализ литературных источников, материалов диссертационных работ по данной проблеме, поиск в Интернете соответствующих данных (в рамках НИР «Капетдаг»).

На основе анализа теоретического и практического опыта работы специалистов в данной области был разработан комплекс специальной психофизиологической и силовой подготовки летчиков высокоманевренных самолетов.

В основе комплекса лежит сочетание специальных силовых и дыхательных упражнений, разработанных с учетом специфики физиологической реакции функциональных систем организма на воздействие пилотажных перегрузок, а также использование общепринятых в психофизиологии и спортивной медицине методов оценки физического и функционального состояния организма.

К преимуществам данного комплекса относятся:

- профессиональная ориентированность, учитывающая специфику летной работы;
- формирование навыков рационального управления статическим напряжением мышц;
- повышение статодинамической выносливости и силы мышц без роста мышечной массы;
- возможность заниматься в домашних условиях;
- продолжительность занятий 1–2 часа в день 3 раза в неделю;
- простота самоконтроля достигнутых результатов.

Суть комплекса состоит в выполнении простых упражнений для мышц, участвующих в выполнении противоперегрузочных приемов: сгибатели и разгибатели туловища, верхних и нижних конечностей.

На втором этапе исследовался исходный уровень развития статической выносливости мышц курсантов 1 курса набора 2013 года, для чего были сформированы две группы – экспериментальная и контрольная (по 14 человек в каждой).

Для оценки исходной статической выносливости использовались физические упражнения, которые позволяют обеспечить значительное напряжение основных групп мышц, сходное по характеру с мышечными напряжениями, которые испытывает летчик во время маневренного полета. Оценивалась статическая выносливость мышц, сгибающих и разгибающих туловище, а также мышц рук и ног (время удержания позы в секундах до момента проявления чрезмерного натуживания, когда испытуемый уже не может контролировать положение тела и дыхание). Кроме того, изучалась переносимость специальной, используемой во врачебно-летной экспертизе, статоэргометрической пробы (СЭП) на примере артериального давления (АД) и частоты пульса (ЧП), интегрального показателя (ИП), минутного кровотока (МО) и общего периферического сопротивления сосудов (ОПСС) [2].

С октября 2013 г. с экспериментальной группой курсантов проводится выполнение разработанного комплекса силовых упражнений.

Проведение занятий запланировано в виде факультатива в часы самостоятельной подготовки, в течение трех недель в режиме три занятия в неделю (вторник, четверг, суббота). Во вторник и четверг занятия проводились под руководством инструктора, в субботу – самостоятельно. После каждых 3-х занятий будет проводиться контрольный срез достигнутых результатов, путем временной оценки времени удержания позы в контрольных упражнениях. В конце цикла тренировки вновь будет изучаться переносимость статоэргометрической пробы.

Заключение. Итогом нашей работы должно быть подтверждение предположения об эффективности тренировки статической выносливости мышц, как средства формирования (повышения) устойчивости к таким неблагоприятным факто-

рам маневренного полета, как пилотажные перегрузки, а также разработка методических рекомендаций по самостоятельному использованию комплекса специальной физической подготовки летного состава.

Библиографический список

1. Психофизиологическая подготовка летного состава / под ред. В.А. Бодрова и В.А. Пономаренко. М.: Л., 1989.
2. Методики исследований в целях врачебно-летней экспертизы / под ред. Е.С. Бережнова и П.Л. Слепенкова. М., 1995.
3. Наставление по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации (НПФ-2009). М., 2009.
4. Специальная психофизиологическая и физическая подготовка летного состава с целью повышения устойчивости к пилотажным перегрузкам и гипоксии. М., 2006.
5. Тренировка специальных физических качеств летчиков истребительной и истребительно-бомбардировочной авиации. М., 1986.
6. Ушаков И.Б., Хоменко М.Н., Бухтияров И.В. и др. Специальная психофизиологическая подготовка с целью повышения устойчивости летного состава к пилотажным перегрузкам и гипоксии. М., 2006.
7. Функциональное состояние летчика в экстремальных условиях / под ред. В.А. Пономаренко, П.В. Васильева. М., 1994.
8. Хоменко М.Н. Психофизиологическая подготовка к полетам с большими, длительными и быстро нарастающими перегрузками // Психофизиологическая подготовка летного состава. М., 1989.
9. Человеческий фактор: психофизиологические причины ошибочных действий летчика и их профилактика / под ред. В.В. Козлова. М., 2006.
10. Матвеев Л.П. Теория и методика физического воспитания. М., 1976.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абросимов Виктор Викторович, канд. культ. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).
- Анашкина Елена Владимировна, канд. филос. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).
- Баштовой Владимир Юрьевич, канд. соц. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).
- Божко Андрей Николаевич (Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань).
- Божко Сергей Владимирович, канд. техн. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).
- Булка Александр Павлович, канд. мед. наук (Военно-медицинская академия, Санкт-Петербург).
- Валова Надежда Викторовна, канд. психол. наук (Борисоглебский государственный пединститут, Борисоглебск).
- Васильченко Наталья Алексеевна, канд. психол. наук (КубГУ, Краснодар).
- Говорин Владислав Алексеевич (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).
- Григоров Андрей Юрьевич, канд. техн. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Воронеж).
- Грицевич Татьяна Дмитриевна, канд. психол. наук (Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Минск, Республика Беларусь).
- Грищенко Максим Витальевич, канд. юр. наук (Национальный университет гражданской защиты Украины, Харьков, Украина).
- Дорофеев Сергей Петрович, канд. психол. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).
- Дунайцев Андрей Иванович, канд. воен. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).
- Дятчин Марк Романович (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).
- Забоева Марина Валерьевна (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).
- Зеленова Марина Евгеньевна, канд. психол. наук (Институт психологии РАН, Москва).

Землянская Елена Владимировна, д-р психол. наук (Харьковский национальный университет внутренних дел, Харьков, Украина)

Зязин Евгений Львович (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Карлова Екатерина Николаевна, канд. соц. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Воронеж).

Карнаухова Марина Владимировна (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Кашин Валерий Аркадьевич, канд. ист. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Кишея Инна Леонидовна (Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь).

Колесников Владимир Павлович, канд. техн. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Кондрашова Ольга Васильевна, д-р филол. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Коркоценко Марина Николаевна, канд. пед. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Королева Татьяна Петровна, д-р психол. наук (Университет МВД России, Краснодар).

Кочеткова Светлана Валентиновна, канд. пед. наук (КУФКСиТ, Краснодар).

Красильников Геннадий Тимофеевич, д-р мед. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Красноголова Евгения Олеговна (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Крачко Эльвира Адисовна, канд. мед. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Кудряшов Анатолий Сергеевич, канд. воен. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Кузнецов Юрий Николаевич, канд. психол. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Купач Тамара Юрьевна, д-р пед. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Кучеренко Наталия Сергеевна (Украинская инженерно-педагогическая академия, Харьков, Украина).

Левина Ольга Олеговна (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Литвинова Оксана Юрьевна (КубГУ, Краснодар).

Лукинов Андрей Николаевич (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Лукинова Марина Геннадьевна (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Мальчинский Федор Валентинович, канд. психол. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Марков Алексей Сергеевич, канд. психол. наук (Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань).

Медяникова Людмила Михайловна (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Мостипан Максим Витальевич (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Нафиков Денис Геннадьевич (Пермский институт ФСИН, Пермь).

Некрасов Сергей Дмитриевич, канд. психол. наук (КубГУ, Краснодар).

Ожигова Людмила Николаевна, д-р психол. наук (КубГУ, Краснодар).

Опошнянский Алексей Валентинович, канд. филос. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Падалка Андрей Петрович (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Пережогин Леонид Анатольевич, канд. техн. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Романов Николай Николаевич, канд. ист. наук (Самарский государственный технический университет, филиал Сызрань).

Рябчун Илья Петрович, канд. техн. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Свищев Алексей Владимирович (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Селезнёва Маргарита Викторовна, канд. психол. наук (Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань).

Танасов Георгий Георгиевич, д-р психол. наук (КубГУ, Краснодар).

Терехов Владимир Валерьевич, канд. техн. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Трофименко Александр Александрович (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Ферапонтов Дмитрий Геннадьевич (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Филлипов Александр Викторович (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Филатова Людмила Николаевна (Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань).

Фоменко Галина Юрьевна, д-р психол. наук (КубГУ, Краснодар).

Хамула Лилия Александровна, канд. пед. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Ханин Владимир Владимирович (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Хряпин Юрий Николаевич, канд. пед. наук (Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань).

Чивиков Андрей Васильевич (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Шельдешова Ирина Викторовна, канд. филол. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Щербакова Елена Алексеевна, канд. психол. наук (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

Щуров Евгений Андреевич, канд. юр. наук (Университет МВД России, Краснодар).

Энсис Екатерина Ивановна, канд. психол. наук (Краснодар).

Юдина Наталья Юрьевна (ВУНЦ ВВС «ВВА», Краснодар).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА	5
<i>Божко С.В., Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д.</i> Портрет современного военного летчика: анализ ситуации.....	5
<i>Баитовой В.Ю., Зязин Е.Л.</i> Воспроизводство ценностей военного образования как основа развития гармонично развитой личности курсанта.....	11
<i>Васильченко Н.А.</i> Агрессивность курсантов с разным уровнем летной успеваемости.....	14
<i>Грищенко М.В.</i> Особенности самоактуализации в профессиональной деятельности будущих работников государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям.....	19
<i>Зеленова М.Е.</i> Нарушение профессионального здоровья и личностные характеристики летчиков.....	23
<i>Землянская Е.В.</i> Правовые представления курсанта о детерминации преступления.....	32
<i>Карлова Е.Н., Григоров А.Ю.</i> Основные ценности и установки, связанные с военной службой и военной карьерой курсантов ВУНЦ ВВС.....	40
<i>Красноголова Е.О.</i> Личностная и ситуативная тревожность как критерии профотбора курсантов.....	48
<i>Марков А.С.</i> Развитие субъектности курсантов в образовательной среде военного вуза	52
<i>Медяникова Л.М.</i> Особенности военно-профессиональной направленности курсантов военного вуза	60
<i>Некрасов С.Д.</i> Осознание отцовства как новообразование самосознания курсантов.....	64
<i>Ожигова Л.Н., Юдина Н.Ю.</i> Гендерная идентичность личности: мистификация мужественности и проблемы профессионального становления летчика	78

<i>Опошнянский А.В.</i> Профессионально обусловленная структура личности.....	86
<i>Селезнева М.В.</i> Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза: экпсихологический подход.....	93
<i>Щуров Е.А.</i> Структурно-содержательные основы модели профессионального саморазвития курсантов в вузе МВД России.....	98
<i>Юдина Н.Ю.</i> Анализ акцентуаций характера у военных летчиков.....	108
2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОБРЕТЕНИЯ КУРСАНТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	113
<i>Анашкина Е.В.</i> Влияние военного быта и традиций на социально-психологическую адаптацию первокурсников	113
<i>Валова Н.В., Купач Т.Ю.</i> Развитие творческих способностей курсантов высших военных авиационных образовательных учреждений в условиях их профессиональной подготовки.....	119
<i>Васильченко Н.А.</i> Самоактуализация курсанта и летчика как основа профессионализма.....	123
<i>Дунайцев А.И., Падалка А.П.</i> Система подготовки офицеров курсового звена.....	128
<i>Дунайцев А.И., Свищёв А.В.</i> К вопросу о применении интерактивных информационных технологий в ходе изучения дисциплины «РХБЗ».....	137
<i>Карнаухова М.В., Левина О.О.</i> Профессиональный риск и принятие решений как составляющие волевых качеств личности курсанта.....	140
<i>Кашин В.А.</i> Единство экономического образования и воспитания.....	145
<i>Колесников В.П., Терехов В.В., Энсис Е.И.</i> Проблемы и задачи образования.....	152
<i>Колесников В.П., Щербакова Е.А., Терехов В.В., Энсис Е.И.</i> О роли сознания в образовательном процессе.....	159

<i>Кондрашова О.В., Шельдешова И.В.</i> Формирование речевой личности будущего офицера на занятиях по русскому языку и культуре речи.....	167
<i>Кудряшов А.С., Феропонтов Д.Г., Чивиков А.В.</i> Технологии управления.....	174
<i>Кучеренко Н.С.</i> Развитие внимания будущих офицеров внутренних войск технического профиля	181
<i>Лукинов А.Н., Лукинова М.Г.</i> Психолого-педагогический аспект применения информационно-компьютерных технологий в процессе преподавания дисциплины «военная история»	188
<i>Нафиков Д.Г.</i> Социально-психологический тренинг как средство успешной адаптации курсантов первого курса к условиям вуза.....	194
<i>Опошнянский А.В.</i> Психологические основы эффективного общения военнослужащих	198
<i>Терехов В.В., Пережогин Л.А., Колесников В.П.</i> Компетентностная модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции у курсантов-летчиков.....	205
<i>Трофименко А.А., Ханин В.В.</i> Мотивация к чтению – важное звено в формировании читательской компетенции курсанта-летчика	209
<i>Хряпин Ю.Н.</i> Самостоятельная работа курсантов как решающий фактор саморазвития будущих офицеров	216
3. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА	223
<i>Абросимов В.В.</i> Сравнительный анализ тревожных настроений современной молодежи и курсантов высших военных учебных заведений	223
<i>Анашкина Е.В.</i> Гендерный анализ процесса профессионального становления девушек-курсантов в военном вузе	227

<i>Грицевич Т.Д., Кишя И.Л.</i> Содержание представлений о патриотизме у современной молодежи	233
<i>Коркоценок М.Н.</i> Духовно-нравственные аспекты безопасного состояния человека	239
<i>Кузнецов Ю.Н.</i> Теоретико-методологический подход к оценке развития личности курсанта в ходе профессиональной подготовки к деятельности офицера боевого управления авиацией	243
<i>Лукинова М.Г.</i> Из опыта развития профессионально важных качеств курсанта как будущего летчика	248
<i>Опошнянский А.В.</i> Развитие волевых качеств у курсантов военных вузов	252
<i>Романов Н.Н.</i> Особенности имиджа российского офицера в среде студенческой молодежи	258
<i>Танасов Г.Г.</i> Влияние статуса на характер активности субъекта в переговорах	263
<i>Филатова Л.Н., Божко А.Н.</i> Использование музеев и памятных мест как средства военно-патриотического воспитания	273
<i>Филиппов А.В.</i> Роль и место русского консерватизма в патриотическом воспитании будущих молодых офицеров	278
<i>Фоменко Г.Ю., Литвинова О.Ю.</i> Типы профилей психологической готовности военнослужащих к выполнению служебных обязанностей в экстремальных условиях	286
<i>Хамула Л.А.</i> Психологический отбор в вооруженные силы США	293
<i>Щербакова Е.А.</i> Сравнительный анализ личностных особенностей летчиков различных родов авиации	299
4. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЫТИЯ КУРСАНТОВ	307
<i>Булка А.П., Красильников Г.Т., Крачко Э.А.</i> Анализ психофизиологических характеристик и их сопоставление с профессиональным здоровьем курсантов летного училища	307

<i>Васильченко Н.А., Мальчинский Ф.В.</i> К вопросу о профессиональном психологическом отборе	314
<i>Дорофеев С.П.</i> Влияние сложности техники на распределение функций между человеком и автоматикой	317
<i>Говорин В.А., Дятчин М.Р., Забоева М.В., Рябчун И.П.</i> Влияние солнечной активности на состояние сердечно-сосудистой системы курсанта-летчика	322
<i>Кочеткова С.В., Королева Т.П.</i> Интуитивность в структуре профессионально важных качеств курсантов-лётчиков	326
<i>Королева Т.П.</i> Развитие личности посредством структурированного ментального тренинга в условиях вузовского обучения	330
<i>Красильников Г.Т., Крачко Э.А., Мальчинский Ф.В.</i> Опыт применения авторской методики определения стрессоустойчивости	332
<i>Мостипан М.В., Кочеткова С.В.</i> Формирование и развитие профессионально важных качеств у курсантов-летчиков (маневренной авиации) средствами специальной физической подготовки	338
Сведения об авторах	347

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ КУРСАНТА:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
БЫТИЯ

Материалы IV Всероссийской
научно-практической конференции
(с иностранным участием)
г. Краснодар, 28–29 ноября 2013 г.

Редакторы:
М.Г. Лукинова, Е.А. Щербакова

Подписано в печать 24.09.2013. Формат 60×84^{1/16}.
Бумага Maestro. Уч.-изд. л. 15,56. Усл. печ. л. 20,69.
Тираж 150 экз. Изд. № 63-13. Заказ № 13320.

Типография ООО «Просвещение-Юг».
350059 г. Краснодар, ул. Селезнева, 2. Тел./факс 239-68-31.