

ЛИЧНОСТЬ КУРСАНТА: психологические особенности бытия



**Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
(с иностранным участием)
Краснодар, 23–24 апреля 2015 г.**

Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
имени Героя Советского Союза А.К. Серова
Кубанский государственный университет

**ЛИЧНОСТЬ КУРСАНТА:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ БЫТИЯ**

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
(с иностранным участием)
Краснодар, 23–24 апреля 2015 г.

Краснодар
2015

УДК 159.923:37/315.851

ББК 88.5:53.57

Л 66

Редакционная коллегия:

С.В. Божко, М.Г. Лукинова, Ф.В. Мальчинский,
С.Д. Некрасов (отв. ред.), Л.Н. Ожигова, Е.А. Щербакова

Л 66 Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. (с иностранным участием) / отв. ред. С.Д. Некрасов. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т; КВВАУЛ, 2015. – 197 с.

ISBN 978-5-8209-1124-8

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

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

УДК 159.923:37/315.851

ББК 88.5:53.57

ISBN 978-5-8209-1124-8

© Кубанский государственный
университет, 2015

© КВВАУЛ, 2015

ВВЕДЕНИЕ

В предлагаемом издании представлены материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (с иностранным участием) «Личность курсанта: психологические особенности бытия». В статьях участников конференции дан анализ бытия личности курсанта и рассмотрены результаты практико-ориентированных исследований развития личности курсантов военных училищ.

Конференция проведена 23–24 апреля 2015 г. Краснодарским филиалом военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» совместно с Кубанским государственным университетом. Конференции предшествовали Всероссийские научно-практические конференции «Проблемы развития личности курсанта» (2007 г.), «Личность курсанта: психологические особенности бытия» (2011, 2012, 2013, 2014 гг.).

В работе конференции (2015 г.) приняли участие ученые, психологи и педагоги, военнослужащие, студенты, работники социальной сферы из Краснодара, Ростова-на-Дону, Рязани, Сызрани. А также исследователи Республики Беларусь (Минск), Украины (Харьков), что свидетельствует о статусе конференции (с иностранным участием).

Материалы конференций позволяют выделить актуальные направления исследований особенностей развития личности и бытия курсантов, в том числе:

- «Теоретико-методологические основания анализа бытия личности курсанта»;
- «Особенности военной профессии»;
- «Особенности обретения курсантом профессиональной компетентности и идентичности»;
- «Проблемы поддержки развития и саморазвития личности курсанта»;
- «Особенности развития самосознания личности курсанта»;
- «Проблемы диагностики личностного и профессионального становления курсантов»;

– «Психологические проблемы обучения курсантов»; «Субъектность курсанта как ресурс развития личности».

Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции «Личность курсанта: психологические особенности бытия» (2015г.) содержит разделы:

- «Проблемы развития личностной идентичности курсанта»;
- «Проблемы психологической диагностики особенностей бытия курсантов»;
- «Проблемы развития гражданского самосознания курсанта»;
- «Психолого-педагогические проблемы сопровождения обучения 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

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТА

СУБЪЕКТНО-БЫТИЙНЫЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

Рябикина З.И.

Ключевые слова. Субъектно-бытийный подход, бытие курсанта, проблема определенности личности, личностный потенциал.

Самоопределение личности в юношеском возрасте связано с выбором профессии. Этот выбор во многом определяет будущее личности и не только профессиональное, но и в сопряженных с профессией пространствах бытия (семья, увлечения, круг друзей и пр.).

Став курсантом летного училища, молодой человек предопределяет многое в своей последующей жизни и эта определенность, знание общей цели и текущих задач структурируют поведение, организуют образ мира, иерархизируют мотивационно-потребностную сферу. Чувство определенности при ответе на вопросы «Кто ты?» и «Кем ты собираешься быть?» – важный фактор субъективного благополучия личности. Именно поэтому одной из существенных проблем личности молодого человека может быть *проблема профессиональной неопределенности/определенности*.

Мы рассмотрим эту проблему с теоретико-методологических позиций субъектно-бытийного подхода к личности.

К достижениям отечественной психологии советского периода, сохраняющим свое значение и оказывающим самое активное влияние на приращение научного психологического знания, на интерпретацию психологической феноменологии человека, понимание закономерностей его поведения, следует отнести *субъектный подход*. Его возникновение и развитие связано с такими именами как Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский и др.

С.Л. Рубинштейн ввел понятие «субъект жизни» для того, чтобы раскрыть деятельную сущность личности, ее активную позицию в целостном жизненном процессе [5]. Согласно концепции С.Л. Рубинштейна, западных психологов гуманистической и экзи-

стенциальной направленности, только та жизнь есть жизнь подлинная, которая осуществляется, строится самим человеком. Разработанный в отечественной психологии подход к личности как субъекту жизни позволил рассматривать не только зависимость личности от жизни, но и зависимость жизни (ее периодов, событий, формирующихся структур) от личности.

Понятие «субъект» создает возможности для научного осмысления феноменологии, связанной с *преобразованиями бытия*, с преобразующей направленностью человека, что отличает современную реальность, в которой человек селективирует обстоятельства своего бытия, выбирает детерминанты, которые определяют его жизнедеятельность и, таким образом, выступает созидателем, как своего окружения, так и своей судьбы. В этом социальная релевантность современной психологической науки. Способность человека изменять внешнее по законам внутреннего, *перестраивать бытие в соответствии со структурой сложившихся личностных смыслов*, т.е. преобразовывать реальность внешнего мира таким образом, что он становится следствием объективирования субъективного, продолжением личности – в этом пафос субъектной позиции, которую занимает зрелая личность.

При этом, в бытийной практике сегодня, с одной стороны, наблюдается нарастание прессинга социального контроля над личностью (подавляющие индивидуальность эффекты глобализации, навязывание через СМИ социальных стандартов и пр.), с другой стороны, прослеживается естественное стремление человека использовать доступные ресурсы для наращивания своих возможностей, как субъекта своей жизни, субъекта своего бытия и события с Другими. Отсюда, запрос на более глубокую научную рефлексию закономерностей и феноменологии *личности как субъекта бытия*.

В отечественной психологии сложилась традиция в качестве специфического содержания личности рассматривать ее смысловое измерение (А.А. Бодалев, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, З.И. Рябикина и др.). Собственно личностным пространством феноменов в структуре индивидуальной психики является пространство личностных смыслов. Отсюда исходят импульсы, которые можно характеризовать как личностные побуждения. Но человек в своем поведении

зачастую действует как социальный индивид со стертой индивидуальностью и выраженным устремлением соответствовать социальным стандартам в выборе способов поведения. Рассуждая о личностном и неличностном в поведении человека, В.В. Петухов предложил понятие «мнимая личность» [4]. В таком человеке не произошло порождение личностного смысла и он руководствуется в выборе социальными предписаниями формально освоенной культуры.

Д.А. Леонтьев считает целесообразным для обозначения собственно личностного в личности ввести понятие «личностный потенциал». Это интегральная характеристика уровня личностной зрелости, выражающаяся в способности человека «уверенно структурировать «материал собственной жизни» [3]. Леонтьев считает, что «главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является феномен самодетерминации личности, т.е. осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних условий, под которыми понимаются биологические, в частности телесные предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры» [4, с.7]. Леонтьев отсылается здесь к В. Франклу и к Гегелю, цитируя: «Обстоятельства и мотивы господствуют над человеком лишь в той мере, в какой он сам позволяет им это» [1, с. 26].

Вряд ли возможно в полной мере согласиться с этим рассуждением, поскольку человек не может в принципе быть свободным от обстоятельств и мотивов. То и другое – ткань его личности, «материал» из которого возникают смыслы. Но анализ личности и факторов, опосредующих ее развитие, позволяет выделить в процессе личностного роста две основные фазы, различающиеся степенью «свободы» от обстоятельств и мотивов:

(а) фазу, в которой развитие преимущественно определяется противоречиями, инициируемыми изменениями происходящими во внешних объективных пространствах (процесс созревания организма и его отдельных структур; внешние причины перемещения личности в социуме, такие как смена социальных ролей, изменение проецируемых на нее ожиданий сообщества и пр.; формирование у личности в процессе обучения новых навыков, умений, стереотипных форм обращения с предметами и людьми);

(б) фазу, сопряженную с наступлением зрелости (акме), в которой дальнейший рост связан с активной стратегией воплощения во внешних пространствах системы обретенных личностью смыслов, вершиной или интегрирующим ядром которых является *смысл жизни*.

Естественно, изменения, происходящие во внешних пространствах, т.е. по независящим от личности причинам, в соответствии с собственной логикой бытийности этих пространств, продолжают влиять на развитие личности, если обнаруживают свою значимость для нее. Но основной источник противоречий на стадии личностной зрелости связан с внутриличностными смысловыми преобразованиями и процессом самоактуализации, вступающим в противоречие, сталкивающимся с сопротивлением внешней бытийности (ограниченность физических возможностей индивида; отсутствие необходимых умений, знаний о мире; сопротивление чужой воли, сопротивление этнических и иных стереотипов и пр.).

Итак, решающим признаком этапа зрелости является осознание себя субъектом жизни, когда внешняя событийность, внутренние превращения, а также достижения личности увязываются ею в последовательность следствий некоторого идеального плана, стратегии самоопределения и самореализации. В последующем, в процессе осуществления «замысла жизни», сами планы уточняются, детализируются, иногда изменяются, вызывая смысловое противоречие с ранее совершавшимися, достигнутыми. Это противоречие снимается переосмыслением.

Исследуя самоопределение личности в профессии, мы фокусируем внимание на внутренних превращениях личности, которые происходят в связи с процессом ее профессионализации, вхождением в профессию, на *связи смысла жизни с самоопределением в профессии* [6, 10]. Смысл жизни, возникнув, объединяет в поле своего влияния, в своей структурной организации остальные смыслы, как части своего строения. И этот глобальный гештальт, возникнув, оказывает определяющее влияние на содержание составляющих его элементов. Все предстает в ином облике с позиции новой целостности. Таким образом, само возникновение смысла жизни есть определение не только ее прошлого, но и ча-

стично состоявшегося (в трактовках прошлого и настоящего) уже будущего.

Выбор профессии существенным образом характеризует смысловое будущее, придает ему определенность и в контексте других уже совершенных ранее выборов является либо естественным продолжением жизненного пути развивающейся личности, либо прерывает поступательное движение по пути развития. Таким образом, эффективность профессионального самоопределения личности играет ведущую роль в ее развитии и формировании чувства психологического благополучия.

В условиях активных социальных преобразований общества, нарастающей динамики социокультурных трансформаций, обусловленных глобализацией, геополитическим «перedelом» мира и пр. нарастает неопределенность окружающего мира и проблематика самоопределения личности обостряется [8].

Самоопределение является следствием субъектной активности личности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.), направленной на преодоление личностью (как субъектом бытия) внешней и внутренней неопределенности. Внешняя неопределенность возрастает в связи с быстро изменяющимся, трудно предсказуемым образом объективной реальностью. Складывающаяся социо-политическая и экономическая ситуация в стране и в мире, трансформация сферы образования и рынка труда, ценностная девальвация одних профессий и ценностный «бум» других и т.д. усиливают внешнюю неопределенность как условие профессионального выбора.

Внутренняя неопределенность свойственна личности, характеризующейся неустойчивостью ценностной структуры субъективного мира. Инфантилизация современной молодежи, отсутствие внятных ценностных ориентиров в современном обществе (что частично связано с декларацией деидеологизации и пр. современными трендами), нарастание виртуализации бытия личности [9], создающей иллюзию игры, неокончателности, нереалистичности совершаемых выборов.

В комплексе с неопределенностью внешнего мира неопределенность внутреннего мира молодого человека (нечеткое представление о своих способностях, склонностях, интересах и т.д.) усложняет задачи профессионального самоопределения личности.

Названные трудности часто приводят юношу к совершению «фиктивного» профессионального выбора, когда результат выбора не проживается, не осознается и не принимается в полной мере. Отсюда переживания личности, связанные с диффузией ее идентичности. Фактически выбор профессии откладывается, переносится в будущее. Так возникает *профессиональная неопределенность личности*.

Таким образом, субъектный (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков и др.) и субъектно-бытийный (С.Л. Рубинштейн, З.И. Рябикина, Г.Ю. Фоменко, Л.Н. Ожигова и др.) подходы к интерпретации личности и ее активности являются тем методологическим основанием, которое обеспечивает возможность интерпретации комплекса проблем в исследованиях профессиональной неопределенности.

В контексте проблематики самоопределения проявления субъектной активности личности выражаются, прежде всего, в обращенности ее сознания к рефлексии, к постановке и осмыслению задач самоопределения, к поиску средств, направленных на совладание с неопределенностью; согласование собственных устремлений с наличными условиями действительности, с социальным контекстом, здравым анализом востребованности той или иной профессии в обществе. Субъектно-бытийный и субъектный подходы в данном случае оказываются наиболее эвристичным, т.к. позволяют рассмотреть человека как субъекта профессионального самоопределения, активно разрешающего возникающие противоречия и преобразующего действительность [7, 10].

Под нашим научным руководством М.И. Дубенцовым было выполнено исследование феноменологии и закономерностей профессиональной неопределенности личности [2].

В исследовании использовались следующие методики сбора эмпирических данных: опросник «Уровень соотношения ценности и доступности» (Е.Б. Фанталова), «Шкала экзистенции» (А. Лэнгле, К. Орглер), «Опросник профессиональной готовности» (Л.Н. Кабардова), модифицированный вариант социометрической методики (Я. Морено).

М.И. Дубенцов, основываясь на анализе литературных источников, предложил трактовать понятие профессиональной неопределенности личности, как негативный промежуточный результат

профессионального самоопределения, возникающий вследствие отложенного или неосознанного профессионального выбора [2]. Профессиональная неопределенность личности описывает личностные особенности студента, не принимающего результат совершенного профессионального выбора, в их внешнем (учебно-профессиональная деятельность) и внутреннем (ценностно-смысловая сфера) аспектах.

Профессиональная неопределенность личности является интегральным личностным образованием и имеет уровневое строение: ядерный уровень включает особенности ценностно-смысловой сферы личности (конфликтность, избыточность неактуальных возможностей в жизни, переживание «страха вовлеченности», связанного с усилением ценности свободы (независимости), сложности в установлении близких дружеских и интимных отношений, более низкая по сравнению с однокурсниками степень осмысленности жизни); периферический уровень включает особенности учебно-профессиональной деятельности (слабая склонность к дополнительной активности в освоении выбранной профессии, слабая включенность в процессы со-бытия с однокурсниками, ориентация преимущественно на формальные аспекты обучения). Таким образом, М.И. Дубенцов предложил рассматривать профессиональную неопределенность как интегральное личностное образование, охватывающее особенности ценностно-смысловой сферы личности (ядерный уровень) и учебно-профессиональной деятельности (периферийный уровень) [2].

В исследовании установлено, что проблемные аспекты, переживаемые личностью в связи с профессиональной неопределенностью, развиваются постепенно. При переходе от начального этапа обучения в учебном заведении к заключительному этапу обостряются экзистенциальные проблемы личности, происходят изменения в ядерном слое, включающем особенности ценностной сферы и переживания осмысленности жизни. Т.е. глубинно-личностные проблемы профессионально не определившихся студентов развиваются постепенно и на первом курсе могут быть незаметны.

Первокурсники, достигшие важной жизненной цели (поступление в учебное заведение), ощущают экзистенциальную исполненность вне связи с определенностью их профессионального выбора. Для тех, кто старше, кто все чаще сталкивается с жизненны-

ми трудностями и готовится покинуть учебное заведение, фиктивный профессиональный выбор создает дополнительные проблемы (например, нечеткость карьерных планов). Профессионально не определившиеся старшекурсники все чаще задумываются о смысле получаемой ими профессии, о ее приемлемости, о своем личностном соответствии, что сказывается на общем уровне осмысленности жизни.

Показатели смысловой сферы профессионально не определившихся студентов старшего курса оказываются ниже, чем у их профессионально определившихся однокурсников. Личность, переживающая профессиональную неопределенность, менее способна к рефлексии, трезвому и объективному восприятию действительности, менее эмоциональна и отзывчива, менее способна чувствовать сопричастность с происходящим в их окружении и близость с теми, кто рядом с ними получает ту же профессию. Личность более закрыта для себя (т.к. не хочется задумываться, переосмысливать складывающиеся обстоятельства профессиональной неопределенности) и для мира, чем профессионально определившийся человек.

Итак, анализ феноменологии профессиональной определенности личности студента, в том числе курсанта показывает, что выбор в этой конкретной сфере жизнедеятельности связан с другими сферами жизни личности (близкие, интимные и дружеские отношения). Можно полагать, личностные особенности профессионально не определившихся курсантов могут проявляться не только в учебно-профессиональной деятельности (слабая склонность к освоению профессии, слабая включенность в отношения с однокурсниками), но и в личной жизни (трудности установления близких доверительных отношений интимного и дружеского характера).

Поэтому, курсанты, испытывающие профессиональную неопределенность личности менее популярны среди однокурсников, менее вовлечены в процессы со-бытийности в группе, чем курсанты, уверенные в правильности своего профессионального выбора. Курсанты, характеризуемые *не окончательностью* профессионального выбора, не принявшие его результатов, с начала и до самого конца обучения чувствуют себя не «на своем месте». Пребывание в учебном заведении, оцениваемое такими курсантами как

временное, определяет и характер их отношений с сокурсниками, с которыми сложно находить общие интересы.

Библиографический список

1. Гегель. Философская пропедевтика. В 2-х т. М., 1971. Т.2.
2. Дубенцов М.И. Профессиональная неопределенность личности студентов: особенности ценностно-смысловой сферы и учебно-профессиональной деятельности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2011.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2011
4. Петухов В. В. Природа и культура. М., 1996.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
6. Рябикина З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. Краснодар, 1995.
7. Рябикина З.И. Субъектно-бытийный подход к изучению развивающихся личность противоречий // Психологический журнал. 2008. Том 29. № 2.
8. Рябикина З.И. Личностная идентичность в ситуации изменения системы идентификаций (социо-психологические эффекты украинского разлома) // Известия Саратовского университета. Серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Том 3. Выпуск 3 (11).
9. Рябикина З.И., Богомолова Е.И. Возможные изменения субъектной позиции личности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 2.
10. Рябикина З.И., Фоменко Г.Ю. Личность в профессии: теоретико- эмпирическая интерпретация с позиций субъектного и событийного подходов // Социальная психология труда: теория и практика / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М., 2010.

ИССЛЕДОВАНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕГО ИНСТИНКТА У КУРСАНТОВ-ЛЁТЧИКОВ

Гусейнова Е.И.

Ключевые слова: доминирующий инстинкт, профессионально важные качества летной деятельности, альтруистический тип, либертофильный тип.

Проблема соотношения врожденных и обретаемых свойств человека относится к фундаментальным проблемам психологии.

Одним направлений исследования этой проблемы является изучение связи врожденных инстинктов и профессионально важных качеств различных видов деятельности, в том числе, деятельности военного летчика.

Профессионально важные качества военного летчика обретают курсанты военного авиационного училища, в связи с этим, возникает вопрос о том, какие врожденные инстинкты являются доминирующими у курсантов.

Поиск ответов на вопрос начнем с определения понятия инстинкт. В переводе с латинского инстинкт – «побуждение», совокупность сложных врождённых реакций организма, возникающих в ответ на внешние или внутренние раздражения; сложный безусловный рефлекс. Инстинкт человека контролируется его сознанием и в значительной степени подчинен ему [3, с. 499].

Согласно В. Гарбузову: «Инстинкты – фиксированная в генетическом коде программа приспособления, самосохранения и продолжения рода, отношения к себе и к другим, включающая в себя индивидуальный стиль адаптации и первичную социализацию человека» [1, с. 154]. Инстинкты – предначертания судьбы человека.

В соответствии с представлениями В. Гарбузова у человека существуют восемь типов инстинктов: инстинкты свободы, агрессивности, доминирования, исследования, самосохранения, продолжения рода, сохранения достоинства и альтруизма. В идеале человеку должны быть присущи все 8 инстинктов, но исходя из того, какой из инстинктов доминирует, проявляется призвание человека, его предназначение, его природный смысл жизни [1].

Целью исследования является выявления доминирующих инстинктов у курсантов-лётчиков. Мы исследовали доминирующие инстинкты у курсантов первого курса военного училища. Для достижения поставленной цели была использована «Методика выявления доминирующего инстинкта» В. Гарбузова [2]. Объем выборки 23 чел., мужского пола, в возрасте от 17 до 18 лет.

По результатам этого исследования выявлено, что самый высокий показатель имеет альтруистический тип (25% выборки), а самый низкий либертофильный тип (2% выборки). Причем, отличия процентов курсантов, имеющих доминирующий инстинкт

альтруистический и либертофильный типы, статистически значимые ($p < 0,01$).

Таким образом, доминирующий инстинкт большей части курсантов альтруистический. Для них, характерны: доброта, эмпатия, заботливость к близким, особенно к пожилым, они способны отдать другим последнее, даже необходимое самим. Они убеждены, что не может быть хорошо всем, если плохо кому-то одному, а их кредо: «Доброта спасет мир, доброта превыше всего». И они эволюционно хранители доброты, мира, хранители жизни.

Для «альтруистического типа» ведущими качествами являются: 1) доброта; 2) сопереживание, понимание людей; 3) бескорыстность в отношениях с людьми; 4) забота о слабых, больных; 5) миролюбие [1]. Всё это важные характеристики для профессии военных лётчиков.

Доминирующий инстинкт у единиц курсантов либертофильный. Для них характерны стремление к самостоятельности, отрицанию авторитетов (родителей, учителей), терпимость к боли, склонность рано покинуть отчий дом, предрасположенность к риску, упрямству, негативизму, нетерпимости рутины, бюрократизма. Кредо таких людей: «Свобода превыше всего!». И они – хранители интересов и свободы каждого, индивидуальности, они естественно ограничивают тенденции лиц «доминантного типа». Они – хранители свободы, а с этим – жизни.

Либертофильному типу присущи: 1) склонность к протесту, бунтарству; 2) предрасположенность к перемене мест (отрицание будничности); 3) стремление к независимости; 4) склонность к реформаторству, революционным преобразованиям; 5) нетерпимость к любым формам ограничений, к цензуре, к подавлению «Я» [1].

Таким образом, мы провели исследование и выявили, что у многих курсантов-лётчиков преобладает альтруизм, т.е. курсанты-лётчики данной группы готовы принести себя в жертву, отдать последнее, даже в ущерб себе, ради спасения и защиты других людей.

Тогда как, у единиц выражен – инстинкт либертофильный, т.е. курсанты этого типа нетерпимы к любым формам ограничений, склонны к протесту и бунтарству, что, по нашему мнению, создаст сложности в его деятельности как военного.

В дальнейшем предполагается исследование доминирующих инстинктов у курсантов-летчиков других групп, а также их соотношение с другими особенностями выраженности профессионально важных качеств военных лётчиков у курсантов-летчиков.

Библиографический список

1. Гарбузов В. Инстинкты и судьба человека. М.; СПб., 2006.
2. Забоева М.В., Лукинова М.Г., Щербакова Е.А. Методические рекомендации по профессиональному психологическому отбору кандидатов на должность курсового офицера (начальника курса) / под общ. ред. Т.В. Бондарь. Краснодар, 2014.
3. Советский энциклопедический словарь / пред. редколлегии А.М. Прохоров. М., 1981.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ УСПЕШНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЕТЧИКОВ-ИНСТРУКТОРОВ

Забоева М.В.

Ключевые слова: успешность, представления об успешности, ответственность, летчик-инструктор.

Вопросы успеха, успешности в современном мире приобретают чуть ли не определяющее значение в оценке результативности жизнедеятельности человека в целом, и в профессиональной деятельности в частности.

«Как добиться успеха в жизни?», «Пять шагов к успеху», «Ты – успешная личность» - это и многое другое звучит во всех средствах массовой информации.

Научное сообщество также не остается «равнодушным» к вопросам успеха, и современный этап развития психологии отличается большим количеством работ, посвященных вопросам успеха и неуспеха, факторов и детерминант успешности (Макаревская Ю.Э., Лейфрид Н.В., Сочнев В.Н.) [1, 2, 3].

Особо важным становится изучение успеха в профессиональной деятельности военного летчика-инструктора, так как само попадание летчика в категорию инструкторов в летной среде, как правило, считается фактом неуспеха. Такая ситуация сложилась под влиянием многих факторов, в том числе: упрощенная программа летной подготовки у летчиков-инструкторов по сравнению с летчиками боевых подразделений; сниженное материальное

обеспечение летчиков-инструкторов; отсутствие официального педагогического стажа при собственно выполнении педагогической деятельности летчиками-инструкторами и др.

Но от летчиков-инструкторов, их успешности в профессиональной деятельности, их удовлетворенности собственным трудом зависит во многом становление будущего летного состава, формирование у него отношения к летному труду, к армии, к государству. Следовательно, изучение вопросов успеха в профессиональной деятельности летчиков-инструкторов является важным элементом системы повышения качества жизни летчиков-инструкторов, повышения их социального и морального статуса и повышения обороноспособности летного состава в целом.

Вместе с тем, прикладные исследования личностных факторов и детерминант успешного поведения в конкретных сферах общественной жизни не обеспечивают целостного понимания роли успеха в жизнедеятельности личности и механизмов, способствующих его достижению и переживанию. В связи с этим становится актуальным изучение представлений об успешном человеке, которые являются не только формой познания и интерпретации действительности, но и регулируют поведение личности в обществе [1].

О высоком значении представлений в жизни человека и общества свидетельствует «информатизация», интеллектуализация общества, когда через средства массовой информации на людей изливаются потоки информации, не всегда достоверной и истинной, на основе которой формируются представления людей о действительности, которые, в свою очередь, являются основой для формирования отношения к тому или иному явлению и последующих действий.

Представления, как уже было сказано, исторически и социально обусловлены, например, представления о красоте в разные исторические времена различаются; а разные народы даже в одну историческую эпоху имеют разные представления о красоте, причем, иногда прямо противоположные. Следовательно, если мы говорим о представлениях об успешности, то важно понимать, какие ценности являются значимыми в конкретном обществе в данный исторический период, какие цели ставятся перед людьми, какие

достижения являются признаками успеха и т.п., и как эти представления влияют на развитие общества.

Вместе с тем, представления, по мнению К.А. Абульхановой, как процедура социального мышления, обладают свойством относительности к субъекту. С одной стороны, личность определяет социальные представления, их возникновение и особенности, с другой - в процессе своего становления сама находится под влиянием этих представлений. Таким образом, представления всегда личностны, т.е. они принадлежат личности и несут в себе личностную специфику (Абульханова К.А., 2005) [2]. Следовательно, когда мы говорим о представлениях об успешности, важно понимать, какие личностные и иные особенности способствуют возникновению тех или иных представлений, и как эти представления влияют на деятельность субъекта, в том числе профессиональную.

Итак, целью исследования стало изучение представлений об успешности в профессиональной деятельности летчиков-инструкторов. Выборку исследования составили 79 летчиков-инструкторов учебно-авиационных баз (мужчины 22 – 45 лет).

В ходе анализа и интерпретации полученных данных использовались: метод контент-анализа, ϕ -критерий Фишера, T -критерий Стьюдента для несвязанных выборок. Представления об успешности в профессиональной деятельности летчиков-инструкторов исследовались с помощью опросного метода. Инструкторам было предложено написать 10 – 20 характеристик успешного военного летчика-инструктора. Далее исходя из предложенных инструкторами характеристик были выделены сферы успешности в профессиональной деятельности летчиков-инструкторов.

В сферу «Военный» вошли характеристики в соответствии с требованиями, которые предъявляются к военнослужащему человеку (например, «дисциплинированный», «волевой», «твердость характера», «умение владеть собой», «физически развит хорошо», «эмоциональная устойчивость» и др.).

В сферу «Летчик» вошли характеристики в соответствии со структурой профессионально важных качеств летчика (например, «отличная техника пилотирования», «теоретически подготовленный специалист», «выполняет полеты на сложные виды летной подготовки», «участие на парадах, показах авиационной техники» и др.).

В сферу «Педагог» вошли характеристики в соответствии с требованиями, предъявляемыми к педагогу, учителю (например, «опытный педагог», «разносторонне развит», «опрятный», «умеющий грамотно рассказать и показать элементы полета», «приветливый», «интересный» и др.).

В сферу «Общечеловеческие качества» вошли те характеристики, которыми характеризуют человека как представителя человечества, или которые являются универсальными для всех видов профессиональной деятельности (например, «настоящий человек», «оптимист», «энергичность» и др.).

В сферу «Взаимоотношения с обучающимися» вошли характеристики, касающиеся взаимодействия с обучающимися курсантами (например, «внимание и забота к своим обучаемым», «психолог в работе с курсантами», «толковые обучаемые», «уважает курсантов» и др.).

В сферу «Социальное признание» вошли характеристики, связанные с внешним признанием заслуг, взаимоотношениями с руководством и другими значимыми лицами (например, «иметь заслуженный авторитет (хороший)», «пользующийся уважением со стороны руководящего состава», «надежный семейный тыл и быт», «служба в хороших гарнизонах», «востребованный в обществе как специалист», «достойная зарплата», «значимость» и др.).

Таким образом, в сферы представлений об успешности в профессиональной деятельности летчиков-инструкторов вошли сферы деятельности военного летчика-инструктора, общечеловеческие, или универсальные качества, сфера взаимоотношений с обучающимися курсантами, социальное признание.

В дальнейшем мы разделили выборку на две подгруппы на основании того, выделили ли инструкторы в своих характеристиках об успешности *ответственность* или нет. Таким образом, получилось две подгруппы: 52 человека (66%) в своих представлениях об успешности не упоминают ответственность (первую группу инструкторов условно назовем «безответственные»); и 27 человек (34%) включили ответственность в представления об успешности (вторую группу инструкторов условно назовем «ответственные»).

Ответственность нами была выбрана в качестве критерия разделения выборки на две подгруппы в связи с тем, что ответ-

ственность является личностной детерминантой представлений об успешном человеке, определяющей их содержание и основные характеристики [1].

Опишем полученные результаты в сравнении двух подгрупп.

Достоверно значимых различий между инструкторами двух подгрупп по сферам успешности в профессиональной деятельности нет, кроме сферы «Социальное признание». «Безответственные» инструкторы достоверно значимо чаще в своих представлениях об успешности в профессиональной деятельности упоминают характеристики из сферы «Социальное признание» ($p < 0,01$).

Дальнейшие сравнения проводились по каждой конкретной характеристике, которую инструкторы выделяли в своих представлениях об успешности.

Так, доля «безответственных» инструкторов статистически значимо больше доли «ответственных» инструкторов, выделяющих в представлениях об успешности в профессиональной деятельности такие характеристики, как: «умение решать трудные вопросы, оперативность, постановка четких целей и задач и их выполнение, умение проводить быстрый анализ ситуации» ($\varphi = 2,42, p < 0,01$ – здесь и далее сравнения проводилось с помощью φ -критерия Фишера); «хороший и грамотный командир, хороший руководитель, грамотный и заботливый командир, с чувством лидера, способность быть командиром, лидерство» ($\varphi = 3,11, p < 0,01$); «осторожный» ($\varphi = 2,42, p < 0,01$); «любовь к своей профессии, преданность своему делу, любящий свою профессиональную деятельность, любить свое дело» ($\varphi = 2,42, p < 0,01$); «летает много на интересные виды, полеты на различных самолетах, выполняет полеты на сложные виды летной подготовки, регулярно выполняет полеты» ($\varphi = 2,42, p < 0,01$); «надежный семейный тыл и быт, благополучие в семье, благоприятная семейная обстановка, хорошая семья, "здоровая" семья» ($\varphi = 3,11, p < 0,01$); «достойная зарплата, материальное положение, хорошее обеспечение, достаток» ($\varphi = 2,72, p < 0,01$).

Также «безответственные» инструкторы чаще других выделяют в своих представлениях об успешности такие характеристики, как: «смелый, отважный»; «умение владеть собой, самообладание»; «патриотизм»; «организованность»; «организаторские способности, умение сплотить коллектив»; «быстрый, быстрота

реакций»; «безаварийная летная работа, отсутствие ЛП»; «толковые обучаемые, быстрое формирование летных навыков и умений»; «оптимист, оптимистичность»; «практичный»; «возможность отдыха, своевременный отдых, полноценный отдых»; «востребованный в обществе как специалист, уважение в обществе»; «поддержка со стороны товарищей и друзей, "здоровая" компания»; «должность»; «звание» ($p < 0,05$).

Доля же «ответственных» инструкторов статистически значимо больше доли «безответственных» инструкторов, выделяющих в представлениях об успешности в профессиональной деятельности такие характеристики, как: «высокий уровень знаний, высокий уровень теоретической подготовки, наличие знаний, навыков, умений личных; теоретически подготовленный специалист, грамотный специалист, развитые ПК, личная подготовка» ($\varphi = 2,86, p < 0,01$); «анализ и выводы своих и чужих ошибок, самокритичность» ($\varphi = 3,19, p < 0,01$); «порядочный, честный, достойный, честлюбие» ($\varphi = 2,78, p < 0,01$).

Также «ответственные» инструкторы чаще других выделяют в своих представлениях об успешности такие характеристики, как: «инициативный, активный»; «надежность»; «принципиальность»; «убежденность»; «уравновешенность»; «наблюдательный»; «сообразительный»; «безжалостный»; «адекватность»; «готовность работать сверхурочно»; «способность контролировать эмоции»; «бесстрашие»; «резкий»; «способность забыть про личное время»; «устойчивость к нагрузкам в полете»; «целеустремленный в направлении своей профессиональной деятельности, целеустремленный»; «усидчивый»; «идейный»; «эмоциональность»; «настоящий человек»; «авантюрист» ($p < 0,05$).

Итак, «безответственные» инструкторы в большей степени в успешность в профессиональной деятельности включают командные качества, патриотизм и любовь к профессии, регулярность и разнообразие полетов, безаварийную работу, благополучное окружение (обучаемые, семья, друзья), социальный статус и положение, смелость, самообладание, полноценный отдых.

«Ответственные» инструкторы чаще всего в успешность в профессиональной деятельности включают: высокий уровень теоретических знаний и развитые профессионально важные качества, склонность к рефлексии, порядочность, достоинство, активность,

надежность, принципиальность, самоконтроль, приоритет служебных интересов над личными, устойчивость к факторам полета, целеустремленность и другие личные характеристики.

Таким образом, «ответственные» инструкторы в большей степени в успешность включают внутренние характеристики, «безответственные» же инструкторы – элементы внешнего окружения. Вероятно, «ответственные» инструкторы считают, что их успешность в профессиональной деятельности зависит от них самих, от их личностных, профессиональных и человеческих качеств. «Безответственные» инструкторы, вероятно, считают, что их успешность в большей степени зависит от внешних факторов и обстоятельств.

Напомним, что «ответственные» инструкторы – это те инструкторы, которые в своих представлениях об успешности выделяют ответственность; «безответственные» соответственно – те, которые в своих представлениях об успешности в профессиональной деятельности не выделяют ответственность.

Библиографический список

1. Лейфрид Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.

2. Макаревская Ю.Э. Влияние продолжительного неуспеха на личностную идентичность. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.

3. Сочнев В.Н. Психофизиологические детерминанты успешности профессиональной деятельности летчиков-инструкторов. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОЕМ РЕБЕНКЕ У ОТЦОВ, УДЕЛЯЮЩИХ РАЗНОЕ ВРЕМЯ ДЛЯ ОБЩЕНИЯ С НИМ

Кузнецова Е.В., Некрасов С.Д.

Ключевые слова. Представления отца о своем ребенке, отцовство как компонент самосознания мужчины, осознание свойств личности ребенка, осознание ответственности за воспитание и жизнь ребенка.

Большинство людей рано или поздно вступают в брачные отношения, становятся родителями своего ребенка. Ученые, фило-

софы, психологи, социологи, политологи отмечают, что во все времена появление в семье ребенка вносит изменения в отношение к жизни, в семейное бытие родителей ребенка. С рождением ребенка изменяются как внешние атрибуты бытия жены и мужа, так их сознание. В нем появляется осознание себя матерью и отцом своего ребенка, получает развитие родительское самосознание. Не составляет исключения бытие семьи в современном российском обществе.

Существует много исследований проблем материнства, биологических и генетических регуляторов развития самосознания матери ребенка, влияния материнства на развитие личности женщины (Г.С. Абрамова, Л.А. Никитина, Г.Г. Филиппова, Т.Я. Якимова и др.). Тогда как исследований изменений самосознания мужчин, ставшими отцами, в том числе в современном российском обществе, относительно немного (Ю.В. Борисенко, Ю.В. Евсеенкова, И.С. Клецина, И.С. Кон и др.).

Для нас интерес представляет вопрос об особенностях осознания отцовства молодыми мужчинами, проживающими в России, имеющими детей 5–7 летнего возраста.

Для поиска ответов на вопрос используем модель феномена «Отцовство», конструируемую С.Д. Некрасовым, З.И. Рябикиной, А.Р. Тиводар. Согласно этой модели «Отцовство» является динамичным сложным компонентом самосознания современного мужчины. Исследователи полагают, что в осознании мужчиной собственного отцовства можно выделить следующие аспекты:

- осознание мужчиной того, что ребенок называет его «папа», как факта официального отцовства;
- осознание мужчиной отцовских функций, их распределение с матерью во взаимодействиях с ребенком;
- осознание мужчиной особенностей эмоционального взаимодействия с ребенком;
- выделение мужчиной в осознании «отношения к себе как ребенку своего отца» позитивных и негативных аспектов и их проекция на осознание «себя как отца своего ребенка»;
- осознание мужчиной ребенка как ценности и смысла жизни собственного бытия.

В психологической модели отцовства как компонента самосознания современного мужчины исследователи готовности мужчины к отцовству выделяют четыре статуса осознания отцовства:

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

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

– *«готовность к современному отцовству»*, отличающий 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»*, отличающий мужчину, принявшего равную с матерью ребенка ответственность за настоящую и будущую жизнь ребенка [3].

В исследовании, проведенном С.Д. Некрасовым, особенностей осознания курсантами военного училища отцовства, на выборке ($N = 104$ чел., однородной по полу, семейному положению, возрасту около 20 лет, профессиональной подготовке, социальной ситуации бытия) обоснована целесообразность рассмотрения феномена «осознание мужчиной отцовства» как новообразования самосознания мужчины.

У курсантов, исследование позволило выделить три статуса осознания мужчиной отцовства: *«неготовность к отцовству»*, *«готовность к традиционному отцовству»*, *«готовность к современному отцовству»*. Описаны особенности новообразований самосознания курсантов, различающихся статусами осознания отцовства, в области личностных ценностей и смыслов отцовства [2].

В исследовании, проведенном С.Д. Некрасовым и А.Р. Тиводар, рассматривается специфика отцовской идентичности в самосознании мужчин, различающихся статусами отцовства, на выборке зрелых мужчин ($N = 30$ чел., имеющих возраст от 30 до 40 лет).

Выявлено наличие среди мужчин зрелого возраста, мужчин с разным статусом отцовской идентичности «неготовность к отцов-

ству», «готовность к традиционному отцовству», «готовность к современному отцовству», «готовность к эгалитарному отцовству». Описана специфика выраженности ценностных ориентаций, компонентов личностной идентичности у зрелых мужчин с различными статусами отцовской идентичности [4].

Таким образом, различие выраженности осознания отцовства у мужчин в молодом и зрелом возрасте является подтверждением того, что «осознание мужчиной отцовства» является динамичным компонентом самосознания современного мужчины. Осознание «готовности/неготовности к отцовству» происходит для большинства мужчин в молодом возрасте, а в зрелом возрасте продолжается развитие отцовской идентичности в самосознании мужчины.

К основным атрибутам жизни относится «время» как категория человеческого бытия. Сущность категории «время» является предметом исследования психологии человеческого бытия.

Известны исследования, в которых рассматриваются особенности осознания человеком времени (Аристотель, Декарт, Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй, И. Ялом и др.), психологическое переживание времени (В. Дильтей, А.А.Меграбян, И.П. Павлов, И.М. Сеченов и др.), осмысления человеком времени (Е.П.Белинская, Г.П. Горбунова, В.В.Иванова, К. Хорни, В.А. Шкуратов и др.), отношения человека ко времени (К.А. Абульханова, А.Ф. Лазурский, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.) [1].

Для молодого мужчины с появлением своего ребенка осознание времени собственного бытия, разделяется, как правило, на две части: осознание времени обычных прошлых ситуаций бытия (когда не было ребенка) и осознание времени настоящих ситуаций бытия (после появления ребенка). Появившаяся амбивалентность осознания собственного времени, побуждает мужчин как отцов выделять время для общения с ребенком и время обычного традиционного для них бытия.

Тогда, в модель «Отцовство как компонент самосознания современного мужчины» целесообразно добавить следующий аспект – осознание мужчиной времени, которое он должен/может/хочет выделить для общения со своим ребенком.

Гипотеза. Можно предположить, что существуют особенности представлений о своем ребенке отцов, уделяющих разное время для общения с ним: с одной стороны, относящиеся к осозна-

нию им свойств личности ребенка, в том числе, обретенных ребенком способностей, положительных и отрицательных черт характера, а с другой стороны, различающиеся осознанием своей ответственности за воспитание и жизнь ребенка.

Для поиска подтверждений предположения об особенностях представлений о своем ребенке молодых отцов проведено исследование. Выборка состоит из 16 мужчин, возраст которых от 25 до 30 лет, имеющих от одного до трех детей.

Для исследования была разработана методика «Я и мой ребенок», представляющая структурированное интервью с вопросами о количестве времени, выделенном отцом для общения с ребенком; о видах общения с ребенком; о свойствах личности ребенка; его положительных и отрицательных качествах; о содержании ответственности за жизнь ребенка.

Анализ ответов на вопрос о количестве времени, уделяемым отцом для общения с ребенком, позволил выделить две группы респондентов.

В одну группу размещены респонденты, ответы которых содержат описание времени общения с ребенком («Половину свободного времени», «Выходные и вечера», «Приблизительно один час, не считая выходных» и др.). Рабочее наименование этой группы – «Могу найти время для общения с ребенком».

В другую группу размещены респонденты, ответы которых свидетельствуют о сложностях выделения своего времени для общения с ребенком («Я очень занят на работе», «Мне некогда», «Я много работаю, устаю» и др.). Рабочее наименование этой группы – «Сложно найти время для общения с ребенком».

Приведем эмпирические факты, выявленные у респондентов группы «Могу найти время для общения с ребенком».

Ответы на вопросы, относящиеся к играм отца с ребенком, свидетельствуют о том, что 40% респондентов группы играют в логические игры или проводят время за совместным трудом, 20% – играют в компьютерные игры, 10%, – читают книги или ходят на рыбалку.

Ответы на вопросы «Что вы можете рассказать о своем ребенке?», свидетельствуют о том, что 80% респондентов группы видят содержание интересов ребенка («Занимается акробатикой», «Любит рисовать», «Любит мастерить из дерева» и др.), 50% отметили

виды активности и результативности ребенка во время занятий, 40% – отмечают позитивные свойства ребенка («дочка красивая и умная, в маму», «нормальный и адекватный», «самый лучший на свете»).

Ответы на вопросы о положительных качествах своих детей свидетельствуют о том, что у 50% респондентов группы ребенок «умный», у 40% – «добрый», у 30% – «подвижный, спортивный», у 20% – «честный, мастеровитый, смелый, веселый».

Ответы на вопросы об отрицательных качествах своих детей свидетельствуют о том, что 40% респондентов группы не видят отрицательных качеств у своих детей, у 40% – «ребенок несдержанный», у 20% – «крикливый, шумливый».

Ответы на вопросы о личной ответственности за будущее своего ребенка свидетельствуют о том, что 60% респондентов группы отвечают за обеспечение ребенка, помощь в жизни, 30% – за образование ребенка.

Приведем эмпирические факты, выявленные у респондентов группы «Сложно найти время для общения с ребенком».

Ответы на вопросы, относящиеся к играм отца с ребенком, свидетельствуют о том, что при возможности 17% респондентов группы читают книги или смотрят мультики.

Ответы на вопросы «Что вы можете рассказать о своем ребенке?» свидетельствуют о том, что 80% респондентов группы кратко сообщили о чертах характера ребенка («подвижная», «он тихий», «очень вредный», «она сладкоежка» и др.), о словарном запасе и состоянии здоровья ребенка («выговаривает не все буквы», «вечно болеет», «страшная соня» и др.).

Ответы на вопросы о положительных качествах своих детей свидетельствуют о том, что у 50% респондентов группы ребенок «веселый, общительный», у 33% – «добрый», у 30% – «подвижный, спортивный», у 17% – «спокойный, целеустремленный вежливый».

Ответы на вопросы об отрицательных качествах своих детей свидетельствуют о том, что 33% респондентов группы не видят отрицательных качеств у своих детей, у 50% респондентов группы ребенок «трусливый», у 33% – «крикливый», у 17% – «неряшливый, надоедливый, жадный».

Ответы на вопросы о личной ответственности за будущее своего ребенка свидетельствуют о том, что 50% респондентов группы отвечают за образование ребенка, 33% не чувствуют свою ответственность за будущее ребенка, 17% считают, что о будущем говорить рано.

Эмпирические факты позволяют кратко описать особенности представлений о своем ребенке отцов, уделяющих разное время для общения с ним.

Отцы, которые уделяют достаточное время для общения со своим ребенком, не уверены, что знают хорошо своего ребенка.

Они проводят время в логических играх с ребенком и за совместным трудом. Выделяют индивидуальные пристрастия ребенка, род его занятий. Среди положительных качеств выделяют ум своих детей, их доброту и активность. Выделяют такие отрицательные качества как несдержанность и шумливость. Говоря о качествах, которые хотят видеть в своем ребенке, желают, чтобы дети были вдумчивее и добрее.

Свою ответственность как отца видят в том, чтобы ребенок получил образование и стабильность в будущем.

Отцы, которым сложно выделить время для общения с ребенком, считают, что хорошо знают своих детей.

Они в основном читают с ребенком книги и смотрят мультики. Первым делом, рассказывая о ребенке, отмечают активность ребенка и только потом говорят о его индивидуальных пристрастиях. Говоря о положительных качествах ребенка, выделяют веселость и общительность, также отмечают доброту, спокойствие, целеустремленность и вежливость, но активность ребенка в числе положительных качеств даже не упоминают. Отрицательными качествами в своих детях видят трусость и шумливость.

Рассказывая о качествах, которые хотят видеть в своем ребенке, желают, чтобы дети были аккуратнее и честней, и меньше приставали к ним.

Свою ответственность за будущее ребенка видят только в том, что бы дать ему образование или не осознают ответственность за будущее ребенка.

Библиографический список

1. Некрасов С.Д. Компетентность бытия человека как фактор актуализации его представлений о времени в ситуации выбора // *Личность*

как субъект организации времени своей жизни / отв. ред. З.И. Рябикина, П.Н. Ермаков. Краснодар, 2008.

2. Некрасов С.Д. Осознание отцовства как новообразование самосознания курсантов // *Личность курсанта: психологические особенности бытия* / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2013.

3. Некрасов С.Д., Рябикина З.И., Тиводар А.Р. Определимся с понятием «Отцовство» // *Научный журнал КубГАУ, №86(02), 2013.* URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/19.pdf>

4. Некрасов С.Д., Тиводар А.Р. Особенности осознания готовности к отцовству у мужчин в молодом и зрелом возрасте // *Личностная идентичность: вызовы современности* / под ред. З.И. Рябикиной и В.В. Знакова. Майкоп, М., Краснодар, 2014.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕТЧИКОВ, ВЫПОЛНЯЮЩИХ ПРИЕМЫ ВОЗДУШНОГО БОЯ «ВОЗДУШНЫЙ ТАРАН» И «КАМИКАДЗЕ»

Лукинов А.Н., Лукинова М.Г., Соловей В.В.

Ключевые слова: приемы воздушного боя, «воздушный таран», «камикадзе», профессионально важные качества летной деятельности.

С появлением военной авиации и постоянно осуществляющимся техническим прогрессом, возрастают и боевые возможности летательных аппаратов, что в свою очередь способствует развитию и совершенствованию приемов, форм и способов атак, самолетов противника в ходе ведения воздушного боя.

Под воздушным боем понимают – организованное вооружённое противостояние лётчиков, самолётов, экипажей, авиационных подразделений и частей в воздухе с целью уничтожения воздушного противника и отражения его атак; включает в себя различные фигуры пилотажа [2].

Анализ применения авиации в годы Великой Отечественной войны показал, что успешно вести воздушный бой могли летчики, которые - обладали высоким уровнем патриотизма, огромным желанием сражаться, навыками высшего пилотажа; могли успешно находить цель, метко стрелять с малых дистанций; имели хорошие показатели пространственной ориентировки, тактического мышления.

Имея данные профессионально важные качества, летчики, используя различные приемы в ходе воздушного боя, могли, правильно оценить обстановку и своими грамотными действиями, опережая тем самым противника, решить исход боя непосредственно в первой атаке.

Сегодняшние летчики осваивают очередное новое поколение реактивных самолетов-истребителей, и им, безусловно, интересно и важно знать, что оставили им в наследство их предшественники.

Зарождение отечественной школы воздушного боя в России приходится на период Первой мировой войны и связывается с такими талантливыми летчиками как П.Н. Нестеров, Е.Н. Крутень, В.М. Ткачев, А.А. Козаков, И.А. Орлов и др. Необходимо отметить, что существует множество различных приемов воздушного боя, в том числе «воздушный таран» и «камикадзе». Полагаем, что можно выделить личностные особенности летчиков, необходимые при ведении таких приемов воздушного боя как «воздушный таран» и «камикадзе».

Под воздушным тараном в авиации принято понимать - один из приёмов воздушного боя, который заключается в нанесении удара винтом или крылом самолёта по вражескому самолёту (после израсходования боезапаса) [1].

Проанализировав теоретический материал, стало известно, что выполнение такого сложнейшего боевого приема – как воздушный таран требует от летчика, исключительного мужества, воли и высочайшего мастерства пилотирования.

Совершение летчиками воздушного тарана, обусловлено следующими причинами: в случае немедленной атаки самолета противника с тем, чтобы предотвратить выполнение им поставленной боевой задачи; в случае отказа или неэффективности бортового вооружения; в случае израсходования боевого снаряжения, повреждения самолета, либо ранения летчика в ходе воздушного боя.

Итак, при наличии перечисленных факторов, летчики, оценив обстановку, применяли воздушный таран как единственную возможность истребить вражеский самолет.

Применение воздушного тарана впервые было предложено в 1911 г. русским авиатором Н.А. Яцуком, а практически данный

прием применен 26 августа 1914 г. русским лётчиком П.Н. Нестеровым.

В годы Великой Отечественной войны воздушный таран как прием воздушного боя, не был регламентирован инструкциями, наставлениями командования и воинским уставом. Однако, в ходе боя допускалось нанесение таранных ударов винтом или плоскостью крыла по хвостовому оперению самолета противника. Самолеты типа ЛаГГ и Як позволяли советским летчикам осуществлять воздушный таран, самолета противника, с незначительными повреждениями для своего самолёта.

Необходимо отметить, что идеологическая и психологическая составляющая личности лётчика того времени была такова, что выполнению тарана способствовал не приказ командования, а такие личностные особенности как: самостоятельность в принятии решения, любовь к Родине, ненависть к захватчикам, смелость, решительность, чувство долга и личная ответственность за судьбу Отечества, для них важна была ценность Победы.

Так, главный маршал авиации, дважды Герой Советского Союза А.А. Новиков характеризуя воздушный таран, сказал, что: «Воздушный таран – это не только молниеносный расчёт, исключительная храбрость и самообладание,... . Это одна из наивысших форм проявления того самого морального фактора, присущего советскому человеку, которого не учёл и не мог учесть враг» [5].

Хотелось бы отметить, что летчик, совершивший воздушный таран, не обязательно погибал. Как показывает статистика, при выполнении этого воздушного приема погибало около 37% пилотов. Другие же, оставаясь в живых и сохранив свой самолёт в состоянии боеспособности, продолжали вести воздушный бой, после чего совершали удачную посадку. Примером этого может служить профессионализм Ковзана Б.И., который четырежды совершил таран. К тому же показательными являются факты того, что советскими летчиками за период Великой Отечественной войны было совершено около 561 случая совершения воздушного тарана.

Проведенный анализ выполнения воздушного тарана показал, что положительный исход в совершении этого специфического приема воздушного боя во многом определялся психологией личности летчика. В критические моменты воздушного сражения советские летчики, как уже упоминалось, выполняя боевую задачу по

уничтожению самолетов противника, старались, насколько это было возможным сохранить свой самолет с целью продолжения воздушного боя. Тогда как немецкие летчики предпочитали, прежде всего, сохранение своей жизни, сознательному совершению тарана. Подтверждением того являются слова военнопленного немецкого летчика, аргументируя избегание лобовых атак: «При лобовой атаке у нас одинаковые шансы на победу, я лучше подожду, когда они будут хотя бы процентов 90» [5].

Существуют различные взгляды на понятие таран: одни зарубежные специалисты рассматривают «таран - как акт отчаяния или случайное столкновение», другие его называют «Русским феноменом», рассматривая его как что-то необычное, непознанное, необъяснимое.

Один из известных специалистов в сфере военной авиации Роберт Джексон в труде «Красные соколы», отмечал, что: «Имелось немало случаев, когда советские летчики-истребители таранили вражеские самолеты, но вопреки распространенному мнению это не было жестом отчаяния, а хладнокровно продуманным приемом боя, требовавшим высочайшего летного мастерства и стальных нервов...» [4].

Применение тарана в воздушном бою оказывало сильное психологическое воздействие. На врага он наводил ужас, тогда как для однополчан являлся высшим примером проявления мужества.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что в действительности «воздушный таран» – это хорошо продуманный прием воздушного боя, сознательный совершаемый акт, проявление бесстрашия, летного мастерства и душевного порыва.

Еще одним из приёмов воздушного боя является «камикадзе» (яп. kamikaze – божественный ветер) - так было принято называть всех добровольцев-смертников (не только лётчиков) [3]. Таким же образом, в годы Второй мировой войны командованием японского Военно-Морского Флота была обозначена необычная тактика, применяемая с 1944 г в борьбе против Военно-Морских Сил США.

Основное назначение такого таранного удара было уничтожение «летчиками-камикадзе» указанной цели, посредством своего управляемого самолета, не покидая его до конца выполнения по-

ставленной задачи, тем самым шансов остаться в живых у этих пилотов не было.

Формировались целые отряды летчиков-камикадзе, в которые вначале принимались добровольцы, однако в скором времени, после гибели опытных пилотов, отбор для совершения самоубийственных атак, стал принудительным. Таким образом, в отряды «камикадзе» вступали люди, не имеющие летной подготовки.

Статистика свидетельствует, что в период с 1944 по 1945 гг. зафиксировано свыше 2,5 тысяч погибших летчиков-«камикадзе». Подводя анализ итогов Второй Мировой войны японским руководством применение тактики «камикадзе» в качестве стратегии было ошибочным решением, аргументируя необходимость ее внедрения, как проявление страха японского командования перед приближающимся поражением в войне и как единственно возможный способ хоть как-то повлиять на ход войны.

Обращает на себя внимание тот факт, что в отличие от других стран только Японские ВВС в ходе проведения боевых действий основную ставку делали на самоубийственные атаки; впоследствии, от которых противник нес как материальные потери, так и испытывал сильный психологический шок.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что к началу Великой Отечественной войны в ВВС РККА имелось достаточное количество подготовленных опытных летчиков, однако из-за отставания от Германии в развитии авиационной техники не позволяло вести воздушный бой на равных с люфтваффе.

У советских пилотов таран не был основным оружием, а самопожертвование во имя своей Родины не было главным средством борьбы в отличие от японских лётчиков, демонстрировавшими на практике концепцию власти духа над материей. Во многом это мотивировалось самурайскими традициями (заложенными с древних веков кодексом «Бусидо») которые гласили, что жизнь не вечна, а воин должен умирать с улыбкой бросившись без боязни в самую гущу врагов, что и было воплощено в духе камикадзе-духе.

Тем самым, становится очевидным, что, выполнение воздушного приема «камикадзе», летчиками было возможным посредством таких характерных личностных особенностей как наличие: религиозного фанатизма, ценности уничтожения во имя славы,

ценности обретения смысла жизни, через самопожертвование во имя Родины и Императора; ценность жизни не является для них приоритетной.

Таким образом, можно выделить личностные особенности летчиков, выполняющих приемы ведения воздушного боя «воздушный таран» и «камикадзе».

Летчиков, выполняющих приемы воздушного боя «воздушный таран» отличает высокий уровень мужества, героизма, смелости, решительности, патриотизма, тактическое мышление, пространственная ориентировка, ответственность, самостоятельность в принятии решения, чувство долга, летное мастерство, профессионализм, ценностные ориентации, такие как любовь к Родине, стремление к Победе и др.

Они способны, правильно оценив обстановку, осознанно применить воздушный таран (как последнюю возможность уничтожить воздушное судно противника), рассчитывая выполнить боевую задачу и остаться при этом в живых, чтобы дальше продолжить сражаться с врагом.

Летчиков, выполняющих приемы воздушного боя «камикадзе» отличает патриотизм как проявление религиозного фанатизма, мужество, чувство долга перед Императором, ценностные ориентации на обретение смысла жизни и любовь к Родине, стремление социального признания, выполнение единственной поставленной задачи, путем совершения самопожертвенной атаки.

Библиографический список

1. Авиация: Энциклопедия. Таран. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_tech/
2. 100 лет Военно-воздушным силам России (1912 – 2012 годы) / под ред. В.Н.Бондарева. М., 2012.
3. Всемирная история. Оксфордская иллюстрированная энциклопедия. Камикадзе URL: http://world_history.academic.ru/
4. Выбираю таран. URL: <http://www.svavia.ru/info/lib/mg2/mg21.html>
5. Русский приём воздушного боя, который испугал люфтваффе: тараны. URL: <http://topwar.ru/8609-russkiy-priem-vozdushnogo-boya-kotoryy-ispugal-lyuftvaffe-tarany.html>

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ БУДУЩИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ

Некрасов С.Д., Преображенская Е.В.

Ключевые слова. Самосознание, бытие курсанта, осознание содержания деятельности полицейского, осознание определенности создания собственной семьи.

Обсуждение проблем развития личности курсантов военных училищ широко представлено в материалах четырех Всероссийских научно-практических конференций «Личность курсанта: психологические особенности бытия» (2007, 2011, 2012, 2014 гг.), проведенных в г. Краснодаре. На этих конференциях особое внимание уделялось дискуссиям о развитии самосознания курсантов, в том числе, вопросам обретения профессиональной компетентности, развития семейной, гражданской и личностной идентичности [1].

Интерес исследователей к проблеме развития самосознания курсанта, по нашему мнению, обусловлен противоречием между, с одной стороны, практической необходимостью учета особенностей развития самосознания курсантов в процессе подготовки будущих полицейских. И, с другой стороны, сложившимся в психологии разноплановыми подходами к пониманию самосознания человека. То есть, исследование особенностей развития самосознания курсантов будущих полицейских значимо и актуально для решения практических и теоретических задач подготовки курсантов.

Опираясь на модель внутренней позиции личности как ядра самосознания курсантов военного авиационного училища, разработанную Ф.В. Мальчинским и С.Д. Некрасовым [2], осуществим моделирование самосознания курсантов будущих полицейских. Согласно этой модели, ведущими компонентами модели самосознания курсантов являются особенности осознания курсантами содержания будущей профессиональной деятельности и осознания собственной будущей семейной жизни.

Можно предположить, что существуют особенности самосознания курсантов будущих полицейских, относящиеся к осознанию содержания деятельности полицейского и осознанию определенности создания собственной семьи.

Для поиска подтверждений предположения об особенностях самосознания курсантов будущих полицейских проведено исследование. Выборка ($n = 34$) составлена из курсантов мужского пола, имеющих возраст от 19 до 26 лет, семейное положение неженатые. Состав выборки однородный по полу, семейному положению, возрасту, профессиональной подготовке, социальной ситуации бытия позволяет судить о достаточной валидности и надежности результатов исследования для выводов об особенностях самосознания курсантов будущих полицейских.

В качестве методики была использована концепция комплексного теста «Самолет. Офицер. Семья», созданного С.Д. Некрасовым и Ф.В. Мальчинским для измерения особенностей внутренней позиции курсанта летного военного училища [3]. На основе этой концепции был разработан рисуночный тест «Мои будущие семья и работа полицейским». Курсантам предлагалось на листе бумаги сделать карандашный рисунок своей будущей семьи и будущей работы. В пострисуночном опросе анализировались ответы на вопросы, относящиеся к будущей профессиональной деятельности, об отношениях с девушкой, о будущей семейной жизни. При анализе рисунка, сделанного курсантами учитывалось расположение элементов рисунка, в том числе: изображение себя как полицейского, изображение своей будущей семьи, жены, детей, место на рисунке себя как профессионала и мужа, отца своих детей.

Выявлено, что на рисунках 47,1% респондентов, курсант изображен как полицейский, но отсутствует изображение его будущей семейной жизни. Скорее всего, для этой группы респондентов сегодня не актуальны размышления о возможности и необходимости создания своей семьи, они осознанно обретают профессиональную компетентность полицейского. Рабочее наименование этой группы – «сегодня главное профессия».

На рисунках 26,5% респондентов большую часть занимает изображение будущей семейной жизни курсанта, а рисунок курсанта как полицейского изображен в малой части рисунка. Скорее всего, для этой группы респондентов сегодня актуальны размышления о возможности и необходимости создания своей семьи, обретение профессиональной компетентности полицейского вторич-

ны. Рабочее наименование этой группы – «сегодня главное будущая семья».

На рисунках 20,6% респондентов одинаковую часть занимают изображения курсанта как полицейского и его будущей семейной жизни. Скорее всего, для этой группы респондентов сегодня в равной степени актуальны размышления о возможности и необходимости создания своей семьи и об обретении профессиональной компетентности полицейского. Рабочее наименование этой группы – «пока сложно выбрать главное».

На рисунках 5,9% респондентов отсутствуют изображения курсанта как полицейского и его будущей семейной жизни (изображен герб РФ или сотовый телефон). Скорее всего, статус самосознания курсантов этой группы сегодня мало связан с будущей профессией и семейной жизнью. Респонденты этой группы также отнесены к группе «сложно выбрать главное».

Ответы на вопрос «Что для вас значит работа в полиции» респондентов группы «сегодня главное профессия» показывают, что: для 50,0% курсантов будущая профессиональная деятельность является осознанной потребностью самореализации («мечта с детства», «возможность заниматься любимым делом», «реализация себя как личности» и др.); ведущими ориентирами 37,5% курсантов являются патриотические ценности («деятельность на благо общества», «служба России», «труд во благо общества» и др.); 37,5% курсантов осознают, что работа в полиции представляет возможность активно участвовать в охране общественного порядка и защите прав граждан («обеспечение правопорядка, законности», «служить закону», «защищать права граждан» и др.).

Ответы на вопрос «Что для вас значит собственная семья» респондентов группы «сегодня главное профессия» показывают, что: ведущей ценностью для 68,8% курсантов является важность наличия семейных отношений («семья – это главное в жизни», «семья – главное, что у меня есть», «семья – это все» и др.); для 18,8% курсантов «семья – это дети и жена»; для 18,8% курсантов «семья – это близкие родственники».

У 31,3% респондентов группы «сегодня главное профессия» есть девушка.

Ответы на вопрос «Что для вас значит работа в полиции» респондентов группы «сегодня главное семья» показывают, что:

– ведущими ориентирами 42,8% курсантов являются патриотические ценности («служба России», «престиж профессии полицейского», «труд на благо общества» и др.);

– 42,8% курсантов осознают, что работа в полиции представляет возможность активно участвовать в охране общественного порядка и защите прав граждан («соблюдать законность», «пресекать преступность», «защищать неприкосновенность граждан» и др.).

Ответы на вопрос «Что для вас значит собственная семья» респондентов группы «сегодня главное семья» показывают, что:

– ведущей ценностью для 85,7% курсантов является важность взаимопонимания будущей супруги («семья – это моральная поддержка», «семья – это доверие и уверенность», «семья – приятные обязанности» и др.);

– важной ценностью для 57,1% курсантов являются личные чувства к будущей супруге («семья – это любовь», «семья – это любимая», «семья – это радость и счастье» и др.).

У 57,1% респондентов группы «сегодня главное семья» есть девушка.

Ответы на вопрос «Что для вас значит работа в полиции» респондентов группы «пока сложно выбрать главное» показывают, что:

– 63,6% курсантов осознают, что работа в полиции представляет возможность активно участвовать в охране общественного порядка и защите прав граждан («люблю защищать закон», «борьба с преступностью», «защита свобод граждан» и др.);

– ведущими ориентирами 36,4% курсантов являются патриотические ценности («защищать свою Родину», «многое значит для народа», «люблю быть патриотом» и др.);

– ведущими ориентирами 36,4% курсантов осознают, что работа в полиции представляет возможность быть материально обеспеченным («иметь стабильный заработок», «финансовая стабильность», «пенсионное обеспечение» и др.).

Ответы на вопрос «Что для вас значит собственная семья» респондентов группы «пока сложно выбрать главное» показывают, что:

– ведущей ценностью для 63,6% курсантов является важность наличия семейных отношений («семья – это главное в жизни», «семья – смысл жизни», «семья – это все» и др.);

– для 36,4% курсантов осознают необходимость собственных детей («фундамент семьи – это дети», «семья – это продолжение рода», «главное дети» и др.);

– ведущей ценностью для 36,4% курсантов является важность взаимопонимания будущей супруги («семья – это умение помогать друг другу», «семья – это доброта и тепло», «семья – забота» и др.).

Для 54,5% респондентов группы, которым «пока сложно выбрать главное», есть девушка.

Полученные эмпирические факты, позволяют сформулировать выводы.

1. Существуют общие свойства самосознания курсантов будущих полицейских, относящиеся к осознанию того, что обретаемая компетентность полицейского позволит в будущем активно участвовать в охране общественного порядка и защите прав граждан. А также для многих курсантов ведущими ориентирами являются патриотические ценности («деятельность на благо общества», «служба России», «труд во благо общества», «защищать свою Родину» и др.);

2. Существуют личностные особенности самосознания курсантов будущих полицейских, позволяющие выделить три группы курсантов, у которых различаются осознание содержания деятельности полицейского и осознание определенности создания собственной семьи.

В первой группе курсантов (около половины выборки) будущая работа полицейским является главной осознанной ценностью является самореализация («мечта с детства», «возможность заниматься любимым делом», «реализация себя как личности» и др.). Курсанты осознают важность будущих семейных отношений, но создание собственной семьи, поиск будущего брачного партнера для них пока неактуальная задача. Ответ на вопрос, что важнее «будущая работа» или «будущая семья», для многих курсантов группы – «будущая работа».

Во второй группе курсантов (около трети выборки) главной осознанной ценностью является важность взаимопонимания в бу-

душних семейных отношениях, выстраивание отношений с подругой. Ответ на вопрос, что важнее «будущая работа» или «будущая семья», для многих курсантов группы – «будущая семья».

В третьей группе курсантов (около пятой части выборки) главными осознанными ценностями являются как будущая работа полицейским, так важность семейных с будущим брачным партнером. Поиск ответа на вопрос, что важнее «будущая работа» или «будущая семья», для курсантов группы не является актуальным.

Библиографические источники

1. Личность курсанта: психологические особенности бытия / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2015.

2. Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д. Внутренняя позиция личности курсанта военного авиационного училища. Краснодар, 2012.

3. Некрасов С.Д., Мальчинский Ф.В. Самолет. Офицер. Семья: комплекс методик для измерения ориентиров внутренней позиции курсанта. Краснодар, 2015.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО СОТРУДНИКА ОВД

Потапова С.Н.

Ключевые слова: саморегуляция, самоконтроль, профессионально важные качества.

В обществе на подразделения ОВД возложены властные полномочия часто силового урегулирования наиболее опасных и антисоциальных проявлений нарушения общественного порядка, с применением различных средств принуждения, в том числе физической силы, оружия, специальных технических средств. Деятельность работников правоохранительных органов нередко происходит в тяжелых, опасных для жизни обстоятельствах, в том числе и связанных с преступностью, терроризмом.

В настоящее время общество предъявляет серьезные требования к деятельности правоохранительных органов и в значительной степени они связаны с личностью сотрудников, которые реализуют на работе властные полномочия. Ставится задача реформирования подразделений ОВД. Большое внимание уделяется качеству и уровню профессионализма сотрудников ОВД, которые должны предотвращать преступления, прекращать их, расследовать, осу-

ществлять оперативную деятельность, обеспечивать законность, общественный порядок и т.п. [1]. Во время выполнения служебных обязанностей сотрудники должны быть выдержанными, внимательными, и непредвзятыми в своих действиях, действовать исключительно в рамках закона.

Уровень развития навыков саморегуляции и самоконтроля специалиста обеспечивают характер его профессионального взаимодействия, поведения в повседневной и экстремальной обстановке, особенности реагирования на обстоятельства, которые сложились.

Психическая саморегуляция осуществляется в единстве ее энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов [8, с.327]. При всем разнообразии видов проявлений саморегуляция имеет следующую структуру: принятая субъектом цель его произвольной активности, модель значимых условий деятельности, программа собственно исполнительских действий, система критериев успешности деятельности, информация о реально достигнутых результатах, оценка соответствия реальных результатов критериям успеха, решения о необходимости и характере коррекций деятельности.

Невзирая на неоднозначное толкование термина «саморегуляция» и понимания сути этого феномена разными исследователями, данной проблеме посвящено много трудов [2-7]. В этих и других работах ученые отмечают широту влияния саморегуляции на психические процессы и состояния, существенно значение ее в мобилизации и развитии индивидуальных возможностей человека.

В работах Г.С. Никифорова саморегуляция рассматривается, прежде всего, с позиции ее роли в сохранении психосоматического здоровья [5]. Особенную роль саморегуляции отводят в повышении стрессостойкости и сопротивляемости к психотравмирующим факторам [7].

Проблемы исследования саморегуляции и самоконтроля как профессионально важных качеств сотрудников ОВД имеет большое практическое значение для оптимизации профессионального труда, преодоления последствий перегрузок, защиты психического здоровья работников.

Вхождение человека в современные условия профессиональной деятельности порождает целый ряд проблем, связанных с вза-

имодействием личности и условий деятельности, с адаптацией к этим условиям. Изменения в профессиональной сфере приводят к изменению требований к личности, что становится мощным фактором развития личности сотрудника. Возникает вопрос совершенствования оценки личности специалиста, необходимость проведения профессиографического анализа профессиональной деятельности сотрудника ОВД с построением психогаммы («психологического портрета» специалиста). Адекватное описание дает возможность применить количественные и качественные показатели для оценки уровня развития профессионально важных качеств. Это может быть использовано при профессиональном отборе и в текущей диагностике личности специалиста при лонгитюдном контроле.

Социальные процессы, которые происходят в обществе и протекают на фоне быстрых изменений в политике, экономике, общественном сознании, порождают такие изменения профессиональной деятельности работников подразделений общественной безопасности, которые выдвигают новые и более жесткие требования к личности работника. Важной, как что не главной, частью таких требований является умение управлять собой, своим поведением.

Сегодня работники подразделений общественной безопасности сталкиваются с преступниками и преступлениями, изменением условий выполнения профессиональной деятельности, сложной оперативной обстановкой, повышенной ответственностью за последствия своих действий.

Такой работник не всегда имеет полноценный отдых, чувствует физическая и психическая перегрузка, стрессы, что связанные с условиями труда, ненадежностью средств защиты. Последствиями являются психические деформации, недовольство работника, снижения качества выполнения деятельности, ухудшения социально-психологического климата коллектива.

Важность таких качеств уделяют следующие факторы общественного и социально-психологического характера: рост сложности профессиональной деятельности работника; большие физические и психические нагрузки; рост преступности; сложная экономическая и политическая обстановка; повышенный уровень опасности; недостаточный уровень физической и социальной безопас-

ности; наличие этнических конфликтов; терроризм и экстремизм и др.

Отсутствие у сотрудника подразделения ОВД достаточного уровня развития саморегуляции и самоконтроля порождают у него такие негативные проявления как импульсивность, фрустрированность, неумение владеть собой, трусливость, повышенная эмоциональность, агрессивность и суггестивность.

Такой сотрудник не только не может качественно выполнять профессиональные задачи, но и может попасть под влияние преступников, что не совместимо с выполнением своих обязанностей. Во время осуществления служебных обязательств такой работник часто чувствует влияние негативных эмоций, страдает от последствий негативных эмоциональных состояний, которые снижают эффективность и качество выполнения профессиональных действий.

Даже, если профессиональная деятельность не связана с повышенным уровнем опасности, или сложности, она требует включение психического механизма саморегуляции. Каждое профессиональное задание требует определения цели и программы действий, преодоления трудностей, мобилизации сил, употребления волевых усилий для достижения цели. Поэтому и сегодня проблема исследования саморегуляции вызывает постоянный интерес ученых.

К профессионально важным эмоционально-волевым качествам сотрудника подразделения ОВД можно отнести: саморегуляцию, самоконтроль, адекватную самооценку, эмоциональную стабильность, настойчивость, решительность, смелость, ответственность за последствия собственных действий, адекватный уровень личностной тревожности. Мы считаем, что в профессиональной подготовке такого работника больше всего внимания должно уделяться формированию навыков саморегуляции.

Основными функциями саморегуляции и самоконтроля в деятельности являются: 1) вызов или задержка процессов, действий и поступков; 2) переключение психической деятельности; 3) ускорение или замедление психической деятельности; 4) усиление или уменьшение активности; 5) согласование побуждений; 6) контроль над ходом деятельности путем сравнения ее программы с осуществляемыми действиями; 7) координация действий.

Раскрывая возможности саморегуляции, нельзя обойти вопрос регуляции собственных негативных психических состояний. При управлении психическими состояниями функции саморегуляции и самоконтроля заключаются в следующем: осознание содержания и уровня собственных эмоций; самооценка физических и психических ресурсов; рефлексия причин, которые вызвали определенное эмоциональное состояние; преодоления негативного состояния с помощью волевых усилий; применение средств психической разгрузки.

Служебные обязанности сотрудника подразделения ОВД требуют от него преодоления страха, раздражительности, гнева, который не ограничивается внешним сдерживанием таких неблагоприятных эмоций. Когда эмоции сдерживаются только внешним путем, внутреннее напряжение остается, а эмоциональные перегрузки, особенно те, которые протекают длительное время, или часто повторяются, подтачивают психическое и физическое здоровье работника, приводят к невротическим срывам.

Длительное нахождение в негативном эмоциональном состоянии может привести к закреплению деформаций на уровне личностных черт характера (личностная тревожность, раздражительность, несдержанность, агрессивность). Проявления негативных эмоций нарушают благоприятную атмосферу в трудовом коллективе и в семье работника. Опасность эмоционального стресса в профессиональной деятельности заключается в том, что влияние стрессовых факторов чувствуется не мгновенно, и к тому моменту, когда специалист заметит их наличие, его психические ресурсы могут уже быть исчерпанными.

Психологическая готовность к выполнению профессиональных обязанностей понимается как совокупность сформированных и развитых профессиональных и психологических свойств, которые отвечают реалиям служебной деятельности, и выступают в качестве внутреннего условия ее осуществления. Психологическая готовность формируется во время профессиональной подготовки и деятельности работников.

Решение служебных заданий сотрудниками подразделений ОВД в большинстве случаев связано с общением с людьми, то есть с их характерами, потребностями, стремлениями, желаниями,

всем, что находится в сфере внимания представителей профессий типа «человек - человек».

Во многом психологическая специфика деятельности связана также с действием таких экстремальных факторов, как: личностная опасность; неопределенность возможных вариантов изменения обстановки; чрезвычайный динамизм развития событий; дефицит времени; перегрузка информацией или ее недостаточность; необходимость непрерывного анализа потока актуальной информации; необходимость немедленных действий; необходимость решения заданий, которые требуют нестандартного, творческого подхода; высокая ответственность за последствия принятых решений.

Оперативные ситуации противостояния преступным проявлениям осуществляют на работников правоохранительных органов, значительное, часто негативное влияние. Они создают (особенно у молодых работников), трудности психологического характера при решении профессиональных заданий.

Реакция работника на такие ситуации оказывает влияние на успешность его действий, они (ситуации) требуют от персонала психологической стойкости, особой подготовки и умения действовать. Поэтому такой важной с точки зрения эффективности труда является саморегуляция работника при выполнении профессиональных обязанностей.

Понятно, что по вопросу саморегуляции деятельности и поведения обязательной предпосылкой эффективности действий личного состава является комплексная психологическая подготовка.

Характер реагирования на психогенные факторы зависит не только от особенностей ситуации, но и от ряда психологических особенностей сотрудника, которые определяют его уровень саморегуляции. На недостаточно подготовленного сотрудника с низким уровнем саморегуляции психогенные факторы сложных ситуаций действуют негативно, на подготовленных, психологически стойких – положительно, мобилизуют.

Влияет эмоциональная окраска психических реакций, приятные они или неприятные (позитивные или негативные).

Позитивные эмоции обычно благоприятно влияют на психику и повышают качество выполнения служебных заданий. Возмож-

ное и противоположное влияние – беззаботность или эйфория – состояния, которые не отвечают объективным условиям.

Негативные эмоции, которые возникают у сотрудника при неудачах в начале службы, становятся неблагоприятными предпосылками выполнения профессиональных действий в дальнейшем. Сильный испуг, потрясения, пережитые в начале профессиональной карьеры, могут надолго сформировать психологический барьер к дальнейшему успешному выполнению профессиональных заданий.

Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, а также от характеристик нервной системы, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий, что формируется в процессе развития личности.

Поэтому для подготовки сотрудника подразделения ОВД к возможным условиям профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях надо уделить дополнительное внимание вопросу формирования саморегуляции и самоконтроля. Саморегуляция рассматривается нами как фактор психологической готовности сотрудника к выполнению профессиональных обязанностей.

Библиографический список

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Профессионализм и лидерство. Харьков, 2006.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1997.
3. Ильин Е.П. Психология воли. СПб., 2000.
4. Москаленко А.П. Психологічне забезпечення професійного відбору до вищих навчальних закладів системи МВС України: автореферат дис. ... канд. псих. наук спец. Харьков, 2002.
5. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. СПб., 1996.
6. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
7. Шаранов Ю.А., Потанин С.П. Эмоционально-волевая саморегуляция сотрудника ОВД. СПб., 1996.
8. Юридическая психология : терминологический словарь / под ред. А.М. Бандурка. Харьков, 2005.

ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА ИНТУИЦИИ

Садыков П.А., Колесников В.П.

Ключевые слова: интуиция, созерцание, непосредственное знание, непознаваемое.

Интуиция относится к одной из самых древних загадок и тайн человеческой природы, поэтому, предваряя изложение материала данной работы, хотелось бы привести давнюю притчу, в которой рассказывается, как боги, создав мир, стали думать: где надёжнее спрятать от человека его Самую Главную Тайну? В глубокой пещере? Но люди рано или поздно найдут её. На дне океана? Но и в морскую пучину они когда-нибудь спустятся. На небе, среди звёзд? Но даже туда со временем доберутся. И наконец, решили: давайте спрячем Тайну внутри самих людей! Уж в себя-то человек не догадается заглянуть.

В притче рассказывается о Самой Главной тайне. Это значит, что есть и другие тайны. По нашему мнению одной из них является тайна об интуиции. Но ее особая роль среди остальных в том, что она есть путь к раскрытию Главной тайны Человека.

Учитывая особую значимость в понимании феномена интуиции и практическую её востребованность в преодолении кризисных явлений в обществе и в системе образования, ставим себе задачу изучить этот феномен, обратившись к тому историческому багажу, который накопился за долгие годы становления науки.

Согласно философскому энциклопедическому словарю «интуиция происходит от латинского слова *intueor*, что означает «пристально смотрю» (позднелатинское *intuitio*), способность постижения истины путем прямого его усмотрения без обоснования с помощью доказательства» [1].

Необходимо отметить, что в истории философии понятие интуиции включало разное содержание. В частности она понималась как форма непосредственного интеллектуального знания или созерцания (интеллектуальная интуиция).

Великий античный философ, стоявший на позициях субъективного идеализма Платон, определяя интуицию, говорил, «...это процесс непосредственного восприятия действительности», или «созерцание идей (прообразов идей чувственного мира) есть вид

непосредственного знания, которое приходит как внезапное озарение, предполагающее длительную подготовку ума» [1].

Здесь мы видим, что Платон не делает различий между интуицией и созерцанием, он отмечает наиболее важные проявления интуиции, это внезапное озарение, непосредственное знание, но предупреждает о необходимости должной и длительной подготовки ума.

Средневековый философ, механик и математик Рене Декарт как бы раскрывает смысл этого намека, говоря, что ум, находящийся в состоянии суждения, беспокойства и беспорядка не способен к ясному и внимательному созерцанию. И далее продолжает: «Под интуицией я понимаю не веру в шаткое свидетельство чувств и не обманчивое суждение беспорядочного воображения, но понятие ясного и внимательного ума и благодаря своей простоте более достоверное, чем сама индукция...» [1].

Великий немецкий философ Гегель в своей философской системе диалектически совмещал непосредственное и опосредствованное знание. Интуиция им трактовалась также и как познание в виде чувственного созерцания (чувственная интуиция). Он определял ее, как «...безоговорочное, несомненное, ясное, как солнце... только чувственное», а потому тайна интуитивного познания и «... сосредоточена в чувственности».

В некоторых западных философских течениях интуиция трактуется как божественное откровение, как всецело бессознательный процесс, несовместимый с логикой и жизненной практикой.

В своей книге «От интеллекта к интуиции» А. Бейли пишет «...можно сказать, что как инстинкт, так и интуиция находятся вне нашей сознательной части, проявляясь одинаково неожиданно в свете повседневного знания... Импульсы инстинкта и подсказки интуиции зарождаются невидимо для нас. Они всегда появляются полностью завершенными и приходят в сознание неожиданно» [2].

Область, где хранится интуитивное знание, характер передачи и приема человеком этого знания, которое является, полностью сформированным во всем своем единстве и целостности, является величайшей загадкой для исследователей. Внезапный приход знания сравнивается восточным философом Ошо в книге «Интуиция» с квантовым скачком. Он говорит, что сознание человека обычно

занято некоторым мыслительным процессом и вдруг внезапно его озаряет идея. При этом возникает скачкообразный переход сознания человека в совершенно новое необычное для него состояние, а затем такое же спонтанное возвращение назад. После этого в памяти остается только испытанное ощущение, например, восторг, восхищение, но нет ни слов, ни понятий, чтобы передать и объяснить пережитое.

Далее автор обращает внимание на то, что слово интуиция есть производное от английского слова **intuition**. Оно состоит из корня **tuition**, что означает «обучение», и приставки **in**, которая указывает направление внутрь. Выходит, что это знание, приходящее в результате обучения изнутри, это внутренняя мудрость человека. Но, где конкретно она находится и как ее оттуда извлечь? Если придется объяснять, то необходимо воспользоваться помощью интеллекта. Но интуиция лежит за пределами интеллекта, как считает автор, в таком месте, о котором интеллект ничего не знает.

Современный ученый Лауреат Нобелевской премии Роджер Пенроуз [3] считает «...интуиция – это процесс преобразования подсознательной и бессознательной психической информации в важные и яркие послания». При этом, где бы ни находились интуитивные знания, приемным устройством его являются человеческий мозг.

В книге известного современного американского психолога «Интуиция» [4] с ссылкой на словарь Вебстера мы находим «Интуиция — это наша способность к прямому знанию, немедленно инсайту, без предварительных наблюдений или рассуждений». Там же известный психолог Дэниэл Канеман из Принстонского университета отмечает: «Интуитивное мышление напоминает восприятие, оно происходит быстро и без усилий», в то время как «намеренное мышление напоминает рассуждение, оно имеет критический и аналитический характер».

Хотелось бы обратить внимание еще на одну особенность интуиции, о которой не говорит никто кроме Ошо [5]. Он считает, что интуиция имеет дело со знанием, которое в принципе непознаваемо. Он объясняет, что имеет место три области существования: познанное, непознанное и непознаваемое. Под последним подразумевает то, что никогда не может быть познано. Интеллект

занимается познанным и непознанным, пытаюсь познать непознанное, «... а интуиция работает с непознаваемым,.. интуиция – происшествие непознаваемого. Проникнуть в непознаваемое возможно, но не возможно его объяснить».

Подводя итоги ретроспективного обзора, попробуем сформулировать, как нам представляется, наиболее общие свойства, присущие интуиции:

- внечувственное, непосредственное знание, которое приходит как озарение;
- знание всегда появляется полностью завершенным;
- интуиция находится вне нашей сознательной части и приходит изнутри, из глубин психики человека;
- условием его проявления есть отсутствие осуждения и беспорядочного воображения ума;
- интуиция работает с непознаваемым, которое известными терминами и законами не возможно объяснить»;
- созерцание, которое порой используется как синоним интуиции, является состоянием ума непосредственного и отстраненного наблюдения за объектом.

В завершении этой работы хотелось бы привести еще одну цитату из работы [5]: «Интеллект – это только периферия, это не центр твоего существа. Центр твоего существа – это интуиция. Когда ты откладываешь интеллект в сторону... в тебе начинает действовать... твой центр, а центр всегда сонастроен с целым. Периферии личны – твоя периферия твоя, моя периферия моя. Но мой центр и твой – не две разные вещи. Твой центр – не твой и не мой; в центре мы встречаемся, центр – вселенский, в центре мы встречаемся».

В этой цитате заложена величайшая гуманистическая мысль о единстве существования, ступенью к продвижению к которому является постижение интуиции. Так мы приходим к познанию единства существования через интуицию, тогда как наука, построенная только на интеллекте, продолжает расчленять мир на мельчайшие частицы, в результате чего мир становится множественностью, а не универсумом, не единым.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
2. Бейли А. От интеллекта к интуиции. М., 2003.

3. Диллард Ш. Интуиция и ее типы. Как развить свои психические способности. СПб., 2010.
4. Дэвид Майерс. Интуиция. СПб., 2009.
5. Ошо Раджниш. Интуиция. Знание за пределами логики. СПб., 2004.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПА ИНТУИЦИИ

Сивагин А.Ю., Колесников В.П.

Ключевые слова: интуиция, тип интуиции, информация

Известно, что человек воспринимает информацию пятью органами чувств, при этом органами зрения воспринимается около 90% информации и около 10% приходится на остальные органы чувств. Сколько приходится на интуитивный способ приема информации, таких данных нет. Однако нам представляется, что доля интуитивно воспринятой информации неуклонно растет и этому есть объяснения. И связано это с ростом энергетического потенциала человека, что требует, конечно, специального исследования.

Согласно Ш. Дилларду существует четыре канала получения интуитивной информации: физический, эмоциональный, ментальный и духовный. В зависимости от того по какому из каналов преимущественно воспринимается информация, к такому типу интуиции человек и принадлежит. Выявление типа интуиции имеет важное практическое значение для человека, поскольку позволяет установить, каким преимущественно каналом он воспринимает интуитивную информацию и в соответствии с этим, как правильно выстроить ему работу с ним.

При проведении эксперимента пользовались тестом «Интуит-2», который позволял помимо выявления общего уровня интуиции определить и его тип. Было установлено, что 52% курсантов обладают ментальным типом интуиции, около 17% процентов курсантов отнесено к духовному типу интуиции и 13% - к эмоциональному типу. К совмещенному типу интуиции отнесено 18%, курсантов с физическим типом интуиции не выявлено.

Тип интуиции определялся следующим образом. Вопросы «Интуит-2» делились на четыре группы. Каждая из групп соответствовала своему интуитивному каналу восприятия информации:

группа 1 – физическому каналу; группа 2 – эмоциональному каналу; группа 3 – ментальному каналу; группа 4 – духовному каналу.

После подсчета, набранных баллов, определялось, к какой группе следует отнести испытуемого. Например, если больше всего баллов набрано по третьей группе вопросов, то курсанта относили к ментальному типу интуиции, если больше всего баллов набрано по четвертой группе вопросов, то – к духовному типу интуиции и т.д.

После этого курсанты с одинаковым типом интуиции объединяются в соответствующие группы. Их число баллов по каждой группе вопросов суммировалось и приводилось к среднему значению, т.е. пересчитывалось на одного курсанта. После этого строились кривые для каждой группы курсантов с соответствующим типом интуиции. Из анализа полученных результатов следует, что при приеме информации работают все интуитивные каналы восприятия, однако один из них, работает наиболее интенсивно. Этот канал восприятия информации и определяет тип интуиции.

Выводы

1. Выявление типа интуиции имеет важное практическое значение для курсанта, поскольку позволяет установить, по какому преимущественно каналу он воспринимает информацию.

2. Полученные результаты являются основой для дальнейшего исследования по совершенствованию методов выявления типа интуиции и развития интуитивных способностей.

Библиографический список

1. Диллард Ш. Интуиция и ее типы. Как развить свои психические способности. СПб., 2010.

ПЕРВЫМ ДЕЛОМ САМОЛЕТЫ, НУ А ДЕВУШКИ?...

Щербакова Е.А., Муцинский С.М.

Ключевые слова: потребности, мотивация, деятельность, потребностно-мотивационная сфера деятельности курсантов.

Профессиональная деятельность военного летчика с самого начала воздухоплавания овеяна ореолом романтики, но стоит помнить, что это также тяжелая работа для настоящих мужчин, способных принимать самостоятельные решения, четко и ясно ви-

деть собственную цель жизни, следовать ей. Эта работа не терпит сомнений, неуверенности, ошибок.

Анализ результатов профессионального психологического отбора (ППО) в Краснодарском высшем военном авиационном училище летчиков за последние 3 года показал, что 7,1% абитуриентов, имеющих хороший и высокий средний балл успеваемости по школьной программе отчислены по результатам ППО и по нежеланию обучаться в этом вузе. Из них 2,6% отчислены по нежеланию. Результаты наблюдения во время ППО показывают, что не все абитуриенты добросовестно и активно стремятся получить высокие баллы. Некоторые из них не скрывают отсутствие старания, иногда даже намеренно обращают внимание экзаменатора на себя для того, чтобы получить низкие баллы. Таким образом, закономерно встает вопрос изучения мотивации абитуриентов военного летного вуза к прибытию на вступительные экзамены, ведь именно с этого момента начинается профессиональное становление будущего военного специалиста.

Рассмотрим ситуацию при поступлении, которая поможет нам прояснить интересующий нас вопрос: профессиональный психологический отбор (ППО) проходят два абитуриента-друга. У обоих абитуриентов есть девушки. У первого – девушка понимает, что любая профессиональная подготовка требует определенного времени. Она сказала, что будет ждать. У второго – поставила выбор: или его профессиональная деятельность или их отношения. Первый успешно сдал экзамены и в данный момент проходит обучение в вузе, а второй намеренно показал низкие результаты и «завалил» ППО. В результате чего уехал домой, к девушке.

Что же явилось главным для этих двух юношей? Профессиональная деятельность, девушка, профессиональная деятельность и девушка? ... Поиск ответов на вопросы целесообразно начать с моделирования потребностно-мотивационной сферы деятельности курсантов.

Деятельность – это специфически человеческая активность, регулируемая сознанием, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека. Деятельность непосредственно связана с мотивацией, целью и самими действиями [3]. Главная особенность деятельности в том, что ее содержание не определяется целиком потребностью,

которая ее породила. Потребность в качестве мотива дает толчок к выполнению деятельности, но сами формы и содержание деятельности определяются общественными целями, требованиями и опытом. С понятием «деятельность», связаны такие понятия, как цель деятельности, действия и результат деятельности, что составляет ее структуру.

Мотивация есть механизм выбора какой-то формы поведения в соответствии с нашими врожденными особенностями, направленная поставленными ранее целями и планами на будущее. Чем эти цели важнее для человека, тем с большей силой они ориентируют его выбор, причем стимулом для этих действий служат не столько цели, сколько намерение их достигнуть [1].

По Маслоу, мотивация непосредственно связана с потребностями, причем основой структуры мотивационной жизни человека является организация базовых потребностей в форме иерархии в зависимости от их большей или меньшей приоритетности и доминирующего значения. Последствие удовлетворения любой потребности – это переход удовлетворенной потребности на задний план и при этом появление новой потребности более высокого уровня [4].

Ильин Е.П., опираясь на многих ученых, определяет мотивацию как совокупность факторов, поддерживающих и определяющих (направляющих) поведение человека; как совокупность мотивов; как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность; как процесс психической регуляции конкретной деятельности; как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [2].

На начальном этапе своего профессионального становления курсант сталкивается с одним из внешних факторов – *особыми условиями профессиональной подготовки*, который включает в себя: закрытость территории ВУЗа; невозможность свободного выхода за территорию ВУЗа; ограниченная связь с внешним миром; дисциплина, продиктованная уставными требованиями; строгий распорядок дня, который оставляет недостаточно свободного времени, вследствие чего – ограничения в общении (в том числе с девушкой); казарменный быт. Военная организация переводит быт бывшего гражданского человека из зоны личной жизни человека в зону публичной регламентации деятельности; из области самоор-

ганизации для себя – в пространство, единое для всех, где каждый в отдельности должен подстраиваться под единый стандарт. С этой целью для курсантов определен набор тех вещей, которыми они имеют право пользоваться в казарме. Кроме этого многие сферы бытовой деятельности удалены из военного быта и переведены в разряд институционального регулирования в армии. Так, например, в казарме, где живут курсанты, нет кухни, так как все ходят питаться в столовую. Это позволяет военизированной организации максимально «убрать» бытовые условия, напоминающие о неформальной, гражданской жизни с целью полноценной адаптации к новому образу жизни начинающего военного.

Кроме внешних факторов на начальном этапе профессионального становления большую роль играет один из внутренних факторов адаптации к новой среде: фактор взаимоотношений. Как минимум он включает в себя отношения с родителями, друзьями, девушкой.

Взаимоотношения с родителями. Курсант скучает и переживает за своих родителей, а они за него. Это явление может оказывать как благоприятное влияние – поддержка с обеих сторон, так и негативное – «вываливание» всех проблем, не имея возможности оказать какую-либо помощь из-за особых условий профессиональной подготовки. Вместе с тем, решение этого вопроса является простым: нужно просто взрослеть. Понимать, что, поступив в военное учебное заведение, вчерашний школьник, приняв присягу, перешел во взрослую жизнь, где реально можно научиться самостоятельности.

Взаимоотношения с друзьями. При смене социального статуса (переходе из гражданской жизни в жизнь военную) друзья условно делятся на 2 группы. Первая – новые друзья, которые появляются в процессе профессиональной подготовки. Эта дружба может пройти через всю жизнь. Вторую группу составляют друзья, которые остались в «прошлой» (гражданской) жизни курсанта. Из всего того количества людей, которых он считал своими друзьями, как правило, остается 2-3 человека. А чаще всего, приехав в отпуск, со «старыми» друзьями вообще будет не о чем поговорить.

Взаимоотношения с девушкой. Главная проблема этого типа отношений – это трудности в сохранении самих отношений. От-

ношения на расстоянии – это всегда очень сложные отношения для двоих в паре. Причем неважно, ждете вы или вас, главной задачей остается сохранить верность друг другу и ждать, отгоняя скуку и боль. Основная сложность таких отношений заключается в том, что любовь на расстоянии очень изматывает, так как человек, который вам необходим, находится слишком далеко. В некоторые моменты как раз таки не хватает именно его поддержки, тёплых слов или объятий. Ссоры в таких отношениях тоже переносятся сложнее, так как к причине размолвок присоединяется ещё и осознание того, что вы далеко, и не можете всё уладить, как если бы вы были рядом.

А в целом вместо привычных, частых встреч с дорогими ему людьми курсант имеет возможность общения с ними посредством телефонных сообщений и звонков.

Итак, полагаем, что существуют две основные модели потребностно-мотивационной сферы деятельности курсантов.

В первой модели курсант достаточно целенаправлен и мотивирован на профессиональное обучение, его потребности соподчинены друг другу. Ведущим мотивом для него является профессиональная деятельность, у курсанта ясное представление и осознание целей обучения, ее достижение является базой для успешного освоения будущей профессиональной деятельности. Принятое решение о выборе военной профессиональной деятельности ставит его перед необходимостью информировать о собственном выборе и особых условиях обучения и будущей службы близких (в том числе девушку). Если девушка ставит ультимативные требования «или я, или служба», то для курсанта «Первым делом самолеты, ну а девушки потом».

Во второй модели ведущий мотив курсанта не ясен, диффузный, у него отмечено отсутствие ясной цели обучения, устойчивой мотивации к профессиональной деятельности. Если девушка ставит ультимативные требования «или я, или служба», то курсант размышляет о необходимости сохранения таких отношений: «Первым делом самолеты? А девушки?». Откладывая ответ на этот вопрос «на потом», в общении с девушкой он чаще всего идет на поводу у эмоций.

Скорее всего, необходимо продолжать моделирование потребностно-мотивационной сферы деятельности курсантов и, па-

раллельно, осуществлять поиск эмпирических подтверждений полученных основных моделей потребностно-мотивационной сферы деятельности курсантов.

Библиографический список

1. Годфруа Ж. Что такое психология. Т.1. М., 1999.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2004.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2009.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ-ЛЁТЧИКОВ

Юдина Н.Ю.

Ключевые слова: профессионализм лётчика, гендерная идентичность, маскулинность, фемининность, самооценка, гендерная самооценка, профессиональное становление.

Профессионализм лётчика определяется наличием выполненной боевой задачи, безаварийными полётами, отсутствием ошибочных действий в сложных ситуациях. Профессиональная деятельность предполагает наличие у них определённых свойств личности входящих в структуру профессионально-важных качеств – личностной группы, в том числе и определённой гендерной реализации.

В. С. Мухина отмечает, что гендерная идентичность – это результат сложного процесса личностной деятельности и самовоспитания самого человека. Здесь взаимодействуют: первое – природно и генетически передаваемые особенности сексуального потенциала человека; способы реагирования на сексуальный объект и психическая сензитивность; второе – социальное окружение с его многообразием внешних влияний, с его охваченностью историческим временем Великого поля общественного сознания; третье – позиция самого человека в отношении пути собственной идентификации – от внешних образа и поведения до идеалов, которые он выбирает для себя в качестве образца [2].

Таким образом, гендерная идентичность – это результат сложного процесса согласования всех факторов, который протекает в субъективном, внутреннем психологическом мире личности. В ходе этого процесса человек решает задачу принятия или выра-

ботки способов социокультурной презентации своих индивидуальных/биологических качеств в той манере и форме, которая отвечает его собственным личностным особенностям и смыслам [2].

То есть, конструирование гендерной идентичности личности – это не простое усвоение личностью культурно заданных образцов и норм некоторого гендера, это всегда реализация внутренних замыслов и смыслов личности, всей Я-концепции, обеспечиваемая и направляемая стремлением к достижению согласованности, самоактуализации и внешнему подтверждению как смысловыми механизмами личности [2].

Содержание смысловых механизмов реализации гендерной идентичности личности и смысл жизни как вершинный смысловый регулятор личности обусловлены вариантом гендерной идентичности, возрастными особенностями и профессиональной деятельностью [2].

На данном этапе проводится анализ результатов исследования по изучению реализации гендерной идентичности военных лётчиков.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство лётчиков обладают андрогинным типом психологического пола личности и что мужчины готовы сочетать разные стратегии и манеры поведения, но все-таки показатели по шкале маскулинности достаточно высоки. Это значит, что мужчины-лётчики больше ориентированы на поддержание маскулинных ценностей и качеств.

Для более полного понимания процесса реализации гендерной идентичности военных лётчиков, мы решили изучить его у курсантов-лётчиков.

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 48 курсантов - лётчиков, мужчин, возраст 18-23 года.

По результатам исследования у респондентов выявлены следующие показатели по методике выявления самооценки С. А. Будасси оказалось, что неадекватно завышенная самооценка у 10 че-

ловек (20,8%), завышенная самооценка у 28 человек (58,3%), средняя самооценка у 10 человек (20,9%).

Курсантов-лётчиков 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 курсантов-летчиков имеет 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.

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 курсантов - лётчиков — 20 человек (54%) имеет средние показатели по гендерной самооценке, что свидетельствует о направленности личности на развитие некоторых своих гендерных качеств, которые оцениваются вполне реалистично.

Курсанты-лётчики 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 рассогласования и дезинтеграции в лично-

сти. То есть личность, скорее всего, позитивно оценивает себя как мужчину.

Выявлено, что завышенную гендерную самооценку имеет 16 человек (33,3 %) и 11 человек (22,9 %) имеют неадекватно завышенную гендерную самооценку. То есть курсанты-лётчики с такими высокими показателями в оценке своих мужских качеств, не просто имеют позитивное отношение к себе, но могут быть излишне самоуверенны, ригидны, могут ставить нереалистичные цели, конфликтны во взаимодействии с другими мужчинами и женщинами, опираться только на себя и не принимать помощь от других.

С низкой самооценкой выявлен 1 человек (2,1%). Низкая гендерная самооценка – одна из главных причин плохих взаимоотношений с окружающими, в том числе и с женщинами вечных неудач и застоя, как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Таким образом, можно предположить, в большинстве мужчины-курсанты скорее всего воспроизводят в своем поведении крайне маскулинный традиционный образец.

Данное предположение нашло свое подтверждение при исследовании психологического пола личности по методике О.Г. Лопуховой.

После обработки результатов выявлено, что у 45 курсантов-лётчиков преобладает андрогинный пол личности: по средним арифметическим значениям по шкале маскулинность получено 24,1 балла, а по шкале фемининность - 10,8 баллов; у 3 человек определён маскулинный тип личности: по шкале маскулинность - 32 балла, по шкале фемининность - 3 балла. Недифференцированного и фемининного типов выявлено не было.

Однако, неизвестно как данные особенности личности будут способствовать профессиональному становлению, взаимодействию с курсантами (младшие командиры-курсанты, курсанты-курсанты). 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 членов экипажа, или жителей населённых пунктов [3].

Наши исследования подтверждают идею о разработке системы психологической поддержки и развития гендерной реализации личности мужчины-лётчика в процессе профессионального становления путём развития и самосовершенствования гендерных характеристик и умений использовать их в различных жизненных сферах, что в свою очередь может способствовать и успешной профессиональной деятельности.

И мы можем говорить о том, что для успешного профессионального становления лучше начинать оказывать поддержку на этапе обучения в вузе.

Для более полного изучения гендерной реализации курсантов-лётчиков проводится обработка результатов проективных методик, рисуночного теста на тему «Я-мужчина», сочинения на тему «Почему мне нравится быть мужчиной».

Библиографический список

1. Лопухова О. Г. Психологический пол личности в современных социальных условиях. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000.
2. Ожигова Л.Н. Психология гендерной идентичности личности. Краснодар, 2006.
3. Ожигова Л.Н., Юдина Н.Ю. Гендерная идентичность личности: Мистификация мужественности и проблемы профессионального становления лётчика // Личность курсанта: психологические особенности бытия / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2013.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ БЫТИЯ КУРСАНТОВ

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИК ИЗМЕРЕНИЯ СВОЙСТВ
НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ, УРОВНЕЙ ПРИТЯЗАНИЙ И ТРЕВОЖНОСТИ ДЛЯ
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КУРСАНТОВ ПО РОДАМ АВИАЦИИ**

*Бондарь Т.В., Мальчинский Ф.В.,
Некрасов С.Д., Щербакова Е.А.*

Ключевые слова: дифференциация курсантов по родам авиации, свойства нервной системы, уровни притязаний, тревожность, дискриминантный анализ.

Актуальность и значимость решения задач совершенствования критериев дифференциации курсантов по родам авиации, разрешения проблем дифференциации курсантов-летчиков по родам авиации, развития личности курсантов военных училищ широко представлены в материалах пяти Всероссийских научно-практических конференциях (с иностранным участием) «Личность курсанта: психологические особенности бытия» (2007, 2011, 2012, 2013, 2014 гг.), проведенных в г. Краснодаре.

Исследователями Краснодарского филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» выявлены возможности использования 16-ти факторного опросника Р. Кеттела, опросников агрессивности и стилей поведения в конфликтной ситуации для дифференциации курсантов по родам авиации [1, 2]. В настоящей статье представлены результаты исследования возможности использования методик измерения свойств нервной системы, уровней притязаний и тревожности для дифференциации по родам авиации курсантов летного военного училища.

Для измерения нервной системы, уровней притязаний и тревожности курсантов выбраны методики: методика экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям «Теппинг тест» Е.П. Ильина, методика «Уровень притязаний» Й. Шварцеландера и методика «Диагностики самооценки» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.

Приведем краткие обоснования причин выбора этих методик.

Согласно концепции особенностей проявления свойств нервной системы, разрабатываемой Е.П. Ильиным, существуют связи между типологическими особенностями проявления свойств нервной системы с выработкой индивидуального стиля деятельности [Ильин].

Особенность деятельности военного летчика состоит в приеме и переработке информации, поступающей от многочисленных приборов, а также с оперативным принятием решений в сложных ситуациях. Поэтому нервная система военных летчиков должна обладать высокой психологической устойчивостью к действиям в сложных ситуациях. Согласно Е.П. Ильину, психологическая устойчивость является основой надежности человека-оператора, под которой понимается способность к сохранению требуемых качеств в условиях возможного усложнения обстановки и зависит от свойств нервной системы [Ильин].

Ситуации, возникающие при пилотировании летчиками самолетов в различных родах авиации имеют особенности. Так нервная система летчика маневренной авиации (истребитель, штурмовик) должна быть устойчива к скорости полета, к разнообразию действий в процессе пилотирования, к оперативности самооценки, к перегрузкам. Напротив, нервная система летчика, работающего в составе экипажа (дальняя, военно-транспортная авиация), должна быть устойчива к монотонной деятельности, быть способной к принятию решения на основе интеграции поступающей от всех членов экипажа информации. Таким образом, методика «Теппинг тест» Е.П. Ильина была выбрана для измерения особенностей свойств нервной системы курсантов.

Согласно концепции притязаний человека на достижение целей, разрабатываемой Й. Шварцеландером, притязания человека связаны с сочетанием привлекательности и возможности достижения поставленных человеком целей. Созданная методика «Уровень притязаний» измеряет самооценку и уровни притязаний респондента: реалистичный, нереалистичный и адекватный. Таким образом, методика «Уровень притязаний» Й. Шварцеландера была выбрана для измерения уровня притязаний курсантов.

Методика «Диагностика самооценки» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина выявляет уровень тревожности курсанта в данный момент: реактивной (как состояние) и личностной (как устойчи-

вую склонность воспринимать большую часть ситуаций как угрожающих с реакцией на них состоянием тревоги). Реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью.

Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушения тонкой координации. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными срывами и психосоматическими заболеваниями. Таким образом, методика «Диагностика самооценки» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина была выбрана для измерения уровней реактивной и личностной тревожности курсантов.

Гипотеза. Совокупность свойств нервной системы, уровней самооценки и притязаний, личностной и реактивной тревожности летчиков различных родов авиации (истребитель, штурмовик, транспортник), измеренных у курсантов в процессе их теоретического обучения, можно использовать в качестве критерия дифференциации курсантов по родам авиации (истребитель, штурмовик, транспортник).

Для проверки гипотезы были собраны эмпирические данные, полученные с помощью методик экспресс диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям Е.П. Ильина, методики «Уровень притязаний» Й. Шварцеландера и методики «Диагностики самооценки» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, на выборке летчиков ($N = 139$), в том числе, 61 чел. истребительной авиации, 40 чел. – транспортной, 38 чел. – штурмовой. Инструмент математического анализа – дискриминантный анализ с помощью STATISTICA 6,0.

Приведем результаты анализа.

Проведенный дискриминантный анализ всей выборки показал, что в модели дифференциации летчиков по родам авиации (истребительная, штурмовая, транспортная) более желательными ($p < 0,0074$) являются: пробы 1, 2, 5 (методика Й. Шварцеландера); максимальный темп движений ведущей рукой в 4, 5, 6 квадратах и неведущей рукой в 1, 4, 5, 6 квадратах (методика Е.П. Ильина); личностная и реактивная тревожность (методика Спилбергера-Ханина).

Однако, значения Wilks`Lambda от 0,83 до 0,88 (близки к 1), что свидетельствует о слабой дискриминации. Потому принято решение о «ремонте» выборки путем удаления данных о респондентах, вероятность отнесения которых в дискриминантные группы невысокая.

В процессе «ремонта» выборки:

– была составлена таблица апостериорных вероятностей дифференциации всей выборки летчиков по родам авиации, в которой выделены данные респондентов, апостериорная вероятность отнесения которых к роду авиации, в котором они работают, ниже, чем апостериорная вероятность отнесения к другому роду авиации;

– в полученной выборке среди респондентов истребительной авиации выделены респонденты с более низкими апостериорными вероятностями, чем у других этого рода авиации, которые исключены из выборки данных респондентов, апостериорная вероятность отнесения которых к роду авиации, в котором они работают, ниже, чем апостериорная вероятность отнесения к другому роду авиации.

В «отремонтированной» выборке значение Wilks`Lambda равно 0,156, то есть близки к 0, что свидетельствует о хорошей дискриминации, при высоком уровне статистической значимости дискриминации ($p < 0,0000$).

В «отремонтированной» выборке, из совокупности свойств нервной системы, уровней самооценки и притязаний, личностной и реактивной тревожности летчиков более желательными ($p < 0,0000$) являются следующие: пробы 1, 2, 5 (методика Шварцландера); максимальный темп движений ведущей рукой в 4, 5, 6 квадратах и максимальный темп движений неведущей рукой в 1, 4, 5, 6 квадратах (методика Ильина); личностная и реактивная тревожность (методика Спилбергера-Ханина).

Вычисленные коэффициенты классификации «отремонтированной» выборки позволили составить уравнения для дифференциации летчиков по родам авиации (истребительная, штурмовая, транспортная).

Уравнения по методике Шварцландера

$$\text{Истребитель} = 0,20P_1 + 0,12P_2 + 0,19P_5.$$

$$\text{Транспортник} = 0,13P_1 + 0,05P_2 + 0,12P_5.$$

$$\text{Штурмовик} = 0,13P_1 + 0,03P_2 + 0,26P_5.$$

Где P_1 – проба 1;
 P_2 – проба 2;
 P_5 – проба 51.

Уравнения по методике Ильина

Истребитель = $0,45A_4 - 0,12A_5 + 0,17A_6 + 0,54B_1 + 0,49B_4 - 0,14B_5 + 0,46B_6$.

Транспортник = $0,24A_4 + 0,12A_5 - 0,004A_6 + 0,27B_1 + 0,41B_4 + 0,34B_5 + 0,27B_6$.

Штурмовик = $0,06A_4 + 0,57A_5 - 0,25A_6 + 0,48B_1 + 0,20B_4 + 0,73B_5 + 0,15B_6$.

Где A_4 – максимальный темп движений ведущей рукой в 4 квадрате;

A_5 – максимальный темп движений ведущей рукой в 5 квадрате;

A_6 – максимальный темп движений ведущей рукой в 6 квадрате;

B_1 – максимальный темп движений неведущей рукой в 1 квадрате;

B_4 – максимальный темп движений неведущей рукой в 4 квадрате;

B_5 – максимальный темп движений неведущей рукой в 5 квадрате;

B_6 – максимальный темп движений неведущей рукой в 6 квадрате.

Уравнения по методике Спилбергера-Ханина

Истребитель = $0,46L + 0,13R$.

Транспортник = $0,67L + 0,08R$.

Штурмовик = $0,47L + 0,21R$.

Где L – личностная тревожность;

R – реактивная тревожность.

Таким образом, получены эмпирические подтверждения гипотезы о том, что совокупность психофизиологических характеристик летчика, полученных с помощью методик «Теппинг тест» Е.П. Ильина, «Уровень притязаний» Шварцландера, «Диагностики самооценки» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина можно использовать для дифференциации курсантов по родам авиации (истребитель, штурмовик, транспортник).

«Отремонтированная» выборка дает с высокой вероятностью возможность классификации респондентов по родам авиации на

основании эмпирических данных, полученных с помощью методик «Теппинг тест» Е.П. Ильина, «Уровень притязаний» Шварцландера, «Диагностики самооценки» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина курсантов по родам авиации, в том числе, истребительной – 92,6%, штурмовой – 90,9%, транспортной – 97,14%.

Алгоритм использования «Отремонтированной» выборки для дифференциации курсантов по родам авиации:

1. С помощью методик провести исследование психофизиологических характеристик курсанта военного летного вуза.

2. Заполнить таблицу значений исследуемых параметров в сырых баллах для курсантов.

3. Дополнить к «Отремонтированной» выборке критериальных данных методик экспресс диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям Е.П. Ильина, методики «Уровень притязаний» Й. Шварцландера и методики «Диагностики самооценки» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина полученные от курсантов эмпирические значения исследуемых параметров.

4. В модуле дискриминантный анализ с помощью STATISTICA 6,0 вычислить апостериорные вероятности дифференциации для выборки курсантов.

5. Установить род авиации (истребительная, штурмовая, транспортная) наиболее вероятный для каждого курсанта.

Библиографический список

1. Бондарь Т.В., Некрасов С.Д., Мальчинский Ф.В., Щербакова Е.А. Возможности использования опросников агрессивности и стилей поведения в конфликтной ситуации для дифференциации курсантов по родам авиации // *Личность курсанта: психологические особенности бытия* / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский гос. ун-т, 2015.

2. Бондарь Т.В., Некрасов С.Д., Мальчинский Ф.В., Щербакова Е.А. Возможности использования 16-ти факторного опросника Р. Кеттела для дифференциации курсантов по родам авиации // *Личность курсанта: психологические особенности бытия* / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский гос. ун-т, 2015.

3. Некрасов С.Д. Математические методы в психологии (MS Excel). Краснодар, 2014.

4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2001.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПРОСНИКА «УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ» ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КУРСАНТОВ ПО РОДАМ АВИАЦИИ

*Бондарь Т.В., Забоева М.В.,
Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д.*

Ключевые слова: дифференциация курсантов по родам авиации, уровень субъективного контроля, ответственность, дискриминантный анализ.

Обсуждение проблем дифференциации курсантов-летчиков по родам авиации развития личности курсантов военных училищ широко представлено в материалах пяти Всероссийских научно-практических конференциях (с иностранным участием) «Личность курсанта: психологические особенности бытия» (2007, 2011, 2012, 2013, 2014 гг.), проведенных в г. Краснодаре.

Сложности создания системы дифференциации курсантов по родам авиации обусловлены модернизацией Российской системы профессиональной подготовки военных летчиков. В современной России подготовка будущих военных летчиков осуществляется по системе «3 + 2»: три года курсанты обучаются азам общей теории летной деятельности в аудиториях военного училища, в течение двух лет обучения обретают летные способности в практических полетах на самолетах определенного рода авиации.

Система подготовки будущих военных летчиков «3 + 2» определяет необходимость уточнения обретаемой курсантами летной компетенции как в процессе обучения, так через три года подготовки, значит, возникает необходимость применения критериев дифференциации курсантов по родам авиации. Таким образом, актуальными становятся задачи совершенствования критериев дифференциации курсантов по родам авиации. Исследователями Краснодарского филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» выявлены возможности использования 16-ти факторного опросника Р. Кеттела, опросников агрессивности и стилей поведения в конфликтной ситуации для дифференциации курсантов по родам авиации [1, 2].

В настоящей статье представлены результаты исследования использования опросника Дж. Роттера «Уровень субъективного контроля» (УСК) для дифференциации по родам авиации курсантов летного военного училища.

Установлено, что ответственность является одним из профессионально важных качеств летчика [3]. Вместе с тем, в психологии существуют разные теоретические концепции ответственности человека. Ответственность рассматривается как склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности, как готовность дать отчет за свои действия (К. Муздыбаев, А.Л. Слободский и др.), как социальный феномен в условиях совместной деятельности (В.С. Агеев, Л.А. Сухинская и др.), как осознание человеком достижения результата собственными усилиями при заданном уровне сложности (Л.И. Дементий и др.), как способность анализировать ситуацию, прогнозировать последствия своих действий, как способность выбирать свои действия в конкретной ситуации и принять последствия выбора (А.И. Ореховский и др.).

Хотя ответственности человека, в том числе курсанта, сложно дать однозначную дефиницию, но понимая ответственность курсанта как профессионально важное качество личности будущего летчика, мы выбрали модель ответственности и методику УСК Дж. Роттера, содержащую показатели готовности человека принимать ответственность за свое бытие [3, 4, 6].

Применение методики УСК для курсантов позволяет установить уровень субъективного контроля курсанта над ситуацией, насколько курсант готов принимать ответственность за свое бытие на самого себя или перекладывать эту ответственность на Других (родители, педагоги, офицеры, летчики-инструкторы и т. д.), а также, определить степень ответственности курсанта за свое бытие.

Гипотеза. Показатели уровней субъективного контроля летчиков различных родов авиации (истребительная, штурмовая, транспортная), измеренные с помощью опросника УСК, можно использовать в качестве критерия дифференциации курсантов по родам авиации (истребительная, штурмовая, транспортная).

Для проверки гипотезы были собраны эмпирические данные, полученные с помощью опросника УСК, на выборке летчиков ($N = 97$), в том числе: 42 человека истребительной авиации, 35 человек – штурмовой, 20 человек – транспортной. Инструменты математического анализа: протоколирование и статистики с помощью

MS EXCEL [5], дискриминантный анализ с помощью STATISTICA 6,0.

Была составлена модель дискриминации всей выборки. В модели дифференциации летчиков по родам авиации (истребитель, штурмовик, транспортник), из структуры уровней субъективного контроля летчиков различных родов авиации более желательными ($p < 0,001$) являются показатели по всем шкалам УСК.

Вместе с тем, общее значение Wilks`Lambda равно 0,84, а для показателей по всем шкалам УСК от 0,84 до 0,87, то есть значения близки к 1, что свидетельствует о слабой дискриминации. Потому принято решение о «ремонте» выборки путем удаления данных по опроснику УСК о респондентах, вероятность отнесения которых в дискриминантные группы невысокая.

После вычисления коэффициентов классификации для дискриминантных функций была получена информация, позволяющая выявить количество летчиков, которые возможно правильно классифицировать по родам авиации на основании эмпирических данных, полученных с помощью опросника УСК. Эти данные позволяют 31 респондента классифицировать правильно как истребителей, 8 – как транспортников, 14 – как штурмовиков. То есть, количество летчиков для классификации неодинаково для каждого рода авиации.

Для использования данных опросника УСК в качестве критерия дифференциации курсантов по родам авиации (истребительная, штурмовая, транспортная) была составлена таблица апостериорных вероятностей дифференциации всей выборки летчиков по родам авиации, в которой выделены данные респондентов, апостериорная вероятность отнесения которых к роду авиации, в котором они работают, ниже, чем апостериорная вероятность отнесения их к другому роду авиации.

Далее из выборки были исключены данные респондентов с более низкими апостериорными вероятностями, чем у других этого рода авиации, и составлена сокращенная выборка.

На основе модели дискриминации сокращенной выборки в модели дифференциации летчиков по родам авиации (истребительная, штурмовая, транспортная) из структуры уровней субъективного контроля летчиков различных родов авиации более желательными ($p < 0,002$) являются показатели по всем шкалам УСК.

Вместе с тем, общее значение Wilks`Lambda хоть и уменьшилось (0,42), но значения близки к 0,5, что свидетельствует о средней дискриминации. Потому принято решение о продолжении «ремонта» выборки путем удаления данных по опроснику УСК о респондентах, вероятность отнесения которых в дискриминантные группы невысокая.

Согласно модели дискриминации отремонтированной (сокращенной повторно) выборки, в модели дифференциации летчиков по родам авиации (истребительная, штурмовая, транспортная) из структуры уровней субъективного контроля летчиков различных родов авиации более желательными ($p < 0,0000$) являются показатели по всем шкалам УСК.

Кроме того, общее значение Wilks`Lambda равно 0,18, но значения близки к 0, что свидетельствует о высокой дискриминации.

Информация о количестве корректно классифицированных эмпирических данных отремонтированной (сокращенной повторно) выборки позволила выявить количество летчиков, которые возможно правильно классифицировать по родам авиации на основании эмпирических данных, полученных с помощью опросника УСК.

Данные «отремонтированной выборки» позволяют 29 респондентов классифицировать правильно как истребителей, 4 – как транспортников, 11 – как штурмовиков. То есть, количество летчиков для классификации неодинаково для каждого рода авиации.

После вычисления коэффициентов классификации для дискриминантных функций «отремонтированной» (сокращенной повторно) выборки получены классификационные уравнения для дифференциации летчиков по родам авиации (истребительная, штурмовая, транспортная).

Истребитель = $-3,9ИД - 2,3ИН + 3,6ИС + 4,2ИП - 3,4ИМ - 1,1ИЗ$;

Транспортник = $-8,8ИД - 3,2ИН + 5,2ИС + 3,4ИП - 3,1ИМ - 3,1ИЗ$;

Штурмовик = $3,1ИД - 6,3ИН + 4,7ИС + 3,8ИП + 2,3ИМ - 0,4ИЗ$.

Где ИД – Интернальность в области достижений;

ИН – Интернальность в области неудач;

ИС – Интернальность в семейных отношениях;

ИП – Интернальность в области профессиональных отношений;

ИМ – Интернальность в области межличностных отношений;

ИЗ – Интернальность в отношении здоровья и болезни.

Таким образом, «отремонтированная» выборка дает с высокой вероятностью возможность классификации респондентов по родам авиации на основании эмпирических данных, полученных с помощью опросника УСК.

Резюме.

1. Получены эмпирические подтверждения гипотезы о том, что показатели уровней субъективного контроля летчиков различных родов авиации (истребительная, штурмовая, транспортная), измеренные с помощью опросника УСК, можно использовать в качестве критерия дифференциации курсантов по родам авиации (истребительная, штурмовая, транспортная).

2. В качестве критерия дифференциации курсантов по родам авиации (истребительная, штурмовая, транспортная) можно использовать «Отремонтированную» выборку: эмпирические данные опросника УСК».

4. Для классификации новых эмпирических данных при дифференциации курсантов по родам авиации необходимо:

- с помощью опросника УСК провести исследование уровней субъективного контроля курсанта;

- заполнить таблицу значений уровней субъективного контроля в показателях опросника УСК для курсантов;

- дополнить к «Отремонтированной» выборке: эмпирические данные опросника УСК» таблицу значений уровней субъективного контроля по опроснику УСК для курсантов (новых эмпирических данных);

- в модуле «дискриминантный анализ» с помощью STATISTICA 6,0 вычислить апостериорные вероятности дифференциации новой выборки;

- установить род авиации (истребительная, штурмовая, транспортная), наиболее вероятный для отдельных курсантов.

Библиографический список

1. Бондарь Т.В., Некрасов С.Д., Мальчинский Ф.В., Щербакова Е.А. Возможности использования опросников агрессивности и стилей по-

ведения в конфликтной ситуации для дифференциации курсантов по родам авиации // *Личность курсанта: психологические особенности бытия* / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский гос. ун-т, 2015.

2. Бондарь Т.В., Некрасов С.Д., Мальчинский Ф.В., Щербакова Е.А. Возможности использования 16-ти факторного опросника Р. Кеттелла для дифференциации курсантов по родам авиации // *Личность курсанта: психологические особенности бытия* / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский гос. ун-т, 2015.

3. Забоева М.В. Ответственность как профессионально важное качество летчиков-инструкторов различных родов авиации // *В мире научных открытий*. 2014. № 11.6(59) (Социально-гуманитарные науки)..

4. Крачко Э.А. Психофизиологические критерии распределения курсантов военного авиационного образовательного учреждения по родам авиации: автореф. дис. ...канд. психол. наук. СПб., 2013.

5. Некрасов С.Д. Математические методы в психологии (MS Excel). Краснодар, 2014.

6. Щербакова Е.А. Сравнительный анализ личностных особенностей летчиков различных родов авиации // *Личность курсанта: психологические особенности бытия* / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский гос. ун-т; Просвещение-Юг, 2013.

**ВЛИЯНИЕ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРОФЕССИЙ СВЯЗАННЫХ С
РИСКОМ**

Грищенко М.В.

Ключевые слова: экстремальные условия, профессии связанные с риском, аварии, перегрузки.

В настоящее время большое количество специалистов трудится в условиях, где их профессиональная деятельность связана с опасными обстоятельствами, экстремальными ситуациями сопровождается наличием стрессогенных факторов. К таким профессиям относятся профессии военных, спасателей, работников правоохранительных органов и т.д.

Под экстремальными условиями деятельности понимается профессиональная деятельность, протекающая в условиях с достаточно высокой степенью риска погибнуть в результате аварий, катастроф и несчастных случаев. Такие ситуации, как правило, раз-

виваются настолько быстро, что времени для их предупреждения практически нет. Как показывают исследования, многое в экстремальных ситуациях зависит от подготовки людей [2].

Само понятие «экстремальные условия» не имеет единого определения. Одни авторы рассматривают их как «неблагоприятные для жизнедеятельности» [2], другие – «как предельные крайние значения тех элементов ситуации, которые в средних своих значениях служат оптимальным рабочим фоном или, по крайней мере, не ощущаются как источники «дискомфорта» [1], третьи – как условия, требующие мобилизации обычных «буферных», а иногда и «аварийных» резервов организма [3].

Следует различать состояния психической напряженности, оптимальный уровень которой обеспечивает эффективное выполнение человеком своих функций, и нервно-психических перегрузок, задействуют резервы организма для поддержания определенного уровня работоспособности. Последние по степени своего влияния на организм, также могут существенно отличаться. Следует отметить, что и понятие «перегрузок» может трактоваться по-разному: как длительное негативное воздействие внешних условий, с одной стороны, и, как субъективно переживаемое, состояние, вызванное такими действиями, с другой [5].

Так, длительное негативное воздействие внешних условий может приводить к росту психической напряженности, формирует с определенного момента на психофизиологическом уровне восприятия условий деятельности как субъективно экстремальных, таких, что превышают внутренние резервы организма, и как следствие дезорганизуют их. В то же время нервно-психические перегрузки могут и не выражаться в накопительном эффекте и быть прямым следствием неожиданно возникающих ситуаций, в свою очередь обусловленных сбоями в технических системах (собственно аварийные ситуации) и другими причинами.

Сказанное позволяет, во-первых, определить нервно-психические перегрузки как такие, которые превышают допустимые пределы силу внешних воздействий на нервную систему, порождают физиологические, эмоционально-волевые и другие изменения в структуре поведения личности. А во-вторых, признать, что в своих крайних проявлениях они могут рассматриваться вме-

сте с экстремальными ситуациями, как неотъемлемый компонент экстремальных условий профессиональной деятельности.

С учетом изложенного, представляется уместным говорить об экстремальных условиях деятельности, имея в виду, что они включают аварийные и другие неожиданно возникающие нетипичные ситуации, временно меняющие основной режим деятельности и требующие быстрого принятия и реализации решения (экстремальные ситуации). А также другие внешние воздействия на нервную систему, превышающие допустимые пределы и порождающие вследствие этого физиологические, эмоционально-волевые и другие изменения в структуре поведения личности (нервно-психические перегрузки).

Новая обстановка и неожиданность, даже тогда, когда нет прямой угрозы для жизни, нередко меняет характер проявления воли, процессы восприятия, мышления и памяти у личного состава пожарных подразделений.

Деятельность сотрудников ОВД, спасателей и т.д. протекает в условиях достаточно высокой степени риска погибнуть. Постоянное присутствие угрозы для жизни может вызывать различные психические реакции - от состояния тревожности до развития неврозов, фобий и психоза.

Экстремальная ситуация находится в цепочке событий, которые травмирующим образом влияют на психику человека. Все люди по-разному реагируют на травму. Очень сильное травматическое событие вызывает серьезные нарушения в психической деятельности и нередко является непосредственной причиной срывов профессиональной деятельности.

Реальная опасность экстремальной ситуации может вызвать как непатологические (психоэмоциональные, физиологические) реакции людей, так и пограничные реактивные состояния (психогении). Если для первых характерна психологическая адекватность реакций: прямая зависимость степени их выражения от конкретной ситуации и небольшая продолжительность, то психогенным расстройствам свойственны болезненные состояния, они выводят персонал из строя, лишают его возможности продуктивного межличностного общения и целенаправленных действий [4].

Большинство тренированных сотрудников в условиях угрозы для жизни действуют уверенно, в зависимости от динамики изме-

нений обстановки, испытывая при этом стенические эмоции. В таком поведении отражаются личные моральные качества сотрудников, установки личности, которые мобилизуют человека на адекватное отражение постоянно меняющихся условий и реализацию принятых решений. Однако роль морально-психологического фактора и профессиональной подготовки при работе человека в стрессовых ситуациях не следует переоценивать.

Необходимо четко представлять себе, что нагрузка, которая ложится на психику личности при угрозе для жизни, - это нагрузка на функциональные нервные образования, а они у каждого человека они совершенно разные, в зависимости от чего, границы работоспособности могут сильно варьироваться. При выходе за эти рамки может наступить этап неустойчивой психической деятельности.

Особенно отчетливо психическая неустойчивость проявляется в экстремальной ситуации в условиях угрозы для жизни. В условиях экстремальной деятельности наиболее типична неадекватность восприятия окружающей действительности, в том числе нарушения оценки временных интервалов, вызывает затруднение понимания ситуации в целом. Нарушаются также процесс выбора действий, логичность и последовательность мышления, а в результате создаются условия для «высвобождения» стереотипных, автоматизированных действий, неадекватных ситуации.

Чем ближе время приближения человека к той грани, которая отделяет обычные условия жизни и деятельности от экстремальных («этап стартового психического напряжения») и к другой грани, которая отделяет экстремальные условия существования от обычных («этап завершающего психического напряжения»), тем сильнее психическая напряженность. Она выражается в тягостных переживаниях, в субъективном замедлении течения времени, в нарушениях сна и вегетативных изменениях. В числе причин нарастания психической напряженности при приближении к указанным границам четко прослеживаются информационная неопределенность, ожидание и предвидение возможных аварийных ситуаций, и умственное проигрывание соответствующих действий при их возникновении.

При преодолении барьера, отделяющего обычные условия жизни и деятельности от аварийных (экстремальных), возникают

положительные эмоциональные переживания, сопровождающиеся повышенной двигательной активностью. В появлении этих состояний участвуют как психологические, так и физиологические механизмы. При преодолении указанных барьеров устраняется информационная неопределенность и человек оказывается достаточно информированным.

На рубеже преодолеваемого психологического барьера человек находится в состоянии психического напряжения, что объясняется необходимостью волевым усилием подавлять подкорковые эмоции. Преодоление психологического барьера, особенно связанного с угрозой для жизни, влечет за собой состояние эмоциональной разрядки, в основе которой лежит снятие тормозящего влияния коры на подкорку и индукцию возбуждения в ней.

При каждом повторном преодолении психологического барьера эмоциональные реакции сглаживаются. Это обусловливается достаточно полной информационной обеспеченностью, уверенностью в надежности материальной части (спецтехники), в средствах спасения и в правильности своих действий при возникновении аварийных ситуаций.

На этапах острых психических реакций «входа» и «выхода» при воздействии измененной афферентации возникают де-реализационные феномены, сопровождающиеся выраженными эмоциональными реакциями. Нарушается также координация движения.

В основе этих нарушений лежит рассогласование функциональных систем психофизиологической организации человека, сложившихся в процессе онтогенеза или длительного пребывания в измененных условиях существования.

Этап острых психических реакций «входа» сменяется этапом психической переадаптации, критериями которой служит устойчивая система взаимоотношений в изолированной группе. Одной из особенностей этапа психической переадаптации является формирование новых функциональных систем в центральной нервной системе, позволяющих адекватно отражать реальную действительность в необычных условиях жизни.

Другой особенностью этого этапа является актуализация необходимых потребностей и выработки защитных механизмов, обеспечивающих реакции на действие психогенных факторов. По своим психофизиологическим механизмам этап переадаптации

имеет много общего с этапом реадaptации, восстановление процессов отражения, системы отношений и координации движений, адекватных для обычных условий жизни. И чем больше срок пребывания в измененных условиях, тем труднее и дольше происходит реадaptация к обычным условиям жизни.

При жестком и длительном воздействии психогенных факторов, а также при отсутствии мер профилактики этап психической переадaptации сменяется этапом неустойчивой психической деятельности. На этом этапе появляется ряд необычных психических состояний, которые характеризуются эмоциональной лабильностью и нарушениями ритма сна и бодрствования.

Библиографический список

1. Куликов Л.В. Психологическая устойчивость личности // Психогигиена личности : вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб., 2004.
2. Лебедев В.И. Личность в экстремальных ситуациях. М., 1989.
3. Мельник Б.Е., Кахана М.С. Медико-биологические формы стресса. Кишинев, 1981.
4. Александровский Ю.А., Лобастов О.С., Спивак Л.И., Щукин Б.П. Психогении в экстремальных ситуациях. М., 1991.
5. Степанова Л.П., Рождественская В.И. Особенности монотонной деятельности // Вопросы психологии. 1986. № 3.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТУИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КУРСАНТОВ

Колесников В.П., Терехов В.В., Энсис Е.И.

Ключевые слова: интуиция, сила памяти, интуитивные способности курсантов.

Не будет большим откровением признать тот факт, что процесс обучения в школах, в высших и специальных технических учебных заведениях в основном опирается на интеллектуальный аппарат. При этом роль интуитивной составляющей познавательного аппарата человека все еще крайне мала.

Однако, как показывает практика жизни, интеллект не справляется с лавинообразным ростом объемов информации, в связи с чем, возникает спрос на более быстрые средства обработки ин-

формации. Однако технические средства не являются панацеей решения указанной проблемы.

Вместе с тем есть основания утверждать (по нашим наблюдениям), что наметился довольно заметный рост интуитивного аспекта познавательного аппарата человека. Это означает, что при сохранении такой тенденции в ближайшем будущем следует ожидать изменения соотношения аспектов познавательного аппарата в пользу интуиции. Это приведет к существенному изменению наших возможностей в освоении более глубоких законов мироздания.

У человека появляется новый более мощный инструментарий, поскольку интуиция это способность мгновенно и полностью, в завершённом виде постигать истины и законы природы. Однако у этого процесса могут быть и негативные последствия, которые необратимо могут повлиять на психику человека. Поэтому наличие должного и продуманного подхода к изучению и далее к разработке эффективных методов развития этого феномена уже сейчас является настоящей необходимостью.

Целью данной работы явилось изучение интуитивных способностей курсантов для выработки в дальнейшем рекомендаций по повышению их уровня интуиции и как следствие качества обучения.

Определение уровня интуиции курсанта. Уровень интуиции курсантов определялся посредством опроса, с помощью подготовленных для этой цели тестов: Интуит-1 и Интуит 2. Это позволяло снизить случайность в ответах и получить более объективную картину показателей тестирования.

Вопросы тестов отличались друг от друга, как по содержанию, так и по их количеству. Содержание тестов касалось необычных событий, явлений, ощущений, переживаний, испытанных курсантами в их жизни, объяснение которых лежит вне рациональной плоскости сознания человека, и не уместается в привычную картину человеческого миропонимания.

Например, курсантам задавали такие вопросы: «Ощущаете ли вы эмоции других людей, как свои собственные»? Или «Владеете ли вы информацией, источник происхождения которой вам не ведом»? и т.д. На каждый сформулированный вопрос, например, как часто вы сталкиваетесь с этим явлением или событием, курсант

выбирает один из шести ответов: раз в год, раз в полгода, раз в месяц и т.д. Чем чаще возникало данное событие в жизни курсанта, тем выше балл присуждался за ответ. Величина балла в зависимости от ответа менялась 1 до 5. Понятно, что эксперимент будет выполнен тем точнее, чем добросовестней курсант отнесется к опросу.

В зависимости от числа набранных баллов, которые присуждались за ответы на вопросы, были сформированы пять групп: группа 1 со сверхвысоким уровнем интуиции курсантов (>180 баллов); группа 2 с высокой способностью к интуиции (130-179 баллов); группа 3 со средней способностью к интуиции (90-129 баллов); группе 4 с низкой способностью к интуиции (50-89 баллов); группа 5 с очень низкой способностью к интуиции (< 50 баллов).

Опрос Тестом-1 показал, что доля курсантов с очень низкой интуицией составила 29% и низким уровнем интуиции - 25%. Доли курсантов со средним и высоким уровнем интуиции составила по 16, 7%, тогда как с сверхвысоким уровнем интуиции - 12,5%.

Характер распределения уровня интуиции по группам указывает на медленный рост доли курсантов от первой к пятой группе. То есть преобладала доля курсантов с низким уровнем интуиции.

Результаты, полученные при опросе Тестом-2, показали, что характер зависимости претерпел серьезные изменения по сравнению с предыдущим опросом. Значительная доля курсантов порядка 85% сконцентрировалась в первых двух группах с наличием ярко выраженного максимума около 65% для второй группы.

Нам представляется, что при повторном опросе курсанты преодолели инерцию обыденного восприятия информации. Неожиданная тематика вопросов вызвала активацию в памяти курсантов явлений, событий, которые они пережили в прошлом и которые хранились глубоко в тайниках собственного подсознания.

В связи с этим мы предполагаем, что, продолжение тестирования до некоторого шага могут привести к последующему увеличению доли курсантов в первых двух группах. Процесс тестирования активизирует функцию сознания человека – внимание к фиксации тонких явлений, слабых сигналов. Иначе говоря, процедура неоднократного тестирования, может быть использована как ме-

тод развития аппарата чувствительности к интуитивному приему информации.

Установление связи между силой памяти курсанта и уровнем интуиции. Изначально мы предполагали, что сила памяти должна коррелировать с уровнем интуиции. Чем сильнее память, тем выше интуиция. Посредством специальной методики, суть которой мы пока не раскрываем, поскольку она находится в стадии апробирования, мы выявили три группы курсантов соответственно: с нормальной памятью, коэффициент силы памяти $k=2$; с крепкой памятью, коэффициент силы памяти $k=3$; с сверх памятью, коэффициент силы памяти $k=4$.

Была построена диаграмма, из анализа которой следовало, что наиболее высокая доля курсантов (46,2%) имеют крепкую память. Сверх памятью обладают всего лишь 15,4% курсантов, нормальной памятью - 38,2% курсантов.

Кроме того была построена кривая зависимости уровня интуиции от силы памяти. Для каждой из перечисленных групп курсантов были подсчитаны общие суммы баллов, ими набранные в ходе двух опросов, затем эти суммы были усреднены в расчете на одного курсанта и сопоставлены с коэффициентом памяти.

Было установлено, что с ростом коэффициента памяти растет средний балл, характеризующий уровень интуиции курсанта. Данная зависимость прогнозировалась нами, она проявила характер, близкий к линейному. Мы считаем, что сила памяти это не только способность удерживать, хранить значительные объемы информации, но способность воспринимать информацию не только традиционными способами восприятия, но и интуитивными. Чем сильнее память, тем выше вероятность приема информации нетрадиционным путем.

Исследования показали, что в ходе опросов Тестом-1 и Тестом 2 курсанты проявили высокий уровень интуиции.

Было установлено, что уровень интуиции курсантов коррелирует с силой памяти: чем больше сила памяти, тем выше уровень интуиции.

МЕЖПОЛУШАРНАЯ АСИММЕТРИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ПРОФПРИГОДНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Красильников Г.Т., Крачко Э.А., Мальцева М.Г.

Ключевые слова: функциональная асимметрия, доминирование полушария (органа, функции), индивидуальный профиль асимметрии, стрессоустойчивость.

Изучение функциональной асимметрии человека, как относительно новое направление психофизиологии, является бурно развивающейся областью знаний. Представления об асимметрии функций полушарий головного мозга начали складываться с середины 19 века после открытия нарушений отдельных функций при локальных церебральных поражениях (кортикальных центров двигательных, сенсорных и речевых функций).

В середине 20-го века Р. Сперри проводил исследования деятельности изолированных полушарий головного мозга после комиссуротомии, за что ему была присуждена Нобелевская премия.

На основании этих исследований была сформирована концепция об автономном функционировании полушарий, а психическая деятельность зависит от доминирования функций определенного полушария. Соответственно этому, исследования были ориентированы на определение доминирующего полушария. В последующем представления о функциональной асимметрии становятся более усложненными и дифференцированными.

В 1970-е годы классик отечественной нейропсихологии А.Р. Лурия выдвинул положение о парциальном доминировании кортикальных функций в полушариях [7].

Функциональная асимметрия мозга стала пониматься как определяющаяся неравнозначностью участия больших полушарий мозга человека как в приеме и переработке информации, так и в протекании различных процессов в организме.

В понимании асимметрии психических функций до недавнего времени преобладал подход, связывающий доминантность только с «рукостью», т.е. определением ведущей руки. По ведущей руке определялось ведущее полушарие, по которому считались ведущими соответствующие психические функции. В настоящее время имеется большое количество данных о неравнозначности левого и правого полушарий головного мозга человека, как на уровне ана-

томических особенностей, так и психологических проявлений [4, 5, 8].

По данным современной нейропсихологии и психофизиологии, левое полушарие мозга человека специализируется на выполнении вербальных символических, правое – пространственных, образных функций, что опосредует асимметрию психической деятельности человека.

Установлено, что правое полушарие быстрее обрабатывает информацию, чем левое. Человек с преобладанием правого полушария предрасположен к созерцательности и воспоминаниям, он тонко и глубоко чувствует и переживает, но медлителен и мало-разговорчив.

Доминирование левого полушария ассоциируется у человека с большим словарным запасом, активным его использованием, с высокой двигательной активностью, целеустремленностью, рациональностью. В процессах обучения, познания правое полушарие реализует процессы дедуктивного мышления (вначале осуществляются процессы синтеза, а затем анализа).

Левое полушарие преимущественно обеспечивает процессы индуктивного мышления (вначале осуществляется процесс анализа, а затем синтеза). Соответственно левое полушарие является ведущим в осуществлении абстрактной, символической интеллектуальной деятельности. Правое же – доминирует в реализации конкретно-образного мышления и эмоциональной деятельности [4, 5].

Однако все реже в литературе встречается понятие «доминантность» полушарий, все более очевидным становится несостоятельность предположения об автономности работы каждого полушария. Этому способствовало изменение характера проводимых исследований: от исследований пораженного мозга к изучению закономерностей функциональной асимметрии у здоровых лиц в разнообразных условиях жизнедеятельности. А также использование теории динамической мозговой организации (локализации) высших мозговых функций, разработанные А.Р. Лурия и Б.Г. Ананьевым, Н.П. Бехтеревой, Т.А. Доброхотовой, Е.Д. Хомской [6, 7].

Было установлено, что доминирование функций по ведущей руке может не совпадать с доминированием функций других парных органов. Сущность функциональной асимметрии понимается

в том, что идентичные в морфологическом отношении правые и левые парные органы проявляют различия в функциональном обеспечении активных форм поведения человека.

Поэтому в современной нейропсихологии и психофизиологии принято рассматривать вместо доминирования полушарий профиль асимметрии, который выражает соотношение доминирования функций рук и ног, зрения и слуха. В классификации асимметрий, по Т.А. Доброхотовой, Е.Д. Хомской, принято выделение следующих асимметрий: моторные (рук и ног), сенсорные (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) и психические асимметрии человека, отражающие неравенства участия полушарий мозга в организации целостной нервно-психической деятельности [4].

В исследованиях было выявлено, что в целостных функциях организма человека нередко проявляется не доминирование того или иного парного органа, а только отдельных его функций. При этом профиль асимметрии выражает соотношение доминирования отдельных функций рук и ног, зрения и слуха.

Так, у леворукого по большинству тестов определения доминирования ручных функций человека может выявляться, например, доминирование отдельных функций правой руки или функциональное доминирование правого уха. В исследованиях последнего времени обнаруживается, что профиль асимметрии оказывает влияние на очень широкий круг психофизиологических явлений: на формирование личностной индивидуальности и адаптивной стрессоустойчивости, на профессиональное ориентирование и профотбор, в том числе в спорте, на дифференцированное обучение [2, 4, 8]. Это повышает значение исследований межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия как одной из актуальных проблем психологии и психофизиологии.

Большое значение имеют установленные данные, что испытуемые с сильно выраженной латерализацией более стрессоустойчивы, чем испытуемые со слабой латерализацией [1]. Данная особенность оказывает четкое влияние на качество овладения работы оператором, в т.ч. в летной профессии. В.А. Бодров [2, 3] приводит интересные данные, что по наблюдениям зарубежных исследователей, среди летного состава имеется от 5 до 8% леворуких летчиков. Случаев аварийности и заболеваемости у них в 2–4 раза больше, чем среди остального летного состава.

Обращается внимание на то, что леворукие пилоты чаще, чем праворукие, допускают перепутывание направления полета, вместо правого двигателя выключают левый и наоборот, ошибаются в порядке цифр при считывании приборной информации, испытывают затруднения в пространственной ориентировке. Однако наличием только этой функциональной асимметрии нельзя объяснить некоторые профессиональные неудачи пилотов.

Наряду с известными факторами, влияющими на эффективность и безопасность полета, очевидно, необходимо учитывать возможные проявления других функциональных асимметрий, в частности зрения, слуха, полушарий головного мозга, а также их сочетания.

Наличие благоприятного и неблагоприятного для летной деятельности индивидуального профиля функциональной асимметрии подтверждено в экспериментах на пилотажном тренажере при моделировании аварийных ситуаций. Установлено, в частности, что лица, имеющие профиль с выраженной функциональной асимметрией в моделируемых условиях полета устраняли аварийную ситуацию в среднем за 8 сек., то пилоты со смешанным профилем выполняли эту задачу только за 12–13 сек.

Анализ качества деятельности пилотов показал, что у лиц с сочетанием правосторонних асимметрий парных органов наиболее высоки показатели точности восприятия пространства и времени, надежности пространственной ориентировки, скорости и точности считывания приборной информации, принятии адекватных решений по управлению летательным аппаратом.

Полученные данные согласуются с имеющимися в литературе сведениями, согласно которым лица с правосторонней асимметрией функций лучше адаптируются к условиям среды, операторы с правосторонней асимметрией слуха в стрессовых ситуациях проявляют уравновешенность, общительность, спокойствие, более точную координацию движений.

У праворуких пилотов с правым ведущим глазом ориентировка в пространстве лучше, чем у лиц с сочетанием правой руки и левого глаза. Кроме того, имеет значение динамика функциональной асимметрии при воздействии различных факторов и нагрузок. При этом отмечается, что усиление асимметрии (латерализации) после действия нагрузочного фактора указывает на повышенную

стрессоустойчивость, тогда как снижение асимметрии (увеличение симметричности) является показателем противоположного свойства.

По В.А. Бодрову с соавторами [2, 3], результаты проведенных исследований и данные литературы свидетельствуют, что показатели функциональной асимметрии отражают уровень профессиональной подготовленности и пригодности пилотов, а также характеризуют степень их функциональной надежности и устойчивости к воздействию некоторых факторов полета.

Все это позволяет считать перспективным использование и дальнейшее развитие методов оценки функциональной асимметрии парных органов в целях отбора и экспертизы пилотов. Однако практическое использование этих методов затруднено в связи с недостаточной разработкой экспресс-диагностики функциональной асимметрии парных органов, ее динамики при воздействии факторов среды в конкретных видах профессиональной деятельности.

Это послужило основанием для исследования функциональной асимметрии в качестве одного из критериев стрессоустойчивости и тем самым пригодности к летной профессии. На основании анализа тематической литературы, адаптации опросника М. Annett (1998) и собственных исследований был составлен набор микротестов для экспресс-диагностики асимметрии функций парных органов: рук, ног, глаз, ушей.

Доминирование функций руки определялось по следующим тестам: самооценка (правша или левша), проба скрещенных пальцев рук, проба скрещенных рук («поза Наполеона»), чистка зубов щеткой, метание в цель, ручное письмо, резание ножницами, забивание гвоздя молотком, резание ножом, откупоривание бутылки, зажигание спички.

Доминирование ноги определялось по следующим пробам: скрещенные ног сидя («нога на ногу»), пробивание пенальти, стартовая нога. Определение ведущего глаза основывалось на пробах: прицеливание, подзорная труба, проба Розенбаха. Определение ведущего уха производилось на основании пробы «телефон к уху» (сотовый), пробы Бермана «часы», пробы «у какого уха часы громче тикают».

Индекс латерализации в баллах вычислялся по сумме функций предпочтения стороны выбора (от 0 до 19 баллов): «Левшество»; «Правшество»; Симметричность. Симметричность функции определялась в тех случаях, когда у испытуемого не было предпочтения правой или левой стороны выбора.

Определение ведущего уха по пробе А. Бермана «часы» (Berman A., 1973): слева от испытуемого, сидящего за столом, на расстоянии 25–30 см от центра кладут наручные часы, затем его просят без помощи рук определить, идут ли они (для чего испытуемому необходимо наклонить голову и послушать их одним ухом), затем часы передвигаются в положение прямо перед ним, в третьей пробе часы сдвигаются на 25–30 см вправо от испытуемого.

Ведущее ухо определяется по преобладанию в двух случаях из трех. Определение ведущего глаза по пробе Розенбаха: в вытянутой руке испытуемый держит карандаш (ручку) и фиксирует его верхний кончик обоими глазами на определенной точке, расположенной на стене на расстоянии 3–4 метра. Попеременно закрывается один и другой глаз, а ведущим считается тот глаз, при закрытии которого карандаш «смещается» в сторону от точки фиксации на стене.

Было проведено пилотное исследование по определению эффективности данной методики путем сопоставления полученных показателей функциональной асимметрии с результатами применения методики по определению стрессоустойчивости. Всего обследовано 100 человек, из них 28 кандидатов для поступления в летный вуз из числа инженерно-технического состава, 49 курсантов 2-го курса 1 авиационного факультета, 24 курсанта 3-го курса специального факультета для иностранных военнослужащих.

Получены данные, указывающие на связь степени латерализации функций с показателями стрессоустойчивости. Результаты данного пилотного обследования носят сугубо предварительный характер, и поэтому нуждаются как в основательной статистической обработке, так и в продолжении исследований. Тем не менее, результаты исследований соответствуют данным литературы о перспективности использования и дальнейшего развития методов оценки функциональной асимметрии парных органов в целях отбора и экспертизы пилотов.

Таким образом, есть основания считать, что после уточнения в дальнейших исследованиях степени связи индивидуального профиля функциональной асимметрии со стрессоустойчивостью, можно применять эту методику при проведении профессионального психологического отбора кандидатов для поступления в летный вуз.

Библиографический список

1. Аракелов Г.Г. Психофизиология стресса / под ред. Ю.И. Александрова. СПб., 2010.
2. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. М., 1998.
3. Бодров В.А., Доброхотова Т.А., Федорчук А.Г. Функциональная асимметрия парных органов и профессиональная эффективность пилотов // Физиология человека. 1990. № 6.
4. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. М., 1988.
5. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга. СПб., 2005.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
8. Москвин В.А., Москвина Н.В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. М., 2011.
9. Annett M. Handedness and cerebral dominance: The right shift theory // Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience. 1998. Vol. 10. № 4.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОТБОРЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕТНОГО СОСТАВА

Лукинова М.Г., Щербакова Е.А.

Ключевые слова: профессионально важные качества, профессионально-психологический отбор, профессионально-психологическое сопровождение, человеческий фактор

Технический прогресс в авиации, и, следовательно, летный труд, предъявляет к человеку все больше требований. С одной стороны технический прогресс приводит к существенному упро-

щению процесса пилотирования самолета, а с другой стороны значительно расширяется круг тактических задач с увеличением объема информации при одновременном уменьшении времени на ее 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. Возможность и успешность усвоения учебной программы курсантами определяется уровнем необходимых профессионально важных качеств (ПВК), состоянием физического и психического здоровья, способствующим быстрой и устойчивой адаптации к военной службе и учебной деятельности в вузе [1, 2, 3, 7, 9].

Эффективность военно-профессиональной деятельности выпускников военного летного вуза, подразумевает соответствие требованиям к уровню ПВК военного летчика, предъявляемым специалисту различных видов авиации (истребительной, фронтовой бомбардировочной, штурмовой, военно-транспортной, дальней, морской ракетноносной, противолодочной) [4, 8, 11].

За многолетнюю практику профессиональной подготовки военных летчиков в авиации сложилась система профессионального психологического сопровождения обучения курсантов-летчиков, которая включает в себя: профессиональную ориентацию; профессионально-психологический отбор, подбор, расстановку, комплектование учебных подразделений курсантов; профессионально-психологическую поддержку процесса обучения в военном летном вузе; дифференциацию по родам авиации; психологическую подготовку к выполнению конкретной профессиональной деятельности летчиков; подбор психологически совместимых членов экипажей; психологическое сопровождение боевой деятельности военных летчиков и др.

Психолого-педагогические мероприятия, осуществляемые последовательно на каждом из этапов, призваны обеспечить целостное функционирование такой системы и поэтому могут рассматриваться как направления взаимосвязанного процесса.

В филиале ВУНЦ ВВС создана и функционирует такая система, сформировано штатное подразделение для реализации этой

системы (в части касающейся) - научно-методический отдел (профессионального психологического отбора и психологического сопровождения обучения летного состава). Задачами отдела являются: организация и проведение профессионального психологического отбора кандидатов на летное обучение, формирование и развитие профессионально важных качеств, дифференциация курсантов по родам авиации в процессе обучения, а также научное и методическое обеспечение этих задач.

Под профессионально-психологическим сопровождением (ППС) обучения летного состава понимается комплекс мероприятий по профессиональному психологическому отбору, углубленному изучению индивидуально-психологических особенностей курсантов с целью формирования и развития профессионально важных качеств, выработке предложений по дифференциации курсантов по родам авиации, выявлению лиц, испытывающих трудности в профессиональном становлении (снижение адаптации, низкие результаты в учебной деятельности; с отрицательной, неустойчивой мотивацией к военно-профессиональной деятельности, сниженным здоровьем и др.); проведение профилактических, развивающих и психокоррекционных мероприятий и выработку предложений по индивидуальной работе с личным составом.

Постоянное осуществление модернизации авиационного комплекса ВВС РФ, усложнение выполняемых задач и расширение тактических возможностей применения авиационной техники, предъявляет высокие требования к уровню профессионализма современного военного летчика.

В связи с этим возрастает необходимость в исследовании и диагностике при проведении профессионального психологического отбора (ППО) показателей, не включенных в традиционный перечень ПВК военного летчика, вместе с тем, используемых в дальнейшем для прогнозирования успешности летного обучения и деятельности в целом. Точность и эффективность прогноза профессиональной успешности будущих специалистов отвечает современным требованиям. Об этом можно судить по внешним критериям: анализу отчисляемости курсантов в процессе профессиональной подготовки и отзывам на выпускников.

Но есть и проблемные вопросы, такие как методологический аппарат профессионального психологического отбора и сопровождения, его содержание.

В настоящее время одним из базовых оснований профессионально психологического отбора и психологического сопровождения подготовки современного военного летчика выступает концепция А.А.Вороны, Д.В. Гандера, В.А.Пономаренко и др., которая была разработана в 80-х гг. прошлого века. Однако необходимо учитывать, что прошло более 30 лет и действующая концепция уже не учитывает тех экономических, политических, социально-психологических изменений в обществе, отразившихся на духовно-нравственных, ценностно-смысловых, мировоззренческих и других факторах формирования будущего специалиста, и в частности его личности.

Вместе с тем, в авиационной психологии имеются современные исследования, в которых предлагается содержательно расширенное наполнение личностной группы ПВК военного летчика, с указанием качеств личности, препятствующих освоению этой профессиональной деятельности (Гунько А.И., Забоева М.В., Лукинова М.Г., Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д, Щербакова Е.А. и др.) [5, 6, 12]. В работах показаны интегративные характеристики личности, включающие в себя личностные особенности военного летчика более сложного порядка. Так, к интегративным относятся адаптивность, профессиональная ответственность, профессиональная идентичность, внутренняя позиция, военно-профессиональные ценности и ценностные ориентации.

В соответствии с этим, одной из задач, стоящих перед специалистами научно-методического отдела на современном этапе является совершенствование методологии и психодиагностического аппарата, применяемого в процессе ППО и ППС обучения курсантов-летчиков. Реализация поставленной задачи нам представляется несколькими этапами:

- 1) проведение анализа используемых в настоящее время в процессе ППС методик для изучения личностной и интеллектуальной групп ПВК;

- 2) подбор таких психодиагностических методик, с помощью которых можно осуществлять диагностику расширенного комплекса ПВК, затрачивая при этом минимум временных ресурсов.

Одними из таких методик, ранее не использовавшихся в ходе ППС курсантов-летчиков в нашем вузе полагаем, могут быть: «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО), разработанный Л.Н. Собчик, методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири); методика исследования ценностных ориентаций «Ценностные ориентации» (Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах), адаптированная Е.В. Фанталовой.

Касаясь ценностных ориентаций, можно сказать, что необходимость их изучения обуславливается недостаточной их изученностью у современного летчика; все большим интересом в авиационной науке регуляторов поведения, которыми они являются, соответственно, формирующими профессиональную надежность военного летчика.

Ценностные ориентации входят в состав ПВК, вместе с тем определяют содержание «человеческого фактора», под которым В.В. Козлов понимает совокупность индивидуальных и присущих летному контингенту в целом свойств и качеств личности, которые проявляются при взаимодействии с авиатехникой в конкретных условиях, обуславливая его эффективность и надежность (В.В. Козлов, 2002 г.). А. Ворона, В. Звонников, В.А. Пономаренко, Н. Фролов и др. понятие «человеческий фактор» рассматривают как психологические, биологические, физиологические и социальные составляющие организма и личности, которые определяют профессиональное здоровье, профессионально важные качества, работоспособность, надежность, эффективность профессионала в профессии, его мотивацию и психофизиологическую выносливость ко всем условиям труда, которые регламентированы спецификой профессии (В.А. Пономаренко, 2006 г.).

4) Внедрения в процесс ППО и ППС обучения летного состава проективных методик (их аппаратурных аналогов) с целью получения дополнительной информации о развитии личностных, интеллектуальных и психофизиологических качествах респондента. Примером таких методик могут послужить, в том числе, и авторские методики разработанные специалистами научно-методического отдела: Рисуночный тест «Самолет. Офицер. Семья» [6], «Каша», «Человек-вселенная», «Идеальный мир», «Трех-

головый дракон», которые направлены на исследование интересующих психологов особенностей личности курсанта [10].

В связи с этим, обновление методологического аппарата осуществляется в рамках НИР «Бурса-2», что позволит систему АРМ СПО «Отбор-В» привести в соответствие с требованиями ППО летного состава с учетом дифференциальной составляющей.

Библиографический список

1. Авиационная психология / под ред. В.А. Пономаренко. М., 2010.
2. Гандер Д.В. Профессиональная психопедагогика. М., 2007.
3. Кушнир О.А. Методика формирования у будущих пилотов профессионально важных качеств в процессе тренажёрной подготовки. Дис. ... канд. психол. наук. Кировоград, 2009.
4. Кушнир О.А. Оценка эффективности методики диагностики и корригирования профессионально важных качеств будущих пилотов // Теория и практика управления социальными системами. 2009. № 1.
5. Лукинова М.Г. Ценностные ориентации курсантов летного вуза // Личность курсанта: психологические особенности бытия / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2015.
6. Некрасов С.Д., Мальчинский Ф.В. Рисуночный тест «Самолет. Офицер. Семья» // Личность курсанта: психологические особенности бытия / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2012.
7. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 2004.
8. Пономаренко В.А. Психология человеческого фактора в опасной профессии. Красноярск, 2006.
9. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности / под общ. ред. В.А. Бодрова. М., 2003.
10. Руководство по профессиональному психологическому отбору кандидатов на должность курсового офицера (начальника курса). Методические рекомендации / М.В. Забоева, М.Г. Лукинова, Е.А. Щербакова; под общ. ред. Т.В. Бондарь. Краснодар, 2014.
11. Теоретические основы профессиональной авиационной педагогики / Р.Н. Макаров, Л.В. Герасименко, Н.А. Нидзий, И.В. Стрелец. М., 2000.
12. Щербакова Е.А. Связь образа родителей с адаптивностью с адаптивностью личности. Дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2011.

ИНСТРУМЕНТ ИЗМЕРЕНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К РИСКУ

Мальцева М.Г., Некрасов С.Д.

Ключевые слова: готовность человека к риску, свойство самосознания, осознание решения сложной задачи, методика готовности к риску, методика незаконченных предложений.

Жизнь человека состоит из задач, которые он решает в процессе бытия. Человек часто осознает необходимость решения некоторых задач, в которых трудно оценить условия, способы и последствия решения. Принятие задачи для решения в таких неоднозначных ситуациях связано с готовностью человека к риску.

Солидаризируясь с мнением Е.П. Ильина о том, что «имеющиеся в литературе определения понятия готовность к риску весьма туманны и не очень четко дифференцированы с другим понятием – склонность к риску» [1, с. 100], можно утверждать, что в психологии не выработана однозначная дефиниция понятия «готовность человека к риску».

Кратко остановимся, на различных значениях понятия «готовность человека к риску», используемых в психологии. По Г. Айзенку готовность к риску – это склонность к поиску сильных ощущений, личностное свойство. Исследования В.А. Петровского рискованного поведения касаются надситуативной активности личности при решении человеком задач [4].

Т.В. Корнилова пишет: «В представлениях о психологической регуляции принятия решений присутствуют понятия готовности к риску и склонности к риску, взаимоотношения которых не точно очерчены и включают также отнесенность к концептам рискованного поведения и поведенческого принятия риска. Понятие "склонность к риску" включило представление о диспозициональном личностном риске как индивидуальном свойстве, различающем поведение людей в однотипных задачах. Понятие готовности к риску ... связано с оценкой иных индивидуальных различий, чем называемые в связи со склонностью к риску. Готовность к риску как личностное свойство отнесено к умению субъекта принимать решения в условиях неопределенности как недостаточности ориентиров» [2, с. 168].

Полагаем, что готовность человека к риску является сложным свойством самосознания, содержанием которого является сочетание, с одной стороны, врожденной предрасположенности характера человека, с другой стороны, обретенной личностной способности человека, относящейся к осознанию решения непростых задач.

Существуют различные профессии, в которых профессионально важным качеством работника является готовность его к риску при решении трудных профессиональных задач (Т.В. Корнилова, В.А. Петровский, Э.Р. Хабибулин и др.). Одной из таких профессий являются профессии военнослужащего, военного летчика, курсанта военного летного училища. Предположение о том, что готовность к риску является профессионально важными качествами военнослужащего, нашло подтверждение в психологических исследованиях В.А. Петровского, выявившего у военнослужащих по сравнению с гражданскими служащими, более тесные связи особенностей саморегуляции и мотивации при принятии решений в условиях неопределенности [2, 6].

Курсантам как будущим военным летчикам, обретающими компетентность офицера и летную компетентность, предстоит обрести способность, относящуюся к осознанию решения непростых задач военного летчика, осознания собственной готовности к риску при решении задач профессиональной деятельности.

Можно предположить, что готовность курсанта к риску целесообразно рассматривать как сложное свойство самосознания, основой которого является уровень обретенной личностной способности курсанта, относящейся к осознанию решения непростых задач. Готовность курсанта к риску характеризуется уровнем осознания необходимости приниматься за решение непростых задач военного летчика, осознанием меры определенности условий задачи, осознанием вероятности выбрать оптимальный способ решения задачи, осознанием последствий решения задачи.

Для поиска подтверждений валидности моделируемого конструкта «готовность курсанта к риску» необходимы: инструмент измерения готовности курсантов к риску и содержание представлений курсантов о структуре решения задач обретаемой профессиональной компетентности военного летчика.

В настоящее время для определения уровня готовности человека к риску используются различные методики. Согласно Е.П.

Ильину для выявления готовности человека к риску пригодны полтора десятка методик, в названиях четырех из них содержится прямое указание на готовность человека к риску: тест из журнала «Forchun» «Способны ли вы идти на оправданный риск?» ; методика определения склонности к риску К. Валлаха; методика «Готовность к риску» А.М. Шуберта; методика «Исследование склонности к риску» А.Г. Шмелева [1, с.254-259].

Тест «Способны ли вы идти на оправданный риск?» касается риска инвестирования средств в различные проекты и ценные бумаги, методика «Склонность к риску» К. Валлаха касается того, как человек оценивает вероятность исхода в 12 рискованных ситуациях, не связанных с задачами курсанта. Итак, эти методики мало валидны для измерения готовности курсантов к риску.

Методика «Готовность к риску» А.М. Шуберта и методика «Исследование склонности к риску» А.Г. Шмелева предназначены для определения уровня готовности человека к риску. Методика А.М. Шуберта содержит 25 утверждений, а методика А.Г. Шмелева 50 утверждений. Согласно обзора существующих методик готовности к риску, проведенного О.Г. Черниковой одной из наиболее часто используемых методик является методика А.М. Шуберта, адаптированная для нашей культуры несколькими отечественными авторами. Другие существующие тесты предлагают разное количество вопросов-стимулов, которые не учитывают профессиональных особенностей, принадлежат к различным сферам деятельности, «предметом риска являются разнообразные ценности и потребности человека, поэтому общий результат даёт очень обобщённое представление о предпочтении человеком той или иной модели поведения, что является недостаточным для понимания феномена риска» [5].

Можно предположить, что для измерения уровня готовности курсантов к риску наиболее валидна методика «Готовность к риску» А.М. Шуберта. Однако, с помощью методики можно установить только численные показатели уровней готовности курсантов к риску, но нельзя определить содержание представлений курсантов о структуре решения задач обретаемой профессиональной компетентности военного летчика.

Для исследования особенностей самосознания человека высокую валидность и надежность имеют методики незаконченных

предложений (Д. Сакс, Д. Роде, Д. Роттер, Г.Г. Румянцев и др.), в которых респонденту предлагается последовательность незаконченных предложений, с указанием завершить эти предложения, основываясь на собственных взглядах, мнениях, анализе ситуации. Содержание предложений зависит от предмета исследования [3].

Можно предположить, что целесообразно использовать методику незаконченных предложений для выделения содержания представлений курсантов о структуре решения задач обретаемой профессиональной компетентности военного летчика. Методика незаконченных предложений позволит получить содержательное описание уровней готовности курсантов к риску, вычисленных с помощью модернизированной методики «Готовность к риску» А.М. Шуберта.

Этапы разработки инструмента измерения готовности курсантов к риску: (1) модернизация методики «Готовность к риску» А.М. Шуберта для выборки курсантов, в том числе, валидизация вопросов и стандартизация уровней готовности к риску; (2) разработка методики незаконченных предложений «Представления курсанта о готовности к риску»; (3) составление опросника «Готовность курсантов к риску».

Кратко пишем содержание этапов разработки инструмента, валидного для измерения готовности курсантов к риску.

На первом этапе было выявлено, что методика «Готовность к риску» А.М. Шуберта расположена на многих интернет сайтах, содержащих методики психологической диагностики. Выявлено, что содержание вопросов методики на различных сайтах мало отличается, поэтому, для анализа выбрано описание методики в пособии [1].

Отмечены 18 вопросов методики из 25, которые мало валидны для курсантов.

Содержание 9 вопросов оказалось относящимся к учебным задачам курсантов, например, «13. Могли бы вы совершить прыжок с парашютом?». Поэтому эти вопросы были изменены, например: «13. Могли бы вы совершить ради интереса прыжок с высокого моста в реку?».

В 5 вопросах отсутствовал аспект, связанный с необходимостью риска, например, «5. Прыгнули бы вы в воду с 5-метровой вышки?». Поэтому в эти вопросы были добавлены слова «при

необходимости», например: «5. Прыгнули бы вы, при необходимости, в воду с 5-метровой вышки?»).

Содержание 4 вопросов оказалось мало актуальным для курсантов, например, «11. Рискнули бы вы схватить за уздечку мчащуюся лошадь?». Поэтому эти вопросы были изменены, например: «11. Рискнули бы вы, при необходимости, поймать бегущую чужую большую собаку?»).

На первом этапе были внесены уточнения в инструкцию для курсантов и бланк ответов на задания методики, проведена стандартизация уровней готовности к риску. Выявлено, что на различных сайтах предлагается одинаковая шкала уровней готовности к риску: если опрашиваемый набирает менее 20 баллов, он отличается слишком большой осторожностью, если от -10 до +10 баллов – средней осторожностью, а свыше +20 баллов – большой склонностью к риску, смелостью.

Начата разработка шкалы уровней готовности курсантов к риску, стандартизация проведена на выборке курсантов военного и студентов гражданского вузов ($n = 153$, в том числе, 82 курсанта, 71 студент). Все респонденты мужского пола, возраст от 18 до 23 лет, средний возраст 19,6 лет. Распределение частот показателей готовности к риску близко к нормальному, асимметрия равна -0,649, эксцесс равен 0,588.

Изменена формула расчета результатов методики, промежуток результатов «от -50 до 50 баллов» изменен на «от 0 до 100 баллов».

Составлена ориентировочная шкала уровней молодого человека готовности к риску. До 49 баллов – низкий уровень (значение «0»). От 50 до 63 баллов – умеренный уровень (значение «1»). От 64 до 78 баллов – средний уровень (значение «2»). От 79 баллов – высокий уровень (значение «3»).

Таким образом, на первом этапе разработки инструмента измерения готовности курсантов к риску была модернизирована методика «Готовность к риску» А.М. Шуберта для выборки молодых мужчин.

На втором этапе была начата разработка методики незаконченных предложений «Представления курсанта о готовности к риску», в которой содержались неоконченные предложения, позволяющие выявить собственные представления курсантов о го-

товности к риску. А также его представления о готовности раско-
вать при решении специфических для курсанта задач, относящих-
ся к военной службе, пилотированию самолета, другим ситуациям
бытия курсанта.

Ответы курсантов на вопрос «Готовность человека к риску – это ...», показывают, что для большинства курсантов (67,1%) го-
товность к риску является свойством личности, обладать которым
важно для курсанта («способность в той или иной ситуации жерт-
вовать чем-либо», «хорошее качество, если использовать его с
умом», «качество, которое желательно иметь каждому» и др.).

Для более трети курсантов (36,6%) готовность к риску являет-
ся способностью решать сложные задачи («способность пересту-
пить через свой страх ради достижения цели», «способность под-
вергнуть опасности себя ради выполнения какой-либо задачи»,
«способность человека выполнять поставленную задачу, несмотря
на последствия» и др.).

Продолжена разработка шкалы уровней готовности курсантов
к риску на выборке курсантов военного вузов (n = 82 курсанта).
Все респонденты мужского пола, возраст от 18 до 23 лет, средний
возраст 19,6 лет.

Выделены единицы контент-анализа ответы курсантов на во-
прос «Готовность человека к риску – это ...»: «свойство личности,
обладать которым важно для курсанта», «способностью решать
сложные задачи». За наличие в ответе на вопрос единицы контент-
анализа присваивался 1 балл.

Ответы курсантов на вопрос «Готовность человека к риску – это ...», также показывают, что только отдельные курсанты (9,8%)
осознают условия задач, для решения которых необходимо быть
готовым к риску («нештатные ситуации», «нестандартные ситуа-
ции»). Только некоторые курсанты (2,4%) осознают то, что способ
решения задачи, требующий риска, должен быть «для выполнения
боевого задания», но «без угрозы жизни, здоровью, социальному и
экономическому положению».

Составлена ориентировочная шкала уровней осознания го-
товности к риску.

0 баллов – низкий уровень (значение «0») осознания готовно-
сти курсанта к риску. 1 балл – средний уровень (значение «1»)

осознания готовности курсанта к риску. 2 балла – высокий уровень (значение «2») осознания готовности курсанта к риску.

Таким образом, на втором этапе разработки инструмента измерения готовности курсантов к риску была создана методика незаконченных предложений «Представления курсанта о готовности к риску», из которой ответы на вопрос «Готовность человека к риску – это ...» позволили выявить собственные представления курсантов о готовности к риску и получить количественную оценку уровня осознания готовности курсанта к риску.

На третьем этапе была составлена методика «Готовность курсантов к риску», объединившая модернизированную методику «Готовность к риску» А.М. Шуберта для выборки молодых мужчин и элемент методики незаконченных предложений «Представления курсанта о готовности к риску».

Численное значение уровня осознания готовности курсанта к риску находится как сумма значений уровней готовности молодого человека к риску (модернизированная методика А.М. Шуберта) и значений уровней осознания готовности курсанта к риску (ответы на вопрос «Готовность человека к риску – это ...»).

Шкала уровней готовности курсанта к риску.

– 0 или 1 балл – низкий уровень готовности курсанта к риску. Курсант в условиях неопределенности решения непростых задач с большой вероятностью выберет осторожность в тактике решения, чем рискованные действия.

– 2 или 3 балла – средний уровень готовности курсанта к риску. Курсант в условиях неопределенности решения непростых задач с одинаковой вероятностью выберет как рискованные действия, так осторожность в тактике решения.

– 4 или 5 баллов – высокий уровень готовности молодого курсанта к риску. Курсант в условиях неопределенности решения непростых задач с большой вероятностью выберет рискованные действия в тактике решения, а не осторожность.

Подытожим. Инструмент измерения готовности курсантов к риску представляет собой следующую методику «Готовность курсанта к риску».

Методика «Готовность курсанта к риску»

Дата заполнения _____

Фамилия, имя _____ возраст _____

Инструкция. Вам предлагается выполнить два задания: завершить предложение и ответить на 25 вопросов.

Задание 1.

Завершите предложение: «Готовность человека к риску – это _____».

Задание 2.

Внимательно прослушайте (прочитайте) каждый вопрос. Оцените свою готовность совершать действия, указанные в вопросе, выбрав один вариант ответа: «Нет»; «Больше нет, чем да»; «Ни да, ни нет»; «Больше да, чем нет»; «Да».

Поставьте в таблице знак «+» рядом с номером вопроса и выбранным ответом.

№	Вопросы	Нет	Больше нет, чем да	Ни да, ни нет	Больше да, чем нет	Да
1	Превысили бы Вы установленную скорость, чтобы быстрее оказать необходимую медицинскую помощь тяжелобольному человеку?					
2	Согласились бы Вы ради хорошего заработка служить в Арктических подразделениях?					
3	Стали бы Вы на пути убегающего опасного дезертира?					
4	Могли бы вы, при необходимости, ехать на подножке товарного вагона при скорости более 100 км/ч?					
5	Прыгнули бы вы, при необходимости, в воду с 5-метровой вышки?					

6	Стали бы Вы первым из своей учебной группы переходить очень холодную реку?					
7	Одолжили бы Вы другу значительную для вас сумму денег, будучи не совсем уверенным, что он сможет Вам вернуть эти деньги?					
8	Вошли бы Вы вместе с укротителем в клетку с опасными животными при его заверении, что это безопасно?					
9	Могли бы вы залезть по пожарной лестнице на крышу многоэтажного здания?					
10	Могли бы Вы без тренировки управлять парусной лодкой?					
11	Рискнули бы вы, при необходимости, поймать бегущую чужую большую собаку?					
12	Могли бы вы скатиться на велосипеде с очень крутой горы?					
13	Могли бы вы совершить ради интереса прыжок с высокого моста в реку?					
14	Могли бы вы часто ездить на транспорте «зайцем»?					
15	Поехали бы вы на машине, если бы ее вел человек, недавно попавший по своей вине в аварию?					
16	Могли бы вы с помощью на хирургической операции избавиться от ограничений по здоровью, чтобы попасть в привлекательный для вас род авиации?					
17	Могли бы вы спрыгнуть на пожарный тент с третьего этажа?					

18	Могли бы вы, при необходимости, спрыгнуть с подножки поезда, идущего со скоростью 50 км/ч?					
19	Могли бы вы зайти в переполненный лифт, зная, что из-за перегрузки лифт может надолго застрять между этажами?					
20	Могли бы Вы «на спор» перейти с завязанными глазами оживленный уличный перекресток?					
21	Отправились бы Вы в зону боевых действий, если бы за командировку хорошо заплатили?					
22	Могли бы вы, при необходимости, войти во двор дома, несмотря на надпись: «Осторожно, злая собака»?					
23	Согласны ли вы с утверждением, что «риск – благородное дело»?					
24	Могли бы Вы по указанию Вашего начальника взяться за высоковольтный провод, если бы он заверил Вас, что провод обесточен?					
25	Рискнули ли бы Вы во время учебного полета пролететь под мостом?					

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Психология риска. СПб., 2012.
2. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М., 2003.
3. Некрасов С.Д., Мальчинский Ф.В. Самолет. Офицер. Семья. Краснодар, 2015.
4. Петровский А.В. Психология неадаптивной активности. М., 1992.
5. Черникова О. А. Психологический мониторинг склонности к риску: обзор существующих методик // Актуальные вопросы современной психиатрии и наркологии. Киев–Харьков, 2010.
6. Хабибулин Э.Р. Изучение готовности к риску педагогов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТА

СРЕДСТВА, МЕХАНИЗМЫ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ

Ермакова Н.Г.

Ключевые слова: ценностное отношение к будущей военной профессии, объективные и субъективные факторы формирования ценностного отношения.

На современном этапе развития общества чрезвычайную важность приобретает способность военных специалистов соответствовать требованиям быстро меняющегося мира.

Задачи обеспечения национальной безопасности, обороноспособности страны в соответствии со сложившимися политическими и социально-экономическими условиями в государстве и мире, формирование нового, перспективного облика Вооруженных Сил требуют от системы военного образования подготовки высокопрофессиональных офицерских кадров, способных и готовых самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных профессиональных задач, предвидеть возможные изменения, мыслить и действовать на опережение.

В современном мире социальные, политические, культурные и экономические угрозы и вызовы обуславливают актуальность поиска оптимальных путей подготовки квалифицированного военного специалиста с новым образом мышления, осознающего свое предназначение, профессионально мобильного, обладающего фундаментальными профессиональными знаниями, готового к качественному решению военно-профессиональных задач, но также и человека, владеющего умениями и навыками работы с личным составом, высокими нравственными и морально-деловыми качествами, обладающего достаточной профессиональной компетентностью, для которого профессиональная деятельность и есть ценность.

Формирование ценностного отношения школьника, кадета, курсанта к будущей военной профессии происходит вместе с развитием его личности во время обучения, когда он не только полу-

чает знания, умения и навыки, связанные с будущей профессиональной деятельностью, но и проверяет правильность своего выбора, глубже осознает свои способности и склонности к выбранной специальности. Это приводит к переосмыслению некоторых исходных установок, перестройке мотивационной сферы, изменению отношения к учебному процессу в целом и своей учебно-профессиональной деятельности. Поэтому важно знать, какие качества личности претерпевают изменения, как меняется учебно-профессиональная мотивация, в какой степени организация образовательного процесса в учебном заведении способствует развитию и укреплению профессионально значимых мотивов и профессионально-ценностных ориентаций школьника – курсанта, какие резервы можно использовать в плане подготовки военного специалиста, какие факторы и средства оказывают влияния на выбор данной профессии.

Для того чтобы будущие офицеры могли успешно выполнять функциональные обязанности, необходимо в процессе их обучения обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки. Одним из условий качественного решения данной задачи – формирование ценностного отношения к военной профессии у обучающихся, курсантов на всех ступенях образования.

Источниками в формировании ценностного отношения к выбору военной профессии являются сложные виды деятельности: материальная, духовно-нравственная, социальная.

Ценностное отношение обучающихся к выбору военной деятельности проявляется в когнитивной деятельности, которая способствует развитию познавательной потребности, стремлению к постоянному расширению знаний, аккумулированию и созданию необходимых общеучебных и специальных (предметных) умений и навыков. Оно активизирует обучающихся к творческому применению приобретенных знаний, умений и навыков, создает предпосылки для конструирования и осуществления деятельности по приобретению информации, способствует эмоциональному восприятию информации, создает предпосылки для концентрации силы и воли, направленных на успешное овладение знаниями, умениями и навыками в приобретении военной специальности.

Ценностное отношение к военной профессии – личностное качество, возникающее как внутреннее убеждение и готовность к

творческому служению Родине, отстаиванию интересов государства, которое формируется на всех уровнях образования под влиянием военных, социальных институтов.

Так, формирование у обучающихся представлений о воинском долге и военной службе, создание положительной мотивации к военной службе и подготовка к военно-профессиональной деятельности основываются на тесном взаимодействии с Министерством обороны Республики Беларусь, предусматривающем использование прогрессивного опыта и учебно-материальной базы соединений и воинских частей Вооруженных Сил в организации процессов обучения и воспитания детей и учащейся молодежи [6]. Связь школы с воинскими частями и в значительной степени с военными вузам играют важную роль в формировании ценностного отношения к военной деятельности. В рамках такого взаимодействия в республике Беларусь существуют так называемые «дни открытых дверей», «шефство» над школами военными частями.

В рамках проектов Союзного государства Беларуси и России с 2007 г. для обучающихся кадетских школ-интернатов и суворовских училищ Беларуси, и России ежегодно организуются гражданско-патриотические смены "За честь Отчизны". Проводятся они в национальном детском образовательно-оздоровительном центре "Зубренок" [3].

В период школьных каникул учреждениями общего среднего и дополнительного образования при содействии структурных подразделений Министерств обороны, внутренних дел, по чрезвычайным ситуациям, Государственного пограничного комитета создаются лагеря военно-патриотического, оборонно-спортивного профилей, которые являются мощным средством формирования ценностного отношения к военной профессии, всесторонней подготовки обучающихся к военной службе, выполнению гражданского долга и конституционной обязанности по защите Родины.

Деятельность лагерей военно-патриотического и оборонно-спортивного профилей направлена на обеспечение отдыха детей, укрепление их здоровья, патриотическое воспитание, преодоление негативных явлений в подростковой среде, профилактику правонарушений и асоциального поведения, привлечение к военно-прикладным видам спорта и носит выраженный патриотический и военно-прикладной характер, который проявляется в проведении

таких мероприятий лагерной смены как тактические учения на местности, военно-спортивная игра "Зарница", смотр строя и песни, этапную игру по военно-прикладным видам спорта и др.

Деятельность региональных военно-патриотических объединений республики способствует формированию у обучающихся ценностного отношения к военной профессии. Среди этих объединений – следующие: военно-патриотический лагерь «Честь», который является структурным подразделением центра «Дзержинец», расположенный на территории военной части 5525, военно-патриотический клуб «Поиск», военно-патриотического клуб «Отечество», православный военно-патриотический клуб «Витязь» и многие другие.

Также к средствам формирования ценностного отношения к военной профессии следует относить системные и долгосрочные организационные формы работы. Например, реализация личностно-ориентированных программ, которые позволяют обучающимся ориентироваться в условиях военной жизни, понять организацию быта военнослужащих.

Согласно «Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011 – 2015 гг.» предусмотрено проведение республиканских акций гражданско-патриотической направленности: "Жыву ў Беларусі і тымганаруся"; "Я – грамадзянін Беларусі"; "Растим патриотов Беларусі"; "Дорогами освобождения"; "Мы победили!"; "Квітней, Беларусь!" и др. [7].

В стенах «Института пограничной службы Республики Беларусь», где обучаются будущие офицеры границы, функционирует первичная организация общественного объединения «БРСМ», которая в формировании ценностного отношения к военной профессии играет важную роль.

Огромное значение в формировании ценностного отношения имеют совместные акции и программы, проводимые ОО «БРСМ» ГУО «Института пограничной службы Республики Беларусь» с ГУО «Командно-инженерным институтом» МЧС Республики Беларусь, УО «Академией МВД Республики Беларусь», УО «Военной Академией Республики Беларусь», УО «Минским государственным высшим авиационным колледжем Республики Беларусь», ГУО «Гомельским инженерным институтом» МЧС Респуб-

лики Беларусь, УО «Могилевским институтом Министерства внутренних дел Республики Беларусь».

Средством в формировании ценностного отношения к военной профессии в государственном учреждении образования «Институт пограничной службы Республики Беларусь» является программа духовно-нравственного воспитания и культурного развития курсантов.

Социализация как средство формирования ценностного отношения к военной профессии личности в процессе образовательной деятельности в системе «школа - военный вуз» может серьезно изменить и общественное мнение о военной профессии. Родители обучающихся, а в последующем курсантов, смогут ощутить себя активными субъектами образовательной деятельности, понимающими глубокий смысл в организации военной жизни, а в некоторых случаях и обеспечить преемственную связь, послужив личным примером для своих детей.

Включение идей военного образования на общеобразовательном этапе является фактором, способствующим менять отношение обучающихся к военной деятельности, в которой обучающийся может видеть свои дальнейшие жизненные ориентиры и ценности.

В вопросе о факторах, под влиянием которых у обучающихся формируется ценностное отношение к выбору военной профессии, в психологической литературе нет единого взгляда. Все объективно существующие факторы оказывают влияние на процесс выбора профессии, но являются лишь возможностью, и только от особенностей обучающегося зависит выбор профессии (субъективные факторы), какие факторы становятся ведущими.

Наиболее изученным и всеми признаваемым фактором профессионального самоопределения являются интересы обучающегося к выбору профессии, а также престиж профессии, желание освоить данную деятельность, стремление посвятить себя защите Родине, осознание способностей к данной профессии, личный пример родителей и др.

Кроме того, в современных условиях обучающемуся приходится учитывать кроме интересов множество других факторов и жизненных обстоятельств, что ведет к порождению внешних мотивов. Однако значимость внутренней мотивации выбора и освое-

ния профессии военного в последующем профессиональном становлении трудно переоценить.

Объективными факторами, определяющими выбор дальнейшей военно– профессиональной деятельности, являются структура потребностей общества в военных специалистах и соответствующая ей система образования и воспитания или, так называемая, образовательная ситуация. Формирование военно- профессиональной направленности, как представляется, должно осуществляться через всю систему образовательной среды вуза.

Наряду с пассивными формами военно- профессиональной ориентации (беседа, лекция, рассказ, фильмы, СМИ) следовало бы шире использовать и внеаудиторную воспитательную работу: практическое участие обучающихся старших курсов в военно- патриотической работе со школьниками, в которой реализуется потребность обучающихся в причастности к Вооруженным Силам и военной службе.

Помимо этого, необходимо применять активные методы и формы, средства военно- профессиональной ориентации (военно- спортивные, военно- патриотические лагеря и клубы и т.д.).

Фактором формирования ценностного отношения у обучающихся к военной деятельности служит и коллективное общение не только обучающихся с представителями силовых структур, ветеранами, но и с другими членами профессиональных сообществ, способных создать атмосферу сотрудничества школы и военного вуза.

Профессиональную мотивацию также следует относить к факторам, влияющим на формирование ценностного отношения к военной профессии.

Дать какое-нибудь одно, общепринятое понятие мотивации довольно непросто: в трудах различных авторов, пытающихся наиболее полно сформулировать понятие мотивации, оно каждый раз приобретает свои особенности, и освещается с разных сторон. Первым, кто в своей статье упомянул понятие мотивации, был А. Шопенгауэр.

Понятие мотивации, данное К. Платоновым, содержит утверждение о том, что мотивация является психическим явлением, и представляет собой совокупность мотивов. В. Вилюнас, давая определение понятию «мотивация», утверждает, что «мотивация

является системой процессов, которые отвечают за побуждение и непосредственно деятельность человека» [2].

Если попытаться дать наиболее общее понятие мотивации, то можно определить ее как совокупность сил, которые побуждают человека к совершению определенных действий, осуществлению конкретной деятельности с целью удовлетворить свои потребности.

Поэтому формирование у будущих офицеров-пограничников мотивации к профессиональной деятельности должно стать одним из приоритетных направлений в учебно-воспитательном процессе военного вуза.

Эффективное достижение цели в формировании ЦО к военной профессии реализуется соблюдением ряда принципов: системности, преемственности, перспективности, профессиональной направленности, ориентированности на деятельность (активности), опоры на опыт и потребности личности, личностно-деятельностный, личностной значимости, целостного личностного развития, мотивированности, аксиологической направленности, единства и интеграции компонентов и звеньев, сотрудничества.

Профессиональное самоопределение обучающихся может выражаться и в разработке механизмов образовательного воздействия, позволяющих перейти от внешнего, поверхностного интереса и любопытства, возникающего при первоначальном знакомстве с военной жизнью, к формированию внутреннего интереса к процессу познания, выработке личностно значимых и важных для государства целей обучения.

Нами сформулированы основные механизмы формирования ценностного отношения к военной профессии в системе «школа – вуз».

Поиск и осознание, главной функцией которого заключается в понимании и постижении потребности в овладении теми знаниями об объекте, который привлек внимание в процессе его восприятия.

Иными словами, происходит стимулирование личности на активное познавательное освоение неизвестного, пробуждение познавательного интереса (когнитивное отражение объекта). Именно поиск способствует обретению личностью знания о военно-профессиональной деятельности как ценности.

Личностная оценка, основа которой заключается в выявлении «ценности объектов для субъекта» [1]. Оценка является не только знанием, но и отличием, так как осуществляется отношение к познанному через призму его оценивания.

Моральный выбор будущей военной профессии сводится к принятию решения, для реализации такового обучающиеся должны владеть возможными иными вариантами, оценить их, и в итоге избрать один из них.

Необходимо учитывать тот факт, что при формировании отношения к выбору военной профессии «учебно-познавательные ситуации должны обеспечить возможность определения оснований собственного выбора» [5].

Ценностное отношения обучающихся к военной профессии как цель человеческого стремления не навязывается с реальной необходимостью, а должна свободно ими выбираться [4].

Таким образом, функции выбора как элемента обобщенного ценностного механизма заключаются в выяснении рефлексивно-оценочного отношения обучающегося к выбору военной профессии как к ценности.

Конструируемый процесс (проекция, макет) – заключительный элемент ценностного механизма, который характеризуется диалогичностью, интеграцией самосознания, то есть в результате чего соотносятся внешние объекты и собственное состояние. Результатом этого соотношения является проецирование личностной модели своего будущего, реализация потребности в самореализации и самоактуализации. Именно в юношеском возрасте - мотивационные и эмоциональные установки все больше связываются с перспективами на будущую профессиональную деятельность.

Рассмотренный основной механизм формирования ценностного отношения к военной профессии является универсальным.

Биографический список

1. Архангельский Л.М. Моральные ценности и современность // *Вопр. Философии*, 1983. № 1.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.

3. Катович Н.К., Петрович Л.В. Патриотизм: воспитание в героико-исторических традициях // Выхаванне і дадатковая адукацыя. Минск, 2014. – № 6. – С. 4

4. Левко А.И., Ахмерова Л.В. Проблема ценности в системе образования. Минск, 2000.

5. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология: монография. Волгоград, 1994.

6. Методические рекомендации по организации оказания помощи воинскими частями вооруженных сил общеобразовательным учреждениям в допризывной подготовке и военно-патриотическом воспитании учащихся // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. 2009. № 3.

7. Постановление Министерства образования Республики Беларусь «Об утверждении Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы» от 24.05.2011. № 16.

ПРОБЛЕМА ПРАВОВОЙ ПЕРЕОРИЕНТАЦИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА В РЕФОРМАЦИОННЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

Землянская Е.В.

Ключевые слова: переориентация правосознания, личность курсанта, правовые нормы, правопослушное поведение.

Правовые нормы являются важнейшим продуктом человеческой цивилизации, регулируя взаимодействия между людьми в различных социальных структурах и вместе с тем составляя необходимое условие самого существования общества и государства. Право всегда направляло поведение людей в соответствии с интересами общества и социальных групп, и в то же время гарантировало людям определенную свободу действий и реализации своих индивидуальных интересов в некоторых допустимых пределах.

В изначально противоречивых отношениях личности и общества право обеспечивает определенную гармонизацию, некоторый разумный компромисс их интересов. Регулируя отношения в системах «человек-человек», «человек-группа», «человек-общество», право, как особый социальный институт прошло длительный и сложный путь социогенеза.

Понятия права и в связи с ним явление правосознания как средства саморегуляции поведения формируется в условиях развивающейся цивилизации, с появлением государства и сложной сословно-классовой иерархии, где каждый член общества, в том числе и молодежь должен был осознать свой социальный статус и пути его достижения, поддержания и защиты.

Понятие права формулируется законодателями в форме юридических актов, сводов законов, необходимость которых теоретически обосновывалась защитой интересов всего государства и каждого из его членов. В сборнике законов ассирийского царя Хаммурапи (18 век до н.э.) указывалось, что закон необходим для поддержания справедливости и защиты слабых от произвола сильных.

Однако в этих указаниях звучит лицемерие, т.к. силу закона имело только слово деспота, направленное на защиту прав господствующего сословия. Законы греческих демократий охраняли права свободных граждан и дискриминировали другие группы населения – людей, не имеющих гражданства и рабов. Последние были лишены права на жизнь, свободу и собственность, т.к. сами являлись чьей-то собственностью. Эти же тенденции проявлялись и в других сводах законов античности и средневековья (Римское право, кодекс Юстиниана, Русская правда Ярослава Мудрого).

В ходе исторического процесса системы права и содержание правосознания людей последовательно изменялись, развиваясь. Основой радикальных изменений существующих норм права были эволюционные и революционные формы развития системы права, они последовательно сменяли друг друга, и каждая из этих форм получала преимущество в определенных социальных ситуациях.

С возникновением различных типов государственных структур (монархических, олигархических, демократических) изменяются взаимоотношения между государством и правом.

В условиях абсолютной монархической, а также олигархической власти право подчиняется государству, воле монарха или правящей элиты, а соответствующие государственные органы поддержания правопорядка – суд, полиция (милиция), карательные учреждения предельно бюрократизируются. Они не контролируются гражданами и постепенно превращаются из средств рациональной регуляции правовых отношений в обществе в сред-

ство контроля и торможения прогрессивных тенденций общественного развития. Это рано или поздно приводит к возникновению социальных конфликтов.

Борьба третьего сословия во Франции 17-18 вв. за свои экономические, политические и гражданские права привела к революции 1789 г. и принятию нового юридического кодекса – Декларации прав человека и гражданина, которая обусловила отмену феодального права и утвердила систему права капиталистического общества и принципов свободно развивающейся рыночной экономики, предоставляющей право каждому гражданину свободно реализовывать свои интересы и индивидуальную творческую инициативу.

Многие статьи данной Декларации нашли свое отражение в Американской Декларации прав, а также были включены в Кодекс Наполеона – основу системы права Франции. В наиболее полном составе система права современных демократических стран Европы и Америки представлены в Хельсинкской Декларации прав человека.

Русская революция 1917 г. отменила правовые сословные привилегии и стремилась утвердить социальную справедливость путем уничтожения остатков феодализма и принципа частной собственности. В двух советских конституциях («Сталинской» и «Брежневской») в достаточно полном виде были отражены основные права и свободы личности, однако многие статьи этих конституций имели чисто декларативный характер, не находя реального подтверждения в жизненной практике Советского Союза.

Русская революция, уничтожив тоталитарные основы старой России, привела в итоге не к подлинной демократии, а к новой форме тоталитаризма – абсолютной власти одной коммунистической партии. Фактически политическая доктрина заменила систему права.

В 1985 г. началась эпоха «перестройки», которая декларировала переход к подлинно демократическому обществу. Был проведен ряд реформ, имеющих своей целью устранение кратности тоталитарной системы, стимулирование активных форм экономики и личной инициативы граждан, усовершенствование системы права с учетом Всеобщей Декларации прав человека.

Однако усиливающиеся социальные, экономические, правовые, национальные противоречия привели к глубокому политическому кризису, в результате которого распался Советский Союз. В каждой из вновь образованных стран СНГ, бывших республик СССР, законодательная власть пошла своим путем на основе учета специфических социально-экономических и национальных интересов.

В Украине была принята новая Конституция, которая провозгласила Украину демократическим правовым государством и включила в свой состав ряд статей в соответствии с Всемирной Декларацией прав человека и гражданина, в частности статей, провозглашающих право на личную безопасность, право свободы слова и политической деятельности, свободы совести, право частной собственности и экономической свободы и др.

Однако процесс проведения социально-экономических и правовых реформ не протекает беспрепятственно и бесконфликтно, и пока еще не привел к желаемой перестройке правосознания граждан, т.к. порождает целый ряд новых кризисных социальных и правовых ситуаций. В основе этого явления лежит ряд факторов экономического, политического и психологического порядка.

В отличие от соборного менталитета социальной общности евразийского типа, в западно-европейской социальной традиции понятия нормы поведения и права формировались преимущественно как способы защиты индивида и его свободы, т.е. при возникновении противоречий между интересами государства и правами личности власть государства должна быть, прежде всего, направленной на защиту прав личности.

Длительный исторический опыт борьбы за отстаивание своих гражданских прав сформировал у граждан цивилизованных демократических стран восприятие государственных структур не как органов, определяющих их судьбу, а как органов, обязанных гарантировать права и свободы своих граждан – налогоплательщиков.

Осознание себя как правовой единицы общества не было присуще жителям нашей страны ни до революции, ни в эпоху социализма, ни в настоящее время. Украина переживает самый сложный период перехода к другой социально-экономической формации, осложненный военным конфликтом.

Провозглашение Украины правовым демократическим государством пока еще не сопровождается значительным ростом правосознания, сталкивается с недостаточной правовой культурой граждан, в том числе молодых людей, в сознании которых понятия прав и свобод личности не является приоритетными. Анализируя психологические аспекты восприятия людьми происходящих социально-экономических преобразований, необходимо рассмотреть целый ряд факторов, осложняющих процесс формирования правосознания особенно у работающей и не работающей молодежи, студентов и курсантов ВУЗ.

Сюда можно отнести, прежде всего, традиционные для отечественной культуры «расщепления идеологии, социального и политического менталитета, при котором с одной стороны выделяется радикальный либерализм реформаторов, стремящихся защищать права и свободы человека, но игнорирующих социальные проблемы большинства населения, и с другой стороны – столь же радикальный государственный патернализм, стремившийся защищать простого человека, но игнорировавший его экономические и политические права и свободы граждан. Стремясь незамедлительно пересадить на отечественную почву западный образец рыночной экономики, реформаторы не учли сложившегося у нас национального сознания.

Лишившись привычных форм государственного патернализма, молодые люди внезапно оказались перед лицом непривычной для них конкуренции на рынке труда, необходимости проявлять личную инициативу, рисковать в условиях высокой неопределенности. Происходит ломка ранее сложившихся стереотипов сознания и поведения, что является по своей сути глубокой нервно-психической травмой для большинства молодых людей.

Этим стимулируется неверие курсантов и студентов в социальную справедливость, сомнение в благополучном будущем, цинизм в отношении демократических ценностей, деформация правового сознания. Деформируется мотивационная основа учебно-профессиональной деятельности, т.к. для многих курсантов доминирующим стимулом деятельности становятся деньги, добывание которых зачастую не связано с требованиями морали.

Состояния неуверенности, тревожности, социальной незащищенности нарастают в связи с увеличением безработицы, разва-

лом многих видов промышленного производства, что становится основной причиной роста противоправных настроений. Криминальные явления проникают, в определенной мере, даже в структуру правоохранительной системы, проявляясь в фактах профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел, работников суда, в воинские подразделения.

Важным фактором социальной и морально-правовой дестабилизации в Украине является направленность средств массовой информации на резкую и полную ломку исторически сложившегося менталитета наших граждан, акцентуацию внимания только на отрицательных и трагических событиях прошлого и игнорирования имевших место успехов и достижений. Это приводит к исторической дезориентации молодого человека, который не был свидетелем прошлой жизни, комплексу неполноценности, опустошенности сознания, которую пытаются заполнить заимствованными из другой культуры образцами, при этом не самого высокого уровня.

Зачастую используются самые низкопробные образцы современного зарубежного искусства, стимулирующие формирование у молодых людей агрессивности, сексуальной распушенности, беспринципности, индивидуализма и других деструктивных эмоций, которые становятся психологическим механизмом противоправного поведения личности.

Одним из характерных современных проявлений роста преступности в Украине является ее омоложение, снижение возрастного порога правонарушений, большое количество преступлений, совершенных молодыми людьми, даже курсантами военного или юридического вуза.

На воображение молодого человека с особой силой действуют картины насилия и садизма в современных зарубежных кино- и видеолентах, в Интернете, т.к. у них часто еще нет стойких нравственно-правовых убеждений и не выработано табу на убийство, кражу и другие формы насилия против другого человека. Наблюдаемые ими самые разнообразные виды и способы насилия и убийства воспринимаются ими как нечто обыденное, естественное и становятся образцами соответствующего поведения.

Государство до предела ослабило свои воспитательные функции в отношении молодежи, уступив эти функции различным си-

лам, преследующим свои социальные цели, в частности – различным религиозным конфессиям, националистическим организациям и др. Однако, это фактически еще более углубляет социальные конфликты, стимулируя агрессивность молодежи против представителей других конфессий и социальных групп.

Таким образом, производимые экономические и политические реформы в Украине пока еще не привели к повышению благосостояния народа, социальной защищенности и росту правосознания.

Кризис правовой системы Украины проявился в развитии социальной ситуации по криминальному типу. Одним из ее источников явилась легализация капиталов, накопленных в сфере теневой экономики еще в период застоя при советской власти.

Другим источником стали коррумпированные представители государственной номенклатуры.

Третьим источником – профессиональная уголовная преступность, связанная с представителями криминальной экономики, которые используют уголовников в целях сокрытия следов хищений, нарушений законодательства, преступного воздействия на конкурентов и т.д. Укрепление форм организованной преступности привело к тому, что были фактически легализованы такие криминальные формы бизнеса, как рэкет, проституция, азартные игры и др., с которыми не справляется закон и право.

Кризис правосознания в Украине проявляется в его несоответствии содержанию принятой государством системы права, т.к. субъект правоисполнительного поведения либо не верит в справедливость закона, либо сомневается в способности закона защитить его права и свободы.

В сложившейся социальной конфликтной ситуации молодые люди часто переживают негативные психические состояния (стресс, фрустрацию и др.), испытывают нервную перегрузку от влияния антагонистических воздействий.

С одной стороны, гражданин Украины удовлетворен провозглашением примата общечеловеческих ценностей, прав и свобод, с другой стороны – он нередко сталкивается с грубостью и равнодушием чиновников, своей незащищенностью перед растущей преступностью. Человек, естественно, удовлетворен признанием его права на труд, но живет в условиях постоянной тревоги перед рас-

тущей безработицей. Предусмотренное законом право на достойную оплату труда зачастую не соблюдается как в государственных учреждениях, обеспечивающих оплату лишь в нижних пределах прожиточного минимума, так и в частных отраслях труда по причине произвола работодателей.

Становление новой правовой системы Украины еще не завершилось формированием адекватных правоохранительных и правоисполнительных структур. Не успев отойти от прежних тоталитарных установок правовой системы, граждане оказались в пространстве правового беспредела. В этой связи общественное сознание еще не подготовлено в полной мере к принятию и проведению коренной социально-правовой перестройки.

Для развития гармонических отношений между декларируемыми нормами права и правосознанием молодого человека необходимо формирование соответствующих четко действующих правоохранительных и правоисполнительных органов государства, с тем чтобы каждый ощущал полную гарантию защиты своих прав и свобод.

Только на этой основе возможно формирование сознательно-правопослушного поведения, когда человек стремится соблюдать и поддерживать закон, воспринимая его как гаранта защиты своих интересов, чести и достоинства.

Необходимо также отойти от стихийно развивающихся форм спекулятивной экономики, обогащающей олигархов, становлению ее современных продуктивных форм как основе общественного богатства. Необходимо восстановление и укрепление промышленных и аграрных предприятий, производящих конкурентно-способную продукцию, укрепление и развитие подразделений военных, силовых структур, которые должны обеспечить трудовую занятость, профессиональные перспективы и материальное благополучие курсантам-выпускникам.

Важнейшую роль в развитии правового сознания граждан Украины должна сыграть обновленная и рационально построенная система нравственного, трудового и интеллектуального воспитания курсантов, которая будет способствовать обеспечить формирование у молодежи активного жизнеутверждающего менталитета и превращение культуры правового поведения в неотъемлемое свойство личности.

Библиографический список

1. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Юридическая психология. Харьков, 2006.
2. Землянська О. В. Особистість як об'єкт судово-психологічної експертизи. Харків, 2004.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ

Клеймёнова Т.Н., Смирнова Н.Н., Сюсина Т.О.

Ключевые слова: духовность, духовно-нравственное развитие личности, патриотическое воспитание.

На современном этапе развития Вооружённых Сил РФ особое влияние на повышение боеготовности и боеспособности войск оказывает духовно-нравственный фактор [3]. Необходимость в повышении духовной составляющей проводимых в армии и на флоте реформ обусловлено тем, что произошло осмысление наличия огромного провала в сфере воспитания россиян на основе общенациональных ценностей и патриотизма. От своевременности и качества решения данной проблемы зависит будущее страны. Одним из основных показателей готовности ВВС выполнять задачи по предназначению является морально-психологическое, духовное состояние личного состава.

Духовность-это специфическое человеческое качество, характеризующее мотивацию и смысл поведения личности, её жизненные ориентиры. Духовно-нравственное развитие личности вертолётчика проявляется в процессе её социализации как результат целенаправленного воздействия органов военного управления и других субъектов воспитания, среди которых воинские коллективы, семьи и близкие родственники курсантов, военные учреждения культуры, общественные и региональные организации, СМИ, органы местного самоуправления.

Содержание воспитательной работы на всех уровнях определяется государственной политикой в духовно-нравственной сфере общества и раскрывается в Концепции воспитания военнослужащих Вооружённых Сил РФ. В ВВС на всех уровнях принимаются меры по совершенствованию системы патриотического воспитания. Новый импульс эта работа получила в связи с подготовкой к

празднованию 60-летия Великой Победы. Происходит дальнейшее развитие тесного взаимодействия с ветеранскими организациями, с живыми свидетелями и участниками многих исторических событий. Сегодня без участия ветеранов не проходит ни одно торжественное мероприятие в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань, Самарская обл.).

Обращение к истории Российской армии, её боевым традициям, церемониям и ритуалам может стать одной из отправных точек в воспитании мужества, отваги, стойкости, высших профессиональных и нравственных качеств у курсантов училища [2]. Церемонии и воинские ритуалы являются частью не только военной, но и государственной истории. Их изучение является вкладом в историю Отечества. Становление современных Вооружённых Сил предполагает использование опыта, накопленного предыдущими поколениями российских военных.

Ритуалы как часть традиций обеспечивают его переход в настоящее время. Они способствуют поддержанию боевого духа армии, помогают лучше организовывать боевую и психологическую подготовку, воспитательную работу. Ритуалы выступают действенным средством передачи исторического опыта, нравственных ценностей и формой воздействия на сознание, чувства и волю.

Обряды и церемониалы являются основными элементами ритуалов. В них реализуются традиции, оформляется основное содержание ритуала. В церемонию может входить несколько ритуалов. Наиболее торжественные воинские ритуалы государственного значения, строго определённые в законодательных актах, называют церемониями.

Основные ритуалы: строевой смотр, развод и смена караулов, отдавание воинской чести, почётный караул, напутственный молебен и т. д. Ритуалы и церемонии способствуют воспитанию лучших качеств русского солдата, способствуют положительному эмоциональному настрою воинов на качественное выполнение поставленных задач.

Сызранскому филиалу военного учебно-научного центра вручено Боевое знамя нового образца. 17 декабря 2014 года в училище проходила церемония вручения боевого знамени. Подобной

чести удостоено не только Сызранское высшее училище. Замена боевых знамён военных образовательных учреждений в России идёт шестой год.

На торжественном мероприятии, посвящённом ритуалу вручения Боевого знамени присутствовали представители городской администрации, военного училища и ветераны Военно-воздушных сил. Накануне была произведена церемония прибивки полотнища Знамени к древку, символически отражающая связь поколений воинов филиала. Военнослужащие изучают Положение о Боевом знамени с первых дней военной службы. Боевое знамя – особо почётный знак, отличающий особенности боевого предназначения, истории и заслуг воинской части.

Боевое знамя является символом веры тем духовным ценностям, которые лежали в основе героизма нашего воинства на протяжении веков [1]. Под Боевыми знамёнами отважно сражались и одержали выдающиеся победы русские солдаты под командованием великих полководцев. Для настоящего военного знамени – это материальное доказательство высокой идеи служения Родине.

Последний раз знамя было вручено училищу десятки лет назад – 25 мая 1942 года, когда Член Военного Совета ВДВ Красной Армии М.П. Спирин вручил Саратовской авиационной школе боевое знамя. Многие поколения авиаторов под его сенью встали на крыло и прошли настоящую закалку. Время проверяло на прочность поколения наших выпускников – защитников Родины [1].

Главной задачей была – подготовка высококвалифицированных специалистов для частей ВВС. По прибытию в войска каждый выпускник может самостоятельно выполнять функциональные обязанности. Много изменилось, но историческая связь времён оставалась нерасторжимой в любви к Отечеству, в готовности встать на его защиту. Патриотизм нынешних воинов неотделим от нашей истории, истории филиала, неразрывно связан с историей ВУНЦ ВВС «ВВА им. академика Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

29 мая 2015 года СВВАУЛ отметит своё 75-летие. Следуя лучшим традициям ветеранов филиала, защитников Отечества, весь личный состав филиала под новым Боевым знаменем будет делать всё для того, чтобы быть достойным продолжателем рат-

ных дел старшего поколения по обучению и воспитанию курсантов.

Библиографический список

1. Вручили боевое знамя // Армейский сборник. 2015. № 1(247).
2. Марченко А. А. Ритуалы служебной деятельности (Актуальные проблемы сохранения и развития воинских традиций) // Армейский сборник. 2014. № 12(246).
3. Смуглин Ф. Духовная составляющая // Армейский сборник. 2014. № 1(235).

ПАТРИОТИЗМ ОДИН ИЗ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ФАКТОРОВ ВОИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Клименко П.В.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, курсанты, концепция, развитие.

Патриотическое воспитание считается одной из ключевых задач в подготовке будущих офицеров. Это обусловлено большим количеством внутренних и внешних угроз, которым подвергается Россия. В XXI веке усилились угрозы безопасности российского государства со стороны западных стран, в особенности США, которые различными способами пытаются дестабилизировать обстановку в стране. Действуя различными способами, применяя информационные воздействия с помощью телевидения и сети интернет, экономических санкций, а также спонсируя некоммерческие организации, которые занимаются ослаблением основ государственного строя. В Военную доктрину Российской Федерации с изменениями от 25.12.2014 включены задачи по военно-патриотическому воспитанию граждан, в частности объединение усилий государства, общества и личности по защите Российской Федерации, разработка и реализация мер, направленных на повышение эффективности военно-патриотического воспитания граждан Российской Федерации и их подготовки к военной службе [1]. Как отметил президент Российской Федерации, Верховный главнокомандующий Вооруженными силами Российской Федерации В.В. Путин, на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи в 2012 году в г.

Краснодар «мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм» [2].

Принимая это во внимание, сегодня особое значение в такой сложной ситуации приобретает патриотическое воспитание населения страны, в особенности её военнослужащих. На протяжении многих веков армия всегда выступала и выступает гарантом патриотической верности, надёжной основой национального существования Российского государства.

Патриотическое воспитание представляет собой неотъемлемую часть всего воспитательного процесса. Оно неразрывно связано с гражданским, воинским, нравственным, правовым, трудовым, эстетическим, физическим и экологическим воспитанием. Несмотря на связь с перечисленными видами воспитания, патриотическое воспитание так же обладает относительной самостоятельностью.

Патриотизм представляет собой моральный принцип, содержанием которого является любовь к своей родине, стране, народу и культуре. Он проявляется в разнообразных поступках и действиях людей: в освоении исторического и культурного наследия своей страны и своего народа, привязанности к «малой родине» – месту своего рождения или жительства, в защите своей страны от нападения врагов, заботе об интересах страны и народа, в приверженности ценностям своей культуры и т. д.

В русском языке слово «патриот» впервые было введено Петром I. При его правлении идея службы Отечеству была очень сильна. В России изначально ставился акцент на военной составляющей патриотизма. В процессе развития идей патриотизма его толкование ширилось, связывалось не только с военным аспектом, но и с гордостью за свою страну, народ и др. Каждая эпоха, каждый исторический период по-своему отражается в патриотическом сознании людей. Проявление патриотизма и формирование патриотического сознания у россиян имеют свои особенности.

У нашего народа имелось славное патриотическое прошлое – символы несгибаемого боевого духа в борьбе против захватчиков: побеждённые шведы на Неве (1240 г.), немцы – на Чудском озере («Ледовое побоище», 1242 г.), монголы на Куликовом поле (1380 г.), вновь шведы — в Полтавской битве (Пётр I, 1709 г.) и при Гангуте (1714 г.), турки у мыса Тендра (адмирал Ф.Ф. Ушаков,

1790 г.), у Измаила (генералиссимус А.В. Суворов, 1790 г.) и у Синопа (адмирал П.С. Нахимов, 1853 г.), поверженные французы (1812—1813 гг.) [3].

Массовый героизм советского народа был проявлен в годы Великой Отечественной войны, в частности под Москвой. «Велика Россия, а отступать некуда – позади Москва!» — это призыв 28 героев-панфиловцев, прозвучавший на всю страну и поддержанный всем народом. Под Сталинградом родился новый патриотический призыв: «За Волгой для нас земли нет!» и Дом сержанта Павлова мужественно удерживал оборону до полного освобождения города. На Курской дуге в невиданной по масштабу битве 1200 танков и самоходных артиллерийских установок на земле и тысяч самолетов в воздухе наша победа возвестила о коренном переломе в войне.

Массовым проявлением патриотизма стали героические подвиги советских воинов – от защиты Брестской крепости до водружения Знамени Победы над рейхстагом. Первым массовым проявлением патриотизма стали многотысячные очереди добровольцев в военные комиссариаты, так же высочайший патриотизм проявили советские солдаты, закрывавшие вражеские огневые точки своим телом. С первых дней войны мир узнал о невероятных для многих народов, уже сдавшихся Гитлеру, подвигах советских летчиков – о таранах немецких самолетов. Патриотизм в годы войны проявился среди населения оккупированных территорий, которое противодействовало продвижению оккупантов вглубь страны.

Для дальнейшего понимания сути вопроса, следует подробнее заострить внимание на самом понятии патриотизма. Как определяет «Новейшая военная энциклопедия», патриотизм в современном понимании – это любовь к Родине, своему народу, стремление своими действиями служить их интересам, защищать от врагов [4].

Различные науки предлагают свой вариант определения понятия патриотизма. Вместе с тем, содержание данного понятия, как правило, немногим отличается друг от друга. Например, в социально-гуманитарных науках патриотизм определяется как любовь к своей Родине, преданность своему Отечеству, народу, традициям и обычаям, стремление служить его интересам [5]. Данное по-

нятие следует рассматривать в значении общественного воспитания в целом, поскольку оно включает в себя все виды воспитания: духовно-нравственное, гражданское, экологическое, физическое и др.

Задачи и содержание патриотического воспитания вытекают из структуры понятия «патриотизм» и включают: воспитание патриотических чувств, формирование на основе патриотических знаний взглядов и убеждений патриотического характера, формирование положительного отношения к патриотической деятельности, формирование практических умений и навыков, необходимых для самостоятельной деятельности патриотического характера.

С учётом особенностей патриотического воспитания в современном обществе, цель данного процесса определяется как воспитание убежденного патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему и защищать его интересы.

По нашему мнению патриотическое воспитание должно базироваться:

- на объективном освещении нашего исторического прошлого, независимо от времени (великокняжеское, царское, советское, современное), политического, идеологического, экономического состояния государства;

- на иллюстрациях героической борьбы, подвигов, талантов российских граждан в войнах по защите Отечества – прекрасных примерах для подражания;

- на выработке непримиримости к современным недоброжелателям и врагам Отечества;

- на исключении превосходства одних людей над другими, проявлений шовинизма и национализма в России;

- на искоренении уверенности в легкой победе над любым противником.

Основу патриотического сознания составляют знания патриотического характера, на основе которых вырабатываются патриотические взгляды и убеждения. В убеждениях проявляется единство знаний и чувств человека. Все эти компоненты тесно связаны и представляют целостное единство, они являются необходимыми и достаточными для характеристики понятия «патриотизм».

На современном этапе развития российского общества патриотизм наделен огромным воспитательным потенциалом, который

проявляется в различных сферах жизни общества: духовно – нравственной, социальной, мобилизационно – деятельностной и др. Готовность к выполнению гражданского долга, защите государства и его интересов наиболее востребована в профессии офицера. Исходя из этого, воспитание патриотизма у курсантов приобретает особое значение и актуальность.

В Концепции воспитания, утвержденной приказом Министра обороны 2004 г. № 70, подчеркивается, что «...воспитание военнослужащих является приоритетным направлением служебной деятельности должностных лиц Вооруженных сил всех степеней» [6]. Это положение в полной мере касается воспитания у военнослужащих и в частности у курсантов патриотизма, любви к Родине, преданности своему Отечеству, готовности к его защите.

Основополагающим аспектом воинского воспитания курсантов на основе патриотизма является военно-патриотического воспитания. Военно-патриотическое воспитание – это целенаправленная систематическая деятельность, прежде всего государства, его институтов и учреждений, общественных организаций, а также отдельных воспитателей, по формированию и развитию у военнослужащих патриотических знаний, убеждений, чувств, сознания, высоких патриотических качеств гражданина России, выражающихся в добросовестном выполнении ими своего воинского долга [7].

Военно-патриотическое воспитание курсантов высших военных учебных заведения достигается:

- проведением в ходе воспитательной работы, учебных занятий, повседневной деятельности курсантских подразделений целенаправленной государственной политики по формированию общегосударственного представления обучаемых о государственном патриотизме гражданина России;

- формированием и развитием типа личности будущего офицера, умеющего добиваться поставленной цели, самоутверждаться, отстаивать свое мнение и достигать желаемого;

- формированием на всех видах занятий гражданственности, уважения к закону, профессиональной и личной ответственности;

- воспитанием у курсантов потребности в освоении ценностей национальной и военной культуры, формированием и развитием эстетических вкусов;

– воспитанием четкой целеустремленности, дисциплинированности во всех сферах жизнедеятельности, гордости за результат своего труда по защите народа и государства, потребности к военно-профессиональной деятельности как жизненной необходимости, а так же главным способом и средстве достижения успехов в жизни и служебной карьере;

– формированием и развитием у курсантов морально-психологической готовности к защите Отечества, верности к своему воинскому долгу;

– максимальным, целенаправленным, комплексным и эффективным использованием в интересах военно-патриотического воспитания всех форм, методов и средств влияния на сознание, чувства, волю, потребности, мотивы курсантов.

Особое место в патриотическом воспитании в военных вузах занимает развитие профессионального потенциала курсантов, их духовности и желания добросовестно служить во имя процветания нашего государства. Так же очень важное место в патриотическом и психологическом становлении курсантов занимают семья, родные, знакомые. Все это необходимо использовать в качестве благоприятной почвы для их патриотического воспитания. Воспитание патриотизма возможно только при уважении к прошлому, а устранение ошибок и просчетов следует рассматривать как патриотический долг нынешних поколений.

Основными способами развития патриотизма в военном учебном заведении высшего профессионального образования является следующее:

– сохранение высокопрофессионального патриотически-подготовленного ядра офицерских кадров в военном вузе, повышение их профессиональной и военно-патриотической направленности, воспитания у курсантов осознания места и роли патриотизма, готовности к дальнейшему служению Отечеству;

– поддержание необходимого уровня воспитательной работы в военных вузах, обеспечивающей решение задач патриотического воспитания, проведение научно обоснованной управленческой и организаторской деятельности руководящего и профессорско-преподавательского состава в военных учебных заведениях по созданию условий для военно-патриотического воспитания курсантов;

– формирование качественного нового, молодого поколения офицерского состава всех уровней, способных в новых условиях обеспечить высокую боевую и мобилизационную готовность войск и сил флота, выполняющих свои обязанности не только по долгу, но и по совести, обладающих патриотизмом как важнейшей духовной и социальной ценностью;

– создание механизмов патриотического воспитания офицеров, членов их семей, в том числе и увольняемых из Вооруженных Сил, при этом необходимо изменить психологию и отношение некоторых военных руководителей к офицеру как личности и человеку, их патриотическому воспитанию;

– сохранение военно-научного потенциала системы патриотического воспитания у курсантов [8].

В итоге, патриотизм курсантов военных вузов в значительной степени оказывает влияние на характер их воинской службы, на выполнение каждым из военнослужащих своего конституционного долга. Это влияние осуществляется следующим образом:

– любовь к Родине позволяет курсантам лучше осознать необходимость своего ратного труда как труда на благо Отечества;

– любовь к Родине помогает справляться с напряженным ритмом военной службы и учебы, успешно преодолевать многочисленные трудности в повседневной армейской жизни и в боевой обстановке;

– патриотизм выступает в качестве одного из факторов укрепления боевого потенциала Вооруженных Сил России, прежде всего его духовной составляющей. Он сплачивает воинские коллективы, повышает их ответственность за выполнение учебно-боевых задач, требований командиров по повышению боеготовности войск, организованности и дисциплины;

– патриотизм военнослужащих поднимает их на борьбу со всем негативным, что еще имеется в армейской жизни. Он заставляет бороться с равнодушием и нигилизмом, с благодушием и самоуспокоенностью, с недостатками и упущениями в службе.

Исходя из вышесказанного, военно-патриотическое воспитание по своей сущности – явление духовно-нравственное. Поэтому оно всегда строилось на этических понятиях долга, ответственности, чести и совести. Особенно это характерно для формирования

личности будущих офицеров. Но при этом необходимо четко понимать, что военно-патриотическое воспитание должно базироваться на достаточно высоком уровне профессиональной подготовки, т.е. мы говорим о готовности курсантов именно как военных специалистов к добросовестному выполнению воинского долга.

Таким образом, следовательно, патриотизм в системе воинского воспитания курсантов имеет четко выраженную профессиональную направленность, которая должна быть реализована на практике. Становление курсанта как высокопатриотичной личности – это результат взаимодействия всей системы учебных и воспитательных влияний военного вуза. Здесь одинаково важны: личный пример руководства вуза, командиров и преподавателей; целевое использование разнообразных видов учебных занятий и проводимых воспитательных мероприятий; использование стимулирующих средств и методов воздействия; создание необходимых условий для выполнения воинского долга; систематическая и целенаправленная работа по патриотическому самосовершенствованию объектов и субъектов военно-патриотического воспитания путем самообразования и самовоспитания. На наш взгляд, в этом и состоит непреходящее значение патриотизма в воинском воспитании будущих офицеров.

Библиографический список

1. Военная доктрина Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172989/
2. Встреча В.В. Путина с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи URL: <http://www.kremlin.ru/news/16470>
3. Степанищев А.Т., Хасанов Р.Ш. Патриотизм – один из решающих факторов победы в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 годов // Вестник Военного университета. 2010. № 2 (22).
4. Новейшая военная энциклопедия. Сила и гордость новой России. М., 2007.
5. Муращенко Н. В. Структура социальных представлений молодежи об экстремизме и патриотизме // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 12.
6. Приказ Министра обороны РФ 2004 г. № 70 «Об органах воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации».

7. Уткин В.Е. Военно-патриотическое воспитание как направление воспитательной работы в высшей военной школе //«Отечество». Казань, 2009.

8. Азаров В.М. Патриотическое воспитание военнослужащих: проблемы и пути решения // Военная мысль. 2003. № 1.

XXI ВЕК - ВЗГЛЯД В ПРОШЛОЕ (... К ВОПРОСУ ОБ ИДЕОЛОГИИ ГОСУДАРСТВА РОССИЙСКОГО ВО ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ)

Патоков Б.Б., Негреев Д.А.

Ключевые слова: война, идеология, религия, интернационализм.

В период образовательной деятельности в военном ВУЗе на личность курсанта влияют разные психологические факторы, которые формируют профессионально важные качества специалиста, в том числе позволяют осуществлять процесс воспитания в них идеологии государственного человека. Последние несколько столетий убедительно показали, что в любом государстве основой политики, как внутренней, так и внешней, является государственная идеология. Она становится цементирующим элементом государства и пронизывает все его структурные компоненты, в том числе вооруженные силы, как инструмент реализации внешней политики средствами вооруженной борьбы.

Идеологией Российской империи было православие. Всем хорошо известно, что Русь приняла православие задолго до создания централизованного государства. Несколько веков религия утверждалась на Руси, становилась все более мощной составной частью как индивидуального, так и общественного сознания. И именно поэтому православие как совокупность определенных жизненно-важных человеческих ценностей не могло не быть задействовано в военном деле.

Русское централизованное государство не сразу стало использовать православие в интересах военного дела. Но как только оно окрепло после длительного периода переворотов, восстаний и смут, как только начало вести войны на зарубежных театрах военных действий, православие оказалось востребованным.

Начиная с Русско-турецкой войны (1676–1681), в ходе которой Россия защищала присоединившуюся к ней Украину, посте-

ленно стал развиваться процесс распространения ценностей православия на цели некоторых войн. Главным фактором этой идеологизации – защита православных славян от «турок-басурман». Именно это в глазах царского двора делало войну справедливой и оправдывало ее в европейском общественном мнении.

По своему социальному содержанию многие конфликты, с участием России, были оборонительно-защитными, поскольку в этих войнах преследовалась цель освобождения православных славян от гнета империи с чуждой религией.

С конца XVIII века, когда по Европе начала распространяться волна революционных выступлений, инициированных Великой французской буржуазной революцией 1789-1799 годов, Россия не осталась в стороне. В ее внешней политике в дополнение к религиозно-этнической солидарности появился принцип антиреволюционной солидарности монархических дворов Европы. С этого времени Россия длительное время воевала против «революционной» Франции.

Таким образом, в период существования Российской империи, когда православие было официальной идеологией государства, многие войны объяснялись необходимостью защиты православных славян. Конечно, в то время речь не могла не идти также и об укреплении влияния России в Европе и на южном направлении (Крым, Кавказ). Но, эти две основополагающие целевые установки воплощались в жизнь в тесной взаимосвязи.

Экономика Российской империи была по своей сути отсталой. Крепостное право, тормозившее развитие страны на фоне бурно развивающихся капиталистических отношений в Европе, было отменено только в 1861 году.

Экономические возможности государства вошли в противоречие с политическими устремлениями династии Романовых, претендовавшей на ключевые позиции в Европе, и не могли обеспечить адекватное развитие вооруженных сил. Страна истощала себя в войнах, в том числе в защиту православных славян. В 1917 году десятилетиями копившаяся экономическая и военная усталость от войн привела к краху империи. По своей сути гуманная идеология православия царским двором использовалась только «в экспортном исполнении» – православных славян в других странах Россия

была готова освободить от чуждой религии, но свой народ от социального гнета при этом не освобождался.

В советский период российской истории государственной идеологией становится марксизм-ленинизм.

Это учение имело очень сильную внешнюю составляющую: новая власть была ориентирована на победу революции во всемирном масштабе. Для этого нужно было идеологическое обоснование, и оно у большевиков было – освобождение всего человечества от социального гнета эксплуататоров. Борьба угнетенных против угнетателей, эксплуатируемых против эксплуататоров, пролетариев против капиталистов стала рассматриваться не просто справедливым делом, это стало священным долгом для каждого «настоящего коммуниста».

На смену идее защиты православных славян времен Российской империи приходит идея социальной справедливости, которая породила принцип пролетарского интернационализма.

После Гражданской войны Советская Россия продолжала в своей внешней политике ориентирование на принцип пролетарского интернационализма, распространив его даже на те страны, где пролетариат как класс еще и не сформировался. Первым таким «полигоном» стала борьба против Японии за соседние Монголию и Китай, которые позже стали социалистическими.

В послевоенное время Советский Союз как государство, внесшее решающий вклад в разгром нацистской Германии и ее союзников, и оказавшее важнейшее воздействие на формирование послевоенного устройства всего мира, исходил из того, что следовало и дальше решительным образом расширять свое влияние на мировые процессы.

В основе внешней политики остался принцип пролетарского интернационализма, позже трансформировавшийся в принцип социалистического интернационализма, в рамках которого СССР всячески содействовал победе просоциалистических сил в разных государствах мира, а также поддерживал усилившиеся после Второй мировой войны процессы освобождения народов от колониального господства.

Вывод советских войск из Афганистана в 1989 году положил конец советским масштабным военным операциям за рубежом. За

Афганистаном последовал распад СССР, что кардинальным образом изменило соотношение сил в мире.

Таким образом, в советский период интернациональная помощь народам других стран особенно активно оказывалась Советским Союзом после Второй мировой войны. На реализацию принципа пролетарского социалистического интернационализма СССР расходовал огромные средства.

Готовность большевиков «идти на величайшие национальные жертвы ради свержения международного капитала» обернулось для России в XX веке десятками миллионов человеческих жизней, начиная с Гражданской войны и заканчивая войной в Афганистане. Никогда в истории человеческой цивилизации, ни одна нация, кроме нашей, не уничтожала сама себя в таких чудовищных масштабах «во имя счастья других».

В итоге значительная часть братьев-славян из Европы оказалась в НАТО, который никак не назовешь союзным России блоком. Германия против России, в XX веке, дважды воевала в мировых войнах, и быстрее пошла на сотрудничество в деле строительства стратегического трубопровода «Северный поток» (...хотя последние события вокруг Украины, воссоединения Крыма с Россией изменили положение дел в Европе, да и в мире в целом), чем Болгария согласилась предоставить свою территорию для «Южного потока», в итоге проект «Южный поток» закрыт.

В НАТО оказались и неславянские союзники СССР по Организации Варшавского договора, и даже бывшие республики Советского Союза. Часть стран социалистической ориентации осталась должна России, как правопреемнице СССР, многие миллиарды долларов, но отказалась их выплачивать и Россия начала списывать эти долги. Этим самым мы по-прежнему продолжаем начатую Советским Союзом интернациональную помощь.

На расхожий вопрос, учит ли чему-нибудь история, как правило, дают отрицательный ответ. Но, если мы не будем извлекать важные теоретические и методологические уроки из нашего прошлого, мы продолжим терять самое ценное, что у нас есть – жизни российских граждан. Причем терять напрасно, только во имя сиюминутных якобы стратегических выгод и кажущихся политических целесообразностей, которые потом трансформируются в наши поражения. И чем больше у нас сегодня гордости за сделан-

ное «благородное» дело, тем сильнее завтра будет чувство разочарования в случае поражения.

Платить жизнями своих солдат за благодарность со стороны какого-нибудь народа – это слишком большая цена. Кроме этого, необходимо учитывать, что многие народы не только не благодарят за их освобождение, но еще и обвиняют Россию «за оккупацию». Имеют место также обвинения России в том, что СССР, навязав социалистический путь развития, затормозил многие политические и экономические процессы в ряде стран, «вырвав» их, таким – образом, из общецивилизационного процесса развития.

Помимо выше рассмотренных качественных показателей исторического опыта мы должны принимать во внимание и количественные характеристики способности государства вести внешние войны, завоевывать новые территории, приобретать новых союзников или защищать старых. Союзников, как правило, надо содержать, то есть, оказывать им разностороннюю помощь. Часто не только военную. Союзников надо защищать от других, порой достаточно сильных, субъектов политики. Вся эта борьба требует значительных ресурсов – как материальных, так и нематериальных.

Все это заставляет нас очень хорошо думать, прежде чем принимать решение на начало какой-либо войны или крупной военной операции. Такого богатого исторического опыта ведения внешних войн, как у России, нет ни у одной страны в мире.

Это необходимо учитывать при подготовке курсантов в военных ВУЗах, к ведению вооруженной борьбы в XXI веке.

Библиографический список

1. Советская военная энциклопедия. М., 1978.
2. Военная энциклопедия. М., 1995.
3. Россия (СССР) в локальных войнах и вооруженных конфликтах второй половины XX века Институт военной истории МО РФ. М., 2002.
4. Военный энциклопедический словарь. М., 2002.
5. История России. С древнейших времен до начала XXI века Т. 1. М., 2003.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТОРГОВОГО ФЛОТА

Бугакова Е.С.

Ключевые слова: курсанты, вуз морского профиля, коммуникативные барьеры, коммуникативные компетенции, коммуникативный тренинг.

В соответствии с требованиями пересмотренной Международной Конвенции по стандартам подготовки, дипломирования моряков и несения вахты и одноименного Кодекса (ПДНВ-95) судовые специалисты (вахтенные офицеры - судоводители и механики) должны не только обладать соответствующими профессиональными знаниями и практическими навыками, но и уметь поддерживать в судовом коллективе обстановку взаимопонимания, доброжелательности, взаимовыручки, соблюдения общепринятых нравственных норм и человеческих отношений. То есть владеть основными принципами эффективного и бесконфликтного общения [1].

Причины тому - сокращение количества людей на борту, совмещение обязанностей, короткие рейсы и короткие стоянки судна, появление новых обязательных требований в отношении безопасности. Как следствие увеличение объема выполняемых работ и рост физической и психической нагрузки на моряков. В таких условиях, при наличии столь «бедных» человеческих ресурсов, офицерам просто необходимо умение контактировать, согласованно взаимодействовать друг с другом, разрешать конфликты и поддерживать высокий уровень сплоченности судовой команды.

Исследования последних лет доказали, что многие из офицеров не имеют необходимых для этого знаний и навыков [1].

Очевидно, что пришло время обучать судовых офицеров основам эффективной коммуникации, формировать у них качества, необходимые для успешного, комфортного, благополучного и налаженного общения на борту. Исходя из того, что коммуника-

тивная компетентность это – определенная система требований к человеку, связанных с процессом общения, необходимо научить судовых офицеров слушать и слышать, задавать вопросы, давать обратную связь, говорить о своих эмоциях, создавать атмосферу, вести групповое обсуждение. Несомненно, что такую подготовку следует начинать в стенах морского учебного заведения, поскольку режим и дисциплина в вузе, особенности учебной практики, которая протекает на судне, уже соответствуют тому ритму, который составляет суть профессиональной деятельности судовых специалистов.

Психологическая служба Института водного транспорта имени Г.Я. Седова активно занимается формированием коммуникативной компетентности курсантов. Работа по формированию и развитию коммуникативных навыков ведется сразу в нескольких направлениях: реализация психологических дисциплин, психопросвещение, консультирование. Более подробно хотелось бы остановиться на перспективном для нас направлении - групповом психологическом тренинге развития коммуникативной компетентности.

Этот вид работы – наиболее простой и эффективный способ научить курсанта устанавливать контакт и уверенно общаться. Это не только «живой» процесс общения, но и возможность осознать и проработать те нюансы своей личности, которые мешали добиться желаемых результатов в общении, с помощью обратной связи от других участников. Это получение опыта, уверенности в себе, отработка навыков эффективного и бесконфликтного общения.

Интересен тот факт, что академические европейские морские учреждения, европейские судоходные компании уже проводят подобные тренинги, поэтому в процессе разработки программы мы частично использовали ряд англоязычных материалов, апробированных педагогами в зарубежных вузах и специалистами по работе с персоналом в зарубежных судоходных компаниях. Мы осуществили перевод этих материалов, дополнили авторским содержанием относительно тех коммуникативных компетенций, которые были исследованы нами в ходе диагностики коммуникативных барьеров курсантов вузов морского профиля, и адаптировали к условиям обучения в России.

В результате эмпирического исследования особенностей коммуникативных затруднений в среде курсантов вуза морского профиля мы выделили следующие компетенции: «Владение техниками активного слушания»; «Владение техниками постановки вопросов»; «Умение давать конструктивную обратную связь»; «Умение работать в команде, лидерство»; «Владение техниками разрешения конфликтов на борту»; «Владение техниками ведения собраний». Их новизна опирается на содержательную и структурную особенности морской профессиональной специфики и адаптацию к условиям обучения в вузах морского профиля.

Структура освоения компетенций едина, ее можно представить в виде следующей последовательности:

Введение в проблему. Цель этой части – ввести в круг обсуждаемых проблем, определить цели и задачи работы.

Актуальность формирования представленной компетенции. Цель – понимать, зачем необходимо формировать, развивать и закреплять данный навык.

Формирование когнитивной части проблематики. Цель – расширить диапазон знаний о предмете изучения.

Формирование поведенческой части проблематики. Цель – получить умения, сформировать поведенческие навыки, соответствующие данной компетенции.

Тренинг применения полученных навыков. Цель – в тренинге закрепить полученные навыки и поведенческие формы, соответствующие проявлению данной компетенции.

Проверка полученных знаний и навыков. Цель – закрепить полученные знания, потренировать полученные навыки.

Такая структура позволяет реализовать цель части и сформировать компетенцию, которая будет заключаться в соответствующих знаниях, умениях и навыках. В качестве примера предлагаем выдержки из тренинга, формирующего навыки активного слушания.

1. Введение в проблему.

«На этом судне может сложиться впечатление, что у всех в одно ухо влетает, а в другое вылетает. Может быть, вся проблема в том, как люди общаются. Я имею в виду, какой смысл говорить, если никто не слушает. И это непросто – говорить с кем-то, если ваш собеседник не слушает вас. Может быть, именно слушатель

должен прилагать усилия, быть активным – активное слушание – думаю это должно называться так...».

Активное слушание – это намного больше, чем просто умение слушать. Активное слушание включает множество навыков, которым можно научиться и применять на судне или дома.

Главной задачей этого курса является научить вас основам слушания, т.е. навыкам невербального общения и более активным навыкам вербального общения.

2. Актуальность формирования компетенции.

В нашем желании построить продуктивные межличностные отношения мы уделяем важную роль эффективному общению. Таким образом, мы сближаемся с другими людьми, увеличивая позитивный отклик и снижая негативное влияние.

На борту эффективное общение – это мощный инструмент, гарантирующий безопасную, эффективную, и экологичную доставку груза.

Нужно отметить, что чаще всего причиной аварий является именно недостаточно грамотное общение и непонимание. Это дает нам осознать, насколько важна эффективная коммуникация для безопасности экипажа и груза.

Поэтому для члена команды необходимо обладать навыками общения, чтобы эффективно выполнять свою работу. Активное слушание это фундамент продуктивного общения.

3. Формирование когнитивной части проблематики.

Активное слушание – это способ внимательного слушания собеседника и правильная реакция на то, что он говорит. Когда вы используете активное слушание, вы даете понять собеседнику, что то, что он говорит, важно для вас.

Помните, что активное слушание – это больше, чем просто слушание человека. Вы должны воспринимать информацию не только ушами, но и глазами, и другими органами чувств. Активное слушание включает набор навыков, которым можно научиться, практиковать и использовать как на борту, так и в личной жизни.

4. Формирование поведенческой части проблематики.

Вы изучите четыре способа активного слушания: зрительный контакт; использование открытых поз; избегание отвлекающих факторов; активная реакция.

Вы когда-нибудь говорили с человеком, который не смотрит вам в глаза? Это очень неудобно, особенно, когда вы говорите о чем-то, что трудно выразить, например, о проблеме, нуждающейся в особом внимании.

Используйте зрительный контакт в меру, не стоит «пялиться». Слишком много зрительного контакта может смутить.

Если вы откинулись в кресле и смотрите по сторонам, скрестив руки на груди, вряд ли это подходящая поза для внимательного слушания. Ведите беседу активно, стоя лицом к говорящему, сохраняя открытую позу и слушайте внимательно.

Не отвлекайтесь на собственные идеи или события, происходящие вокруг. Напоминайте себе о том, что фокусироваться надо на человеке, с которым говорите. Если вы чем-то заняты, отложите свою работу, посмотрите на человека и не давайте глазам бегать.

Главная трудность слушания – это то, как вы реагируете на то, что говорит собеседник. Хороший слушатель должен уметь по-разному реагировать. Вот несколько типов реакций: использование демонстрации, наглядности; умение перефразировать собеседника; использование открытых вопросов; подведение итогов.

Кивните головой, если вы согласны с тем, что говорит собеседник, и покачайте головой, если нет. Вы должны использовать короткие фразы «Я понимаю...» или «Хм...», или другие фразы, дающие понять, что вы слушаете. Перефразирование важных моментов может помочь вам установить связь и добиться обоюдного понимания. Когда вам нужно прояснить что-то, повторите то, что говорил собеседник своими словами.

Хороший слушатель обязан задавать вопросы. Вопросы помогут вам получить больше информации об интересующей вас теме. Это должны быть вопросы, на которые нельзя ответить просто «да» или «нет». Такие вопросы начинаются с «Что...?», «Как...?» и т.д.

Избегайте вопросов, начинающихся с «Почему...?», они могут привести к защитной реакции или ненужным оправданиям. Подведение итогов в конце беседы – это хороший способ добиться понимания идей собеседника.

Оно может также сопровождаться вопросами для окончательного понимания.

5. Тренинг применения полученных навыков.

В этом разделе вам предстоит рассмотреть несколько ситуаций, произошедших на борту, с помощью картинок на слайдах и, используя свои знания активного слушания, попробовать определить какие техники были использованы в той или иной ситуации.

Далее, с целью выработать собственную технику активного слушания, мы выполним упражнение «Активное слушание». Оно заключается в следующем. Группа вспоминает критерии активного слушания. Потом участники разбиваются на тройки: говорящий – слушатель – наблюдатель. Соответственно говорящий рассказывает, слушатель активно слушает, наблюдатель фиксирует в специальном листе наличие/отсутствие техник активного слушания в поведении слушателя. Потом роли внутри тройки меняются, пока каждый не проиграет все три роли.

6. Проверка полученных знаний и навыков.

Вопрос 1: «Второй механик имеет дурную привычку перебивать вас и не дает закончить фразу. Что второй механик должен сделать, что бы стать лучшим слушателем?».

- Он должен заставить вас прислушиваться к своему мнению.
- Он должен дать вам время, чтобы вы закончили объяснять, и понять вашу точку зрения прежде, чем отвечать.
- Он должен дать себе больше времени, чтобы объяснить свою точку зрения, дабы вы могли его понять.
- Он должен убедиться, что его понимают.

Вопрос 2: Выберите из предложенных фраз наиболее подходящую для окончания предложения:

«Активное слушание отличается от простого восприятия звуковой информации тем,...

- ...что требует высокого уровня слуха».
- ...что требует, кроме слуха, использования других органов чувств».
- ...что требует участия большого числа людей».
- ...что не требует понимания сути общения».
- Вопрос 3: «Старший офицер говорит с матросом и в тоже время работает на компьютере. Как старший офицер чего вы не должны делать, чтобы показать, что вы хороший слушатель?».
- Поддерживать зрительный контакт.
- Прекратить работать и повернуться лицом к работнику.

– Заставить работника замолчать, сославшись на то, что вы работаете.

– Задавать открытые вопросы.

И так далее.

Весь тренинг компетенции представлен в виде слайдов и раздаточного материала, что облегчает его понимание и проведение.

Библиографический список

1. Костыря Е.В. Лидерство в судовом экипаже. Liadship. Одесса, 2011.

ЛИЧНОСТНОЕ ЗНАНИЕ – ВАЖНЕЙШЕЕ ЗВЕНО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТА

Елисеева С.В.

Ключевые слова: активизация сознания, информационные технологии, личностное знание, мыслительная структура, понимание, профориентация.

XXI век характеризуется развитием и преобладанием информационных технологий, проникновением их во всё большее число сфер социальной жизни. Информация при этом выступает важнейшим инструментом управления обществом.

Сегодня мы являемся свидетелями и участниками формирования нового типа общества, характер и содержание которого можно обозначить как «постиндустриальное общество», «информационное общество» и т.д. В качестве основного признака такого общества можно выделить возможность всякого субъекта (человека, группы и т.п.) фактически в любое время получить любую информацию по интересующему вопросу. В течение всего нескольких десятилетий информация превратилась в самый ценный по содержанию и массовый по форме товар, потребителем которого является всё общество.

Современное образование в военном вузе требует не только внедрения в обучение информационных технологий, но и его новой методологической основы, радикального обновления его целей и содержания, форм, методов и средств обучения с целью профориентированного обучения курсантов. Широкое распространение информационных технологий облегчает доступ курсанту к самой современной информации, но вместе с тем приводит к

тому, что он наряду с действительно нужной и полезной получает много совершенно бесполезной, искажённой и даже ложной информации.

Как отмечает И.М. Ильинский, «что касается молодых людей, то они попадают в своего рода ножницы, когда знания, получаемые от преподавателя, из учебника, перекрываются потоком хаотичной информации, идущей, прежде всего, от интернета и СМИ. Причём эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а хаотично, не просто не вписывается в рамки стационарного образования, а принципиально меняет сочетание зрительного и слухового восприятия» [1].

В процессе интенсивного применения современных информационных технологий происходит полное подчинение сознания курсанта интернету или телевидению, что закрывает ему фазу размышления — важнейшую для формирования мыслительных структур; он может утратить способность думать, понимать и чувствовать, а отдельные фрагменты знаний, полученные из сетей, создают ему ложное ощущение нахождения на переднем крае науки и техники. Он не всегда старается прилагать для этого значительные умственные усилия. Часто курсант предпочитает взять готовую информацию из интернета.

Критерием готовности курсанта-первокурсника к профессиональному самоопределению является наличие в его интеллектуальном арсенале общих компетенций, предъявляемых вузом. При этом стоит учитывать, что компетенции курсанта-первокурсника — это не только модельное представление его знаний, умений и навыков, но и сложное личностное образование, включающее в себя мотивационную, рефлексивную, когнитивную, социальную и поведенческую составляющую, являющуюся результатом его обучения в общеобразовательной школе.

Процесс обучения с помощью компьютера представляет собой легко просматриваемый, последовательный и контролируемый порядок с чётко заявленными стадиями и их результатами: от восприятия к запоминанию и затем тестовому контролю. Хотя, казалось бы, компьютер и задаёт вопросы, но диалогичность обучения при этом фактически отсутствует.

Для успешного ответа на тесты не надо обладать развитым мышлением: глубоко понимать материал, скрытые смыслы, мета-

форы, достаточно помнить информацию о предмете и механически её применять. Разумеется, в каждом из этих компонентов присутствуют, в определённой мере, процессы понимания, но они в основном спонтанны, зависят только от индивидуального проявления курсанта, не расчленены и не осознаваемы. А потому они малорезультативны для развития личности курсанта и продуктивного усвоения им учебного материала.

В диалоге происходит взаимодействие между курсантами на разных уровнях. Общение будит мысль, а истина рождается в споре между людьми. Основным и исходным компонентом диалогового обучения, кроме хорошего владения материалом, является умение ставить вопросы. Это касается практически каждой дисциплины военного вуза. Форма вопроса должна учитывать собственный внутренний язык человека. Без вопросов невозможно усвоение новых знаний, обмен мыслями между людьми. Все истины современной науки есть не что иное, как с трудом обретенные ответы на когда-то стоявшие перед наукой вопросы.

Научить курсанта формулировать свой вопрос – это означает его умение работать в «коммуникативном модуле»: умение по-разному поставить вопрос, выбрать наиболее подходящий в нужной ситуации, в нашем случае в условных ситуациях правильно поставить задачу подчинённым, аргументировав её; после выполнения её следуют другие вопросы подчинённым, уже направленные на анализ результатов выполненной задачи. Это должны быть вопросы операционно-технологического, рефлексивного, поведенческого характера. Причем отработка данного рода условных ситуаций может проходить в рамках практически любой дисциплины, изучаемой в вузе.

Перейдём ко второй стороне работы в «коммуникативном модуле». Курсант должен понять и осознать поставленную ему задачу, проанализировать её, доложить, каким способом (методом) он будет её выполнять. Командир или преподаватель проектирует курсанту перечень типичных профессиональных задач, проблем и ситуаций, которые курсант должен уметь решать, опираясь на теоретические знания как ориентировочную основу практических действий и поступков.

Однако, следует не забывать, что перед преподавателем стоит задача наряду с главным предметом обучения по дисциплине

научить курсанта коммуникативному языку, т.е. языку, с помощью которого курсант сможет смело сформулировать проблемный вопрос, аргументированно ответить на поставленный преподавателем вопрос, дать понятные рекомендации своим «подчинённым», дать оценку результатов полевых учений, наконец, вступить в дискуссию по тому или иному военному или профессиональному вопросу.

Сейчас курсант – участник познавательного цикла, будет ли это познание эффективным или малоэффективным – зависит от его психофизических возможностей.

Любой познавательный цикл, начиная с момента выделения предмета познания и заканчивая его относительным завершением, есть процесс понимания, глубина которого всякий раз обусловлена психофизическими возможностями индивида. Конечным смыслом образования всегда было не знание, а именно понимание. Школа и военный вуз должны через знание развивать мышление до стадии понимания, в этом и состоит назначение образования. Понимание служит созиданию и в этом смысле является условием выживания человечества. Но сегодня проблема понимания остра как никогда.

В современной информационной эпохе целостность знания часто нарушается, человеку всё более свойственно фрагментарно-клиповое сознание, он перестаёт чувствовать необходимость воссоздания целостной смысловой картины мира.

Проблема понимания достаточно широкая, отсутствует даже однозначное его определение, однако во всех трактовках этого понятия имеется инвариантное ядро – выделение существенных связей, определяющих некоторую целостность. Понимание достигнуто, если в результате получена некоторая целостность (целостное знание). Иными словами понять можно только целостный объект. «И процесс понимания характеризуется движением от целого к частям и обратно» [2]. Поэтому в качестве ведущего должен рассматриваться принцип обучения в сотрудничестве в решении учебных и профессиональных проблем.

Курсанты часто заучивают материал, не совсем понимая его. Воспринятая мысль, если в ней присутствуют проблески понимания, перестаёт быть мыслью и может быть только механически воспроизведённым фактом, что и происходит при заучивании ма-

териала. Такой ситуации, когда кто-то передаёт своё личностное знание другому, поскольку у того его ещё недостаточно, просто не может быть: личностное знание можно только «наработать» самому, но не взять у кого-то в готовом виде.

Понимание выступает как присвоение знания и обращение его в составную часть психологического механизма, регулирующего деятельность в соответствии с практикой. В результате понимания знание курсанта становится частью его внутреннего мира и влияет на реализацию его деятельности. «Наработанные знания» вчерашний курсант реализует на практике, вступая в должность командира подразделения, выполняя поставленные его подразделению боевые задачи.

Понимание — это способность разума адекватно реагировать на каждое событие в жизни, как оно случается, а не согласно программе или алгоритму. Понимание — это логика творческого восприятия канонов бытия. Понимание — это творческая деятельность, соответствующая сущности человека.

Для выполнения человеком той или иной персональной роли в деятельности сообщества совсем не обязателен для всех одинаковый уровень понимания того или иного вопроса.

Например, ясно, что не нужно требовать от менеджера или юриста такого же уровня понимания математики, как у математика-профессионала или инженера. Разумеется, имеются виды деятельности, в которых без должного уровня понимания предметного знания невозможно творить новое. Поэтому всегда должна быть возможность достичь необходимого уровня понимания в том или ином вопросе. Такую возможность должны предоставить учебная книга или преподаватель, которые остаются важными элементами новой системы обучения.

Первостепенной задачей профориентированного обучения курсантов в военном вузе – учиться военному делу настоящим образом. Это означает – с полной отдачей духовных и физических сил изучать оружие и боевую технику, отрабатывать до высокого уровня мастерства и автоматизма все приёмы, необходимые в различных, в том числе и экстремальных условиях, т.е совершенствовать свои личностные знания.

Личностное знание курсанта военного вуза нельзя рассматривать в отрыве от понятия профессиональной компетентности бу-

дущего офицера. Она представляет собой систему познавательных и ценностных ориентиров, влияющих на качество профессиональных задач. В неё в качестве основы входит комплекс профессиональных знаний, умений, навыков и действий офицера, необходимых для выполнения им социальных и профессиональных функций и обеспечивающих его максимальную самореализацию и саморазвитие.

Готовность к профессиональной деятельности означает уровень сформированности определённого набора компетенций в процессе обучения в вузе в совокупности с готовностью активизировать их в будущей профессиональной деятельности. Процесс формирования профессиональной компетентности будущего офицера – это деятельность, направленная на овладение курсантами знаниями, умениями, а также развитие способностей к самореализации и саморефлексии.

Будущий командир должен развивать в себе навыки и способности прогнозирования событий, например: как сложится боевая обстановка в тот или иной период времени, анализа (после проведённых учений командир должен обсудить с подчинёнными все «плюсы» и «минусы» действий бойцов), предвидения развития событий (с какой стороны следует ожидать нападения противника и что противопоставить ему).

Чтобы по-настоящему овладеть воинским мастерством, приблизить себя к профессии офицера, курсант должен учиться воспитывать в себе такие качества, как мужество, стойкость, выносливость, дисциплинированность, исполнительность исходя из собственного понимания будущей профессии. Он должен понимать, что достижение воинского мастерства – это непреложное требование, элемент его личностного знания.

Это требование продиктовано характером военных приготовлений вероятного противника, возможностями современного оружия. Поэтому противопоставлять противнику нужно отработанное до автоматизма мастерство, такую личную выучку, чтобы не была потеряна ни одна секунда, в бою не было ни одного лишнего движения.

Уровень боевой готовности находится в прямой зависимости от состояния воинской дисциплины, уставного порядка, исполнительности.

Незыблемость расписаний занятий, распорядка дня, уставной порядок воспитывают личный состав курсантов в духе обязательности, помогают делать учёбу и службу в военном вузе не только школой боевого мастерства, но и замечательной школой морально-психологической и физической закалки, дисциплинированности и организованности, школой мужества.

В процессе учёбы в вузе курсант должен достичь такого уровня личностного знания качеств будущего офицера, воина, который позволял бы ему в условиях, приближенным к боевым, перестраивать своё сознание с мирного времени на военное, максимально мобилизовать свои морально-психологические силы, а затем позже, находясь в должности командира подразделения, целенаправленно оперативно воздействовать на интеллектуальную и чувствительно-волевою сферы сознания уже своего подчинённого.

Известно, что максимальное укрепление морального духа своих войск и максимальное снижение морального духа противника есть необходимое условие достижения победы в войне (конфликте).

С психологической точки зрения основные варианты реализации профессиональной компетенции также определяются по способам решения проблем:

1) «решатель пазлов» - индивидуальное решение проблем с игнорированием социальных и культурных традиций;

2) «рассказчик историй» - решение проблем с применением социальных, культурно-исторических механизмов, путём воспроизведения уже известных способов решения (пассивный человек, медиатор между собственной головой и окружающим миром);

3) «пользователь инструмента» - решение проблемы в активном диалоге между человеком и миром с применением социокультурных действий». Какая компетенция будет в активе нашего курсанта-выпускника – покажет время и его личностные образовательные ориентиры.

Таким образом, формирование и совершенствование качеств личности курсанта военного вуза, определяющих его готовность к получению и совершенствованию личностных знаний возможен в рамках такой образовательной системы, когда образовательные технологии направлены на формирование субъективной позиции обучаемого в целостном образовательном процессе вуза, и строят-

ся на механизме диалогичности, рефлексии и сотрудничества. Поэтому в качестве ведущего должен рассматриваться принцип обучения в сотрудничестве в решении учебных и профессиональных проблем.

Библиографический список

1. Ильинский И.М., Гуревич П.С. Понимание как цель образования // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1.
2. Тестов В.А. Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании // Педагогика. 2013. № 4
3. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования // Высшее образование в России. 2009. № 5.

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Котлов И.Н., Смирный Р.В., Вешкин С.В.

Ключевые слова: учебный процесс, самостоятельная подготовка, воспитание, знания, навык.

В современном образовательном процессе нет проблемы более важной и, одновременно, более сложной, чем организация самостоятельной работы курсантов военных учебных заведений.

В свете современных требований к образованию и воспитанию, особую актуальность приобретает воспитание у курсантов военных учебных заведений, формирование навыков самостоятельной работы с книгой, развитие самостоятельности мышления, умений выражать, формулировать и отстаивать собственную точку зрения, а также навыков вдумчивого и аналитического чтения - выводов из изученного материала, пользования справочной литературой.

Важность этой проблемы связана с новой ролью, самостоятельной работы: она постепенно должна превратиться в ведущую форму организации учебного времени курсанта. В результате самообразовательной деятельности курсантов военных учебных заведений происходит процесс приобретения, структурирования и закрепления знаний. Сейчас роль самостоятельной работы настолько возросла, что её приходится специально планировать, создавать для неё специальные формы и методы, выделять время,

помещения и технические ресурсы. Такие проблемы существуют и в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Краснодар.

Самостоятельная работа всегда вызывала и вызывает у курсантов военных учебных заведений, особенно первых курсов, ряд трудностей, обусловленных необходимостью адаптации бывших школьников к новым формам обучения. Главная трудность связана с необходимостью самостоятельной организации своей работы. Многие курсанты испытывают большие затруднения, связанные: с отсутствием навыков анализа; конспектирования; работы с первоисточниками; умения четко и ясно излагать свои мысли; планировать свое время; учитывать индивидуальные особенности своей умственной деятельности и физиологические возможности; низкой психологической готовности к самостоятельной работе; незнанием общих правил ее организации.

Самостоятельность курсантов военных учебных заведений должна быть направлена на добывание знаний, на решение познавательных задач. Роль преподавателя в этом случае должна заключаться в том, чтобы быть не столько источником знаний, сколько помощником в поиске наиболее краткого пути к знаниям, наиболее оптимального способа решения познавательных задач, вовремя ставить перед ними нужные познавательные задачи. Только в этом случае может возникнуть у курсанта военного учебного заведения потребность в новых знаниях и интерес к их приобретению.

Для выработки у курсантов военных учебных заведений навыков самостоятельности немаловажное значение имеет также умелое руководство преподавателя их самостоятельной работой.

Обеспечение правильного сочетания аудиторной и самостоятельной работы является первым шагом к эффективной и качественной работе курсантов военных учебных заведений над учебным материалом в процессе познания. Это означает, что необходимы разработки в направлении организации самостоятельной работы курсантов военных учебных заведений, которые нацелены на активизацию учебной деятельности, на подбор нужных заданий для данного вида работы в зависимости от их уровня знаний и уровня самостоятельности.

Правильная организация самостоятельной работы помогает глубокому усвоению знаний, сознательной выработке необходи-

мых навыков и умений, активизации поисково-познавательной деятельности курсанта военного учебного заведения, формированию самостоятельности, умению преодолевать трудности.

В нашем филиале в рамках педагогического эксперимента личный состав Отдельной дисциплины проводятся занятия с курсантами в часы самоподготовки. Курсанты обучаются на авиационных тренажерах, согласно КУЛП. Т.е. в рамках этих занятий происходит соединение общей теоретической подготовки с будущей профессиональной деятельностью.

По мнению курсантского состава, участвующего в данном эксперименте, повышается интерес к освоению будущей профессии летчика. Они сознательно подходят к самостоятельному планированию своего времени, которое отведено учебным планом на самостоятельную подготовку.

В результате данных занятий курсанты говорят о том, что им стала более понятна роль других обязательных общеобразовательных дисциплин (математика, физика, начертательная геометрия и др.)

Вышеизложенное дает основание утверждать, что включение в теоретический курс практических дисциплин с более раннего периода подготовки даст положительный эффект в развитии самостоятельности мышления, формировании навыков самостоятельного и общего развитие в целом.

ТРЕНАЖНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ЛЁТНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

Лагуев М.С., Лекомцев В.С., Кулешов А.В., Котлов И.Н.

Ключевые слова: повышение стрессоустойчивости, тренажное обучение, практические умения, навыки.

Российская Федерация рассматривает укрепление обороны страны и обеспечение государственной безопасности, как одну из важнейших функций государства. Большую роль в решении этой проблемы играют офицерские кадры, их ПВК (сознательность, обученность, профессиональное мастерство и др.), основы которых закладываются в стенах военных авиационных училищ.

Профессия военного летчика - одна из самых сложных и своеобразных. Она предъявляет к летному составу, и в первую

очередь к его психологическим качествам, высокие требования. Обучение курсантов в нашем вузе в настоящее время связано с возрастающими темпами научно-технического прогресса, непрерывным увеличением объема и изменением содержания знаний, умений и навыков, которыми должны владеть современные военные специалисты различных категорий, следствием чего является повышение требований к качеству их подготовки.

Знание психологии летчиками-инструкторами военных авиационных учебных заведений значительно обогащает формы и методы летной подготовки курсантов, воспитанию у них высоких морально-боевых и психологических качеств. В период современного развития авиационной техники, вооружения и средств управления учет психологических факторов в авиационно-тренажной подготовке является неременным условием научно обоснованной организации учебного процесса в лётных училищах.

Одним из способов повышения эффективности процесса обучения курсантов филиала ВУНЦ ВВС "ВВА" является использование современных комплексных тренажёров самолёта (КТС) и их моделирующих программ. Тренажер является средством наземной подготовки, позволяющим достаточно полно моделировать ту или иную специфическую ситуацию полета. Например, КТС позволяет проводить психологическую подготовку и отработку профессиональных навыков будущих офицеров-лётчиков при пилотировании самолета Л-39.

Тренажерное обучение формирует и развивает практические умения и навыки, развивает интуицию и творческие способности, ускоряет накопление профессионального опыта, помогает сформировать необходимые профессиональные качества и психологическую готовность действовать в экстремальных условиях современного боя.

Повышение стрессоустойчивости к возможному усложнению условий полёта, достигаемое в результате таких тренировок способствует совершенствованию структуры распределения внимания и повышению общего уровня психоэмоциональной устойчивости. В результате уровень физиологических реакций при возникновении экстремальных ситуаций не достигает чрезвычайных значений, а его повышение лишь обеспечивает активизацию психических процессов [2].

С позиции развития интеллектуальных способностей курсантов перестройка методики обучения должна заключаться в направленности на выработку автоматизированных (стандартных) навыков и в переходе к интерактивным формам и методам обучения в процессе решения которых учащиеся овладевают новыми знаниями и способностями действовать. Как следствие, происходит формирование творческих способностей, продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций. Принципиальные различия, которые вносит нестандартная (аварийная или проблемная) ситуация в структуру и психологическое содержание деятельности курсанта по сравнению с условиями обычного полета, имеет ряд особенностей.

При наличии определенных положительных психофизиологических процессов использование тренажеров требует применения дополнительных методических приемов обучения, способствующих выработке летных ПВК, в том числе: оценки обстановки, принятия решения, решительности, дисциплинированности, быстроты реакции, развития интеллектуальных особенностей.

При выполнении упражнений в нестандартных условиях, при создании сложных аварийных ситуаций значимость интеллектуальных процессов в достижении цели деятельности существенно возрастает. Ведущими звеньями в деятельности курсанта в аварийной ситуации являются оценка обстановки и принятие решения. Правильная оценка обстановки возможна при использовании не только всей поступающей к курсанту приборной и не инструментальной информации, но и всего предшествующего запаса знаний и практического опыта.

Анализ информации производится путем сопоставления показаний различных приборов и сигнализаторов с учетом неинструментальных сигналов (звуковых, проприоцептивных, акселерационных) и выбора наиболее характерных информативных признаков для дифференцированной или иной конкретной ситуации. Для этого требуются широкое распределение и быстрое переключение внимания. Для формирования представления о положении самолета в пространстве и на местности (образа полета) необходимы специальные умственные действия [1].

Занятия на комплексном тренажере представляют возможность закрепить и углубить знания, полученные на лекциях и

групповых занятиях, приобрести умения, практические навыки для последующей профессиональной деятельности и мотивации к овладению профессией.

На этапе освоения базовой программы летного обучения проходит отработка решения различных задач с использованием новых информационных технологий, освоение пилотажно-навигационных задач, задач специального применения и контроля самолетного оборудования на электронных приборах.

На завершающем этапе профессионального совершенствования проходит освоение режимов боевого применения во всем диапазоне ЛТХ ВС, формирование профессиональной надежности в усложненных условиях полета (сложные метеоусловия, маловысотный полет, отказы авиационного оборудования, сложные пространственные положения ВС).

Обобщая, можно констатировать, что авиационно-тренажная подготовка на первоначальном этапе обучения способствует формированию целостной системы профессионально важных качеств военного летчика у курсанта, может существенно повысить интерес к выбранной профессии. Развитие интуиции и творческих способностей ускоряет накопление профессионального опыта, помогает сформировать необходимые профессионально важные качества и психологическую готовность к действию в экстремальных условиях, в результате чего повысится профессиональная надежность специалиста.

Можно с уверенностью утверждать, что авиационно-тренажная подготовка и психология с их уникальным дидактическим и методическим арсеналом способны превратить тренажеры, компьютерные обучающие программы в инструмент познавательной активности курсанта, обучая его основам подготовки к действиям в опасных нестандартных ситуациях путем мысленного превращения неожиданного в ожидаемое, незнакомого – в знакомое, а стало быть, – и преодолимое.

Библиографический список

1. Макаров Р. Н. Авиационная психология и педагогика. Справочник. М., 2002.
2. Гандер Д.В. Профессиональная психопедагогика. М., 2007.
3. Корчемный П.А. Психология лётного обучения. М., 1986.

ФИЛЬТРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Литвин А.В.

Ключевые слова: дистанция власти, централизация, фильтрация информации, тип фильтрации управленческой информации.

Курсанты как обучающиеся в военном учебном заведении, находятся в организационном контексте (организационном в широком смысле) государственной службы. Государственная служба помимо службы военной включает в себя еще службы правоохранительную и гражданскую. Государственная служба как любая организация может быть охарактеризована в терминах организационной культуры.

Согласно Г. Хофштеду государственная служба обладает высоким уровнем дистанции власти и централизации. Эти термины организационной культуры означают, что практика управления на государственной службе имеет особенности: стиль руководства характеризуется методами прямого воздействия, служащие редко выражают свое недовольство, приказы не обсуждаются, структура управления иерархичная и многоуровневая, высокая разница в полномочиях, функционально служащие подчиняются только непосредственному руководителю [1].

Особо отмечу, что такие характеристики не могут характеризовать никакую организационную структуру как хорошую или плохую, как эффективную или неэффективную. По Э. Шейну организационная культура выполняет две основные функции: внутренняя интеграция организации и внешняя адаптация [2]. Организационная культура как итог исторического развития организации лишь позволяет организации выполнять свои функции.

В данной статье будем пользоваться наиболее универсальными понятиями, описывающими статус людей в управленческой иерархии: руководство низшего, среднего и высшего звена; сотрудник (служащий).

Именно в организациях с высокой дистанцией власти возрастает роль непосредственного руководителя в рабочей жизни своих подчиненных. В особенности это касается военной службы, где служащий решает почти все свои жизненные вопросы с участием собственного руководителя. А в случае курсантов это имеет огромное значение, ведь люди, их обучающие, не просто включе-

ны в организационную иерархию, но и транслируют курсантам модели поведения в училище и на службе вообще.

Руководитель обязан донести до своих подчиненных приказы своего руководителя. А сделать это он может разными способами. Вот здесь и включается фильтрующая функция руководителя.

Эта функция является следствием общих функций управления, рассматриваемых функциональным подходом к изучению управленческой деятельности (целеполагания, прогнозирования, планирования, организации, контроля, мотивирования, принятия решений, коммуникативной), а также условий, в которых находится почти каждый руководитель (избытка либо дефицита информации).

Поскольку информация, которой владеет руководитель, отличается от той, которой владеет его подчиненный, руководитель выбирает, выискивает, находит нужную информацию, необходимую для постановки целей подчиненным.

Фильтрующая функция руководителя была нами изучена в процессе работы с организациями. Изложенные здесь положения являются авторскими.

Внешние, объективные действия руководителя не так уж сложны: поручить задание, представить к поощрению, возложить обязанность выполнить приказ вышестоящего руководителя и т.д.

Однако во внутреннем плане работа руководителя представлена очень богато, о чем будет сказано ниже.

В наших исследованиях было выявлено, что для сотрудника (служащего) в некоторых случаях стрессогеном является не объем работы, не предмет работы, а именно руководитель и отношения с ним. Поскольку априори руководитель является для своих подчиненных системообразующим звеном организации, то он оказывает влияние и на отношения между своими подчиненными. Отношения с руководителем и равными по статусу относятся к условиям работы. Именно руководитель определяет содержание работы для каждого своего подчиненного (а значит, и объем работы, и предмет работы). Таким образом руководитель влияет на состояние подчиненного, которое можно выразить дихотомией «есть на что жаловаться – не на что жаловаться».

От непосредственного начальника зависит, каков будет образ первого лица организации – руководителя всей организации. В ор-

ганизациях с сильной централизацией даже самые простые сотрудники (служащие) выполняют приказы этого человека (например, переход на летнюю форму одежды). То, как донесет приказ до исполнителей непосредственный руководитель, обуславливает образ руководителя высшего звена у подчиненных. Характеристики условий передачи информации от руководителя к подчиненным переносятся на характеристики образа руководителя высшего звена.

Исходя из вышесказанного, мы построили психологическую модель фильтрации идущей «сверху вниз» информации руководителем: восприятие информации; усвоение информации; осмысление информации; формулирования идеи/задания для передачи своим подчиненным; передача информации.

Первый и последний пункты представляют собой объективные действия: руководитель дает информацию своему подчиненному, который в свою очередь передает эту информацию своим подчиненным. Средние пункты наиболее психологически нагружены и представляют собой внутреннюю психологическую работу руководителя.

На основе этой модели можно выделить значимые характеристики руководителя: активность усвоения информации; глубина осмысления информации; количество переформулированной исходной информации.

Замечу, что эти характеристики могут варьироваться у одного руководителя в каждом отдельном случае в зависимости от поставленной перед ним задачи и характеристик его подчиненных. Данные характеристики зависят от жизненного опыта руководителя, его индивидуальной управленческой концепции и от организационного контекста.

Эмпирическая классификация стиля фильтрации могут быть описаны через два показателя: активность усвоения информации, количество переформулированной исходной информации. Опишем стили фильтрации. Названия стилей художественны и не претендуют на абсолютную точность.

Фантазер-предупредитель (генератор идей). Такой тип фильтрации характеризуется низкой активностью усваивания информации от руководителя и большим количеством распоряжений подчиненным. В шуточной форме этот стиль описан через анек-

дот: «копай тут, тут и тут, а я пойду, узнаю, где надо». Руководитель с таким типом фильтрации отлично работает в условиях дефицита информации и удаленности от руководства, а также обладает желанием предупредить приказы начальства.

Полировщик линии партии. Такой тип фильтрации характеризуется высокой активностью усваивания информации от руководителя и большим количеством распоряжений подчиненным. Такой стиль описывается реальной фразой, адресованной своим подчиненным руководителем среднего звена: «Вы полюбите Василия Васильевича [имя-отчество руководителя организации] так же, как люблю его я». Такие люди воспринимаются руководством как надежная опора, т.к. они побуждают подчиненных к наилучшему выполнению приказов.

Сам себе на уме. Такой тип фильтрации характеризуется высокой активностью усваивания информации от руководителя и малым количеством распоряжений подчиненным. Руководители с таким стилем получают приказы, внимательно выслушивают начальство, но доводят до своих подчиненных только приказы, но не высказанные в личной устной форме пожелания начальства.

Ничего не слышу, ничего не скажу. Такой тип фильтрации характеризуется низкой активностью усваивания информации от руководителя и малым количеством распоряжений подчиненным. Приказы спускаются вниз без всякой внутренней обработки. Подчиненные видят лишь исходную формулировку отписанного им распоряжения. Руководители с таким стилем могут хорошо работать в условиях дефицита времени и отлично ориентируются, какой приказ кому давать на исполнение. В отличие от «полировщиков», такие руководители менее активны.

Нами рассмотрена функция фильтрация информации руководителей низшего и среднего звена в организациях с высоким уровнем дистанции власти. Ни один из стилей фильтрации не может рассматриваться как плохой или хороший, каждый стиль будет эффективен на своем месте. На практике редко встречаются «чистые» стили, как правило, в жизни стили смешиваются в одном человеке. Умение использовать различные стили фильтрации говорит о высоком уровне развития социального интеллекта.

Нахождение руководителя с тем или иным стилем на нужном месте очень важно, ведь он помимо основных функций управле-

ния формирует смыслы в работе своих подчиненных, выполняет воспитательную функцию и подает личный пример. Личный пример оказывает наибольшее влияние на людей, которые делают свои первые шаги в системе государственной службы – курсантов. Трансляция курсантам того или иного типа фильтрации должна быть осознанной, потому как различные типы фильтрации могут оказаться эффективными в различных ситуациях. Понимание этого курсантами, безусловно, будет способствовать развитию их социального интеллекта.

Библиографический список

1. Hofstede G. Culture's consequences. Beverly Hills: Sage, 1980.
2. Schein E.H. Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

ПРОТИВОРЕЧИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Литвина Г.А., Литвин А.В.

Ключевые слова: модернизация образования, противоречия образовательного процесса.

Новые стандарты образования подразумевают практико-ориентированный (или компетентностный) подход к образовательному процессу. Предполагается, что около трети занятий должны проводиться с использованием интерактивных форм обучения. Но в случае обучения курсантов в военных академиях все занятия и ранее имели практико-ориентированный подход.

Многие авторы уделяют большое внимание важности интерактивных методов преподавания. Недостаточное понимание возможности и сущности активных и интерактивных методов преподавания рассматривается авторами статей как одна из методических проблем для внедрения новых технологий в образовательный процесс. Данный факт является причиной того, что на настоящий момент общепризнанной классификации активных и интерактивных методов не существует. Исследователи видят ещё одно следствие вышеобозначенного факта: сдерживание совершенствования практики преподавания [2].

Как было сказано выше, преподавателям предписано проводить не менее 20% занятий в интерактивной форме. Исследовате-

ли прослеживают тенденцию к увлечению информационными технологиями как единственными эффективными технологиями обучения (нужно отметить, что информационные технологии сами по себе не являются интерактивными методами преподавания).

Тут же возникает и критика инновационных методов: возможно, имеет место имитация их использования? Исследователи задаются вопросом: не являются ли новые методы данью моде или внедренными под давлением руководства [2]? Но можно предположить, что интерактивные методы обучения принесут плоды, будучи реализованными в рамках конструктивистской педагогики, в которой и появилась идея интерактивности [4]. Поскольку реализация одних только методов в отрыве от общей концепции конструктивистской педагогики как раз и будет являться имитацией их использования.

Так в чем же основные принципы концепции конструктивистской педагогики? В работах Кимберга А.Н. принципы, которые применимо к курсантам звучат так:

Знания, транслируемые на занятиях, становятся «живыми знаниями» курсантов. Деятельность курсантов должна быть организована как взаимодействие с реальными продуктами обучения. То есть обучающийся может не только принимать участие в профессиональной деятельности, но и «создавать знания» - участвовать в исследовательских проектах, подготавливать доклады, обучать других или передавать свой опыт.

Коллективный и коммуникативный характер обучения. Интеракции присутствуют во всех сферах деятельности курсантов: например, доклад может быть подготовлен с кем-то или для кого-то (точнее, для других обучающихся – как передача знаний), поскольку знания возникают и существуют в процессе коммуникации людей по поводу их деятельности. Знание «усваивается» в деятельности. То есть курсант может «укрепить» свои знания, поработав над ними.

Академическая/учебная оценка не является главной целью создания продуктов обучения, поскольку данные продукты реально потребляются другими. То есть доклад на семинаре – услышан другими курсантами, опубликованная статья – прочитана.

Само по себе усвоение знаний не является главной целью курсантов, знание впоследствии применяется на практике. Знание

необходимо для осуществления личностных проектов обучающегося [4].

Даже традиционные семинары, где обучающиеся выступают с докладами, могут считаться интерактивным обучением.

Мы видим, что новый закон «Об образовании в Российской Федерации» предполагает переход на идеи конструктивистской педагогики. Данный подход включает в себя не только обучения в деятельности, коллективного и коммуникативного характера обучения, но и субъектную позицию обучающегося.

Отметим, что термин «обучающийся» введен в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» и трактуется как «физическое лицо, осваивающее образовательную программу» [1]. Термин «обучающийся» подразумевает, субъект-субъектные взаимодействия преподавателей и студентов. Таким образом, законодательно обучающийся является субъектом образования. Да, в рамках гуманистической педагогики не нов постулат о субъект-субъектных отношениях.

Позволим себе лирическое отступление, касающееся ещё одного термина, введенного в новом законе, - «непрерывное образование». В законе непрерывное образование рассматривается как система образовательных институтов: «Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)» [1].

Сам по себе, принцип непрерывности образования не нов. «Век живи – век учись», - гласит всем известная поговорка. Но при этом непрерывное образование часто было признаком некой интеллектуальной элитарности: непрерывное образование просто необходимо для поддержания квалификации представителям таких профессий как, например, врачи и преподаватели (в особенности, преподаватели высшей школы). Данные профессии традиционно были наиболее уважаемы.

Ещё один факт: непрерывное образование тесно связано с самообразованием. Если рассматривать образовательный процесс с позиции обучающегося, то один из факторов, повышающих эффективность образовательного процесса – стремление к самообразованию. Самообразование, а также стремление к поддержанию и

повышению уровня своей квалификации – основа непрерывного образования (с позиции обучающегося). Таким образом, мы видим, как важна субъектная позиция в образовательном процессе.

Таким образом, концепция конструктивистской педагогики отвечает требованиям современности. Коммуникативный и интерактивный характер образования, субъектная позиция обучающегося, и включение знаний в личностные смыслы учащегося – всё это должно способствовать эффективной подготовке специалистов.

Однако между намеченной моделью и реальностью имеются некоторые противоречия. Первое противоречие – это несоответствие предполагаемого концепцией конструктивистской педагогики идеального обучающегося и обучающегося реального. Концепция конструктивистской педагогики предполагает, что обучающийся – субъект образовательного процесса.

Субъектность же предполагает сознательность, ответственность и вовлеченность в образовательный процесс. Таким образом, новые методы преподавания (с другой стороны, и традиционные) будут наиболее эффективны только при наличии субъектной позиции обучающегося. Знания не передаются непосредственно от преподавателя к ученику, так как они существуют в виде ментальной модели. Для функционирования такой модели нужен человек, носитель модели. Ментальная же модель формируется только её носителем в ходе какой-либо деятельности [4]. То есть знания человека – это «живые знания», его компетенции, сформированные им же в процессе образования. И для того, чтобы овладеть знанием, необходимо приложить усилия.

Повторим ещё раз, что реальные обучающиеся могут не соответствовать идеальному образу. Это может касаться как курсантов, так и студентов.

Знания, преподаваемые на занятиях должны быть интересны обучающемуся с практической точки зрения. То есть, обучающийся должен быть заинтересован в создании себя как профессионала выбранной деятельности. Прочитируем одного молодого инженера: «Если бы я знал, что практически всё, что нам преподавали, пригодится, то учился бы гораздо лучше!», - при этом нельзя не отметить, что оценки в дипломе данного специалиста весьма хорошие.

Данное высказывание свидетельствует лишь о том, что знания, транслируемые в высших учебных учреждениях, имеют практическую важность для будущего специалиста, и их усвоение должно быть гораздо глубже, чем «выучить на время экзамена». То есть обучающийся формирует необходимые в будущей профессиональной деятельности компетенции (или «живые знания»).

Смеем надеяться, что информация о том, что преподаваемые дисциплины пригодятся в профессиональной деятельности, может быть стимулом к обучению. Но в таком случае вся учебная группа должна состоять из обучающихся, самостоятельно и сознательно выбравших данный ВУЗ и данную специальность. С другой стороны, данная информация может рассматриваться как само собой разумеющееся.

Здесь мы подходим ко второму противоречию: количество обучающихся на определенном направлении подготовки не соответствует количеству реально стремящихся работать по специальности.

Этому имеется несколько причин. Первой можно назвать несоответствие между привлекательными для абитуриента специальностями и реальными запросами рынка труда. Экономические и юридические факультеты могут похвастаться наплывом абитуриентов, в то время как инженерные специальности не столь востребованы. Между тем, квалифицированные инженеры – весьма ценные кадры. Справедливости ради стоит отметить, блестяще образованные юристы также должны цениться работодателями.

Второй причиной можно назвать несамостоятельный выбор будущей профессии. Если абитуриент не имеет четких представлений о желаемой специальности, данный подход может быть оправдан. В таком случае, родители должны как никто другой знать своего ребенка: его способности, склонности, задатки. Но нередки случаи, когда выпускники школы подают документы на специальность, которую родители считают престижной, статусной, доходной и т.д., но при этом сами грезят о другой профессии. Здесь имеет место серьезный личностный конфликт, а также возможна низкая мотивация к обучению.

Третьей причиной является поступление «куда прошел по баллам». И в этом случае абитуриент не имеет четко очерченных представлений о желаемой программе подготовки. Предположим,

что в данном случае, будущий обучающийся имеет низкую мотивацию к учебе.

Четвертая причина - это стремление решить собственные проблемы, получив соответствующее образование. Существует расхожее мнение, что практически каждому необходимо юридическое образование. «Подкованный в юридических вопросах человек, никогда не даст себя обмануть».

Схожая мотивация может встречаться и у некоторых студентов-психологов. Это не лучший способ выбора направления подготовки, так как он не учитывает склонностей и задатков абитуриента. Можно предположить, что далеко не все обучающиеся, выбравшие направление подготовки, таким образом, будут работать по специальности. И исключение: студенты-медики. В медицинские ВУЗы нередко подают документы стремящиеся найти способ лечить определенное заболевание (которое могло портить жизнь абитуриенту или хуже – «унести» близкого человека). Такие студенты впоследствии стремятся работать по специальности.

В случае с курсантами военных академий данное противоречие сглаживается. Поскольку курсантам нет необходимости искать место работы, выпускники сразу идут работать по специальности (служить).

Так или иначе, учебная программа строиться так, что выпускник должен владеть необходимыми для выбранной специальности знаниями. Будет ли выпускник работать по профессии – другой вопрос. Помимо прочего, и при традиционном обучении вышечисленные противоречия имели место.

Третье противоречие: несоответствие требований школы и ВУЗа. В школе и в ВУЗе разные способы организации занятий, методы контроля знаний. Первокурсник не готов к ВУЗовской системе преподавания. Но не только академические пары новы для бывших школьников. Появляется новое требование: участие в научных исследованиях: то есть написание курсовых работ (на основе собственного самостоятельного исследования) и научных статей – как минимум.

Вывод: мы имеем как минимум три противоречия высшего профессионального образования. Противоречие первое: несоответствие предполагаемого концепцией конструктивистской педагогики идеального обучающегося и обучающегося реального.

Противоречие второе: несоответствие между количеством обучающихся на определенном направлении подготовки и количеством реально стремящихся работать по специальности. Противоречие третье: несоответствие требований школы и вуза.

Третье противоречие отчасти поможет решить чуть более активное включение школьников в исследовательскую деятельность. В некоторых случаях, оправданы и сопряженные системы: школа-университет.

Первое противоречие, с одной стороны, выглядит нерешаемым: модернизации подвластна методика преподавания и организация образовательного процесса, а не ученики/студенты/курсанты/обучающиеся. Можно ли как-то на него повлиять?

Второе противоречие может быть связано с первым. В случае, когда учащийся не мотивирован впоследствии работать по специальности, вероятно, не будет и стимула обучаться.

Следуя по пути наименьшего сопротивления, мы приходим к следующему выводу: совершенствование профориентационных мероприятий способно способствовать разрешению обозначенных противоречий. Профориентация же в школах начинаются только в выпускных классах: на момент выпуска многие абитуриенты не имеют четких представлений «куда пойти учиться». Соответственно, студент, подающий документы «наугад», может быть не столь мотивирован обучаться.

В случае же, когда профориентация будет проходить систематически, заблаговременно (а не только в выпускных классах), школьник чуть более обдуманно подойдет к выбору профессии. Также работу необходимо проводить не только со школьниками, но и с их родителями (родители должны знать о склонностях и задатках своего ребенка). Таким образом, совершенствование практики профориентационных мероприятий должно способствовать увеличению числа абитуриентов, ответственно подошедших к вопросу выбора будущей профессии и учебного заведения (будь то военная академия, ВУЗ, либо другое образовательное учреждение). Соответственно, должно увеличиться количество мотивированных к учебе обучающихся.

В случае с курсантами первые противоречия несущественны, потому что обучение в военных академиях изначально носит

практико-ориентированный подход. Таким образом, курсанты осведомлены, что все дисциплины пригодятся на практике, и должны быть более мотивированы к обучению.

Библиографический список:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ.

2. Бутова Т.Г., Протопопова Т.В., Данилина Е.П. Проблемы модернизации образовательного процесса в высшем профессиональном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.

3. Кимберг А.Н. Интерактивное обучение и челябинский метеорит: общее и особенное // Образовательные технологии. 2013. № 3.

4. Кимберг А.Н. Развитие университета и субъекты развития // Университетские управление: практика и анализ. 2003. № 3.

**УМЕНИЕ УПРАВЛЯТЬ ПСИХИЧЕСКИМ СОСТОЯНИЕМ КАК
ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТА**

Марков А.С., Григорьев Н.О.

Ключевые слова: субъектность курсанта, психическое состояние, профессиональное становление.

Современная социально-экономическая ситуация в стране, военно-политическая обстановка в мире, а также изменившийся характер военных действий требуют модернизации вооруженных сил, включая совершенствование военной подготовки офицерских кадров. В соответствии с «Типовым положением о военном образовательном учреждении высшего профессионального образования» миссия современного военного вуза состоит в подготовке офицера с высшим профессиональным образованием.

Сегодня, когда уходит в прошлое эпоха войн со стратегией массовых армий, являющихся основой вооруженной борьбы на протяжении предыдущих столетий, резко возрастает роль человеческого фактора в войне. Теперь от офицера требуется быть самостоятельной творческой личностью способной к развитию в интересах армии, общества и государства.

Следует отметить, что требования к таким личностным качествам офицера, как способности самостоятельно творчески мыслить, брать ответственность на себя за деятельность своих подчи-

ненных, способности к самообразованию и самореализации определяются следующими запросами:

а) социальным – на подготовку офицера нового поколения, способного не только исполнять приказы, но проявлять при этом профессиональную и личностную активность, а также готовность и способность к профессиональному и личностному росту;

б) научным – недостаточной изученностью проблемы применительно к условиям и требованиям военного вуза; противоречивостью требований к развитию личности курсанта в условиях регламентированного военным уставом общения между педагогами и курсантами;

в) психолого-педагогическим – необходимостью применения методов психолого-педагогического сопровождения личностного развития курсантов.

Мы уже отмечали, что развитие личности курсанта как будущего офицера осуществляется лишь в условиях особой образовательной среды военного вуза, имеющей специфику, отличающую от других учреждений профессионального образования.

Для решения проблемы профессионального становления будущего офицера нами вводится понятие «субъектность курсантов», под которым понимается способность занимать и практически реализовывать активную личностную позицию при решении учебных и военно-профессиональных задач.

Воспитание личности офицера требует развивающей образовательной среды направленной на формирование способности быть субъектом, занимать адекватную субъективную позицию. Курсанты и преподаватели могут в своем взаимодействии выступать как субъектами, так и объектами воздействия.

Традиционное военное обучение строится в субъект-объектной схеме, где строгая субординация не способствует развитию инициативности обучающегося. Требования к личностным качествам офицера существенно изменились, а методы обучения остались прежними.

Современная сложная военная техника, новые информационные технологии и возросшая цена ошибки командира требуют совершенствования военного образования. С позиции экпсихологического подхода это возможно лишь в условиях развивающей образовательной среды, в том числе ее технологического компо-

нента, который включает психолого-педагогическое сопровождение личностного развития курсантов.

В связи с этим мы рассматриваем развитие способности курсанта управлять своим психическим состоянием и состоянием своих товарищей и подчиненных, как один из важных элементов профессионального становления будущего офицера.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ДОСТИЖЕНИЯ ЕДИНСТВА ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

Опошнянский А.В.

Ключевые слова: социализация, обучение, воспитание, развитие, психологическая подготовка.

Современное развитие науки, преобразование всех сфер жизни нашего общества, в том числе реформа ВС РФ, придали четкую определенность педагогическому процессу высшей военной школы, вызвали к жизни новые факторы объективного и субъективного порядка, способствующие повышению его эффективности. Важное значение придается подготовке будущих офицеров, он должен быть не только профессионалом своего дела, но и высоко-развитой личностью. Человек существо социальное и от того насколько он будет социализирован будет зависеть успех его дальнейшей деятельности.

Социализация курсанта, есть привыкание к новым условиям, процесс и результат усвоения знаний, умений, навыков, социального опыта, последующего их воспроизводства, формирование мировоззрения, жизненных принципов, духовных ценностей на основе требований законодательных и нормативно-правовых актов, общевойсковых уставов, квалификационных требований, учебных программ, приказов вышестоящего командования и воинских традиций и ритуалов.

Одним из факторов влияющих на социализацию курсантов военного вуза является достижение единства обучения, воспитания, развития и психологической подготовки курсантов в ходе учебно-воспитательного процесса. Данные виды деятельности проводятся на основе руководящих документов: Приказа Министра обороны Российской Федерации № 670 от 15 сентября 2014 г.

«О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»», Приказа МО РФ № 79 2005 г. «О совершенствовании воспитательной работы в ВС РФ», указаний статс-секретаря – заместителя Министра обороны 172/1/6423 от 22 сентября 2008 г. «Основы организации воспитательной работы в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации».

Единство объективно обусловлено необходимостью всесторонней подготовки выпускников вузов, современным этапом развития высшего военного образования и обеспечивается целенаправленными усилиями командиров, начальников и профессорско-преподавательского состава.

Указанное единство логически вытекает из целевой установки российской высшей школы, которая признана формировать кадры, сочетающие глубокую профессиональную подготовку и мировоззренческую зрелость. Формирование всего комплекса качеств, необходимых выпускнику высшего военного учебного заведения, и обеспечивается на путях достижения единства обучения, воспитания, развития и морально-психологической подготовки.

Единство обучения и воспитания является одной из объективных закономерностей, присущих любому педагогическому процессу. Между обучением и воспитанием имеются существенные связи и отношения. Наиболее важными основами этого единства являются: объективная обусловленность обучения и воспитания социально-экономическими отношениями, государственной идеологией; закономерная связь между содержанием научных знаний, которыми овладевают обучаемые, и их нравственной оценкой; органическая связь и взаимопроникновение принципов, методов и форм обучения и воспитания. Но нельзя абсолютизировать это единство. Каждая из сторон педагогического процесса в вузе имеет свою качественную определенность, свою специфику.

В практике можно еще встретиться с неправильным пониманием сущности единства обучения и воспитания, что проявляется: в противопоставлении учебного процесса внеучебной воспитательной работе; в недостаточной согласованности воспитательной деятельности командования, с учебно-воспитательной работой кафедр; в недопонимании отдельными преподавателями воспитательной роли своей личности, учебной дисциплины, которую они

преподают, в большей степени это касается гражданских преподавателей. Причина же этих явлений кроется главным образом в непонимании сущности обучения и воспитания, специфики взаимосвязей между ними, в недостаточно глубоком осознании воспитывающих факторов обучения.

Воспитательные воздействия преподавателей и командиров, как показывает опыт многих вузов, дают ощутимый результат в том случае, если они органически вливаются в общий комплекс воспитывающих воздействий педагогического коллектива вуза, поддерживаются этим коллективом. Все преподаватели призваны повышать мировоззренческую направленность всего учебного процесса, прививать будущим специалистам навыки творческого мышления в профессиональной и общественной работе, самостоятельности. С помощью воспитания можно решить любые задачи [1].

Воспитательное воздействие на курсантов в процессе обучения прежде всего оказывает морально-нравственная направленность содержания обучения. Каждый предмет, изучаемый в вузе, содержит в себе разносторонний материал для решения воспитательных задач, военные, технические и общенаучные знания, которыми овладевают курсанты, повышают роль человеческого фактора, помогают понимать жизненные явления и процессы, на основе которых формируются научное мировоззрение, убежденность. Гуманитарное образование вносит важный вклад в формирование убеждений, ценностных установок, позволяет понять мир и человека в их сложном и противоречивом развитии и взаимодействии.

Овладение курсантами научными знаниями позволяет им правильно разбираться в явлениях общественной жизни, содействует их воспитанию. Научность обучения неотделима от его патриотической направленности. Чем определеннее и четче проводится патриотическая направленность в преподавании любой учебной дисциплины, тем выше воспитывающая роль обучения.

Обучение носит истинно воспитывающий характер тогда, когда конкретно и четко определяются и формулируются воспитательные цели каждого учебного предмета, каждого занятия, тщательно отбирается материал. В практике же это делается еще далеко не всегда. Преподаватели довольно успешно решают вопрос

постановки и осуществления дидактических задач, а вот воспитательные задачи четко определяются не всеми.

Воспитывающее воздействие на курсантов оказывает высокая организация учебного процесса, умелое использование различных методов и форм обучения, а также создание для этого необходимых условий. Основой правильной организации учебного процесса в высшей военной школе являются требования федерального законодательства, Указы Президента Российской Федерации, решения Правительства России, приказы и директивы Министра обороны России, учебные планы и программы. Четкий ритм учебного процесса вырабатывает у обучаемых привычку к организованности, собранности, закаляет их волю и характер. Всякое отступление от уставного порядка, может породить у курсантов невнимательность, недисциплинированность.

Высокая напряженность учебного процесса, приближение условий организации занятий к будущей практической деятельности, формируют у обучаемых военно-профессиональную направленность, высокие морально-психологические качества.

Активизация познавательной деятельности военнослужащих и управление ею в ходе учебных занятий осуществляется как за счет особым образом отобранного и сконструированного содержания обучения, так и за счет выбора активных форм проведения занятий, а также за счет применения специальных приемов управления деятельностью познания учебного материала на занятиях. Применение проблемности во всех видах занятий, развитие самостоятельности в добывании знаний, усиление индивидуализации обучения, самостоятельная поисковая работа, моделирование ситуаций и решение практических задач будущей профессиональной деятельности, умелое руководство самообразованием курсантов - характерные черты современных методов, позволяющих усилить воспитывающие возможности обучения.

Прочные моральные убеждения, нравственные привычки, навыки воспитательной работы формируются успешнее, когда курсанты вовлечены в общественную работу в вузе, в проведение мероприятий с общественностью, учащимися города, района по месту дислокации вуза.

Воспитательная роль обучения находится в прямой зависимости от прочности, неразрывности связи педагогического процесса

в ввузе с жизнью и деятельностью войск. Большое значение имеют выступления представителей из войск, в том числе и выпускников данного ввуза перед преподавателями, курсантами. После изучения отзывов из войск о службе выпускников и обобщении мнений о содержании и организации учебно-воспитательной работы в ввузе, принимаются меры по совершенствованию педагогического процесса. Большое воспитательное воздействие оказывает хорошо организованная стажировка курсантов в частях и на кораблях. Здесь они непосредственно сталкиваются с условиями своей будущей деятельности, ощущают биение пульса армейской и флотской жизни, не только закрепляют теоретические знания, приобретают навыки и умения, но и развивают профессионально важные качества [2].

Опыт показывает, что воспитание в процессе обучения усиливается, когда связь с жизнью войск является непрерывной, поэтому каждая лекция, каждое занятие по всем дисциплинам, изучаемым в ввузе, должны быть тесно связаны с будущей профессией обучаемых.

Формирование психологических качеств обучаемых, и прежде всего дисциплинированности и организованности, происходит в процессе несения гарнизонной, караульной и внутренней служб, а также хорошо организованной внеучебной деятельности. Эта воспитательная возможность используется с наибольшим эффектом, когда осуществляется тщательная подготовка курсантов к данным видам деятельности, когда организован контроль за деятельностью и поведением обучаемых, а по окончании делается поучительный разбор их действий.

Воспитывающее воздействие на курсантов в процессе обучения оказывают личность преподавателя, его знания, отношение к выполнению своего долга, моральная чистота, единство слова и дела, высокая требовательность к себе, педагогическая культура и методическое мастерство. Сегодня требуется преподаватель обладающий педагогическим мастерством - высококультурный, теоретически подготовленный военный специалист, способный учить курсантов мыслить и действовать, он должен быть исследователем, умелым воспитателем, тонким психологом, требовательным начальником и мудрым наставником, эффективно формировать у курсантов качества, необходимые им для активной борьбы за по-

стоянную боевую готовность, крепкую воинскую дисциплину, выполнение требований военной присяги и воинских уставов.

В настоящее время в данном процессе имеются большие трудности, т.к. в процессе реформирования ВС РФ актуальна проблема подготовки педагогических кадров, которая частично решается за счет привлечения гражданских преподавателей, но это далеко неравная замена. Большая часть должностей офицеров воспитательных структур сокращена, эти обязанности дополнительно легли на плечи командиров, в *высших военных учебных заведениях нет офицеров-воспитателей, кроме заместителя руководителя по работе с личным составом*. В едином процессе обучения и воспитания происходит умственное и физическое развитие курсантов.

В эпоху бурно нарастающего потока научной и учебной информации, повышения требований к выпускникам высшей военной школы проблема органической связи обучения, воспитания и развития приобретает принципиальное значение.

Важно, чтобы курсанты не просто овладевали знаниями, но и учились мыслить, развивали свои творческие способности. Формирование и развитие творческого мышления обучаемых осуществляется в процессе обучения. Усваивая различные понятия, они пользуются ими как орудием для образования новых понятий и суждений. Обучение и развитие взаимно обуславливают друг друга. В этом отношении можно сказать: чтобы знать, надо мыслить, а чтобы мыслить, надо знать.

Каждая учебная дисциплина содействует умственному развитию курсантов, их способности логически правильно мыслить. Однако опыт показывает, что эти стороны не всегда находятся в единстве. Нередко преподавание идет на таком уровне, что оно не содействует развитию умственных способностей обучаемых. Это происходит в тех случаях, когда занятия проводятся шаблонно, на них формально пересказываются положения учебных пособий, сообщаются готовые ответы на все вопросы изучаемой темы. Успешным может быть только такое обучение, которое учитывает уровень подготовки курсантов и в то же время расширяет их познавательные возможности.

Опыт передовых преподавателей показывает, что успешнее решаются задачи интеллектуального характера при такой органи-

зации обучения, когда преподаватели знают и учитывают как общий уровень умственного развития обучаемых, особенности мышления отдельных курсантов, когда занятия проходят в виде решения определенных познавательных задач, в изыскании нестандартных приемов работы. При таком обучении развиваются ум и способности, шлифуется логическое мышление курсантов, закаляется их воля.

Большие возможности для развития обучаемых открываются на путях более смелого внедрения во все формы учебной работы принципа проблемности, обеспечения в ходе занятий самостоятельности и максимальной активности обучаемых, создания атмосферы творческих дискуссий, стимулирующих устремления курсантов на самостоятельное и настойчивое добывание новых знаний [3]. Педагогическими условиями успешности проблемного обучения являются следующие - создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям обучаемых.

Ученые считают, чтобы стать профессионалом так же, как для того чтобы стать лидером, выпускник ВУЗа должен быть фундаментально образован в гуманитарной области, в области наук о человеке, наук социальных. Специфика учебного процесса в высшей школе в том и состоит, что он культивирует способность курсантов мыслить самостоятельно, творчески. Поэтому преподаватель должен постоянно учить курсантов активно мыслить, рассуждать, исследовать, анализировать, делать выводы, обосновывать свои суждения, опровергать, доказывать, спорить.

Важнейшей закономерной тенденцией развития процесса обучения воинов в современных условиях является повышение в его структуре роли функций воспитания, развития и психологической подготовки. Комплексному решению задач образования, воспитания, развития курсантов в наилучшей степени способствует преподавание, строящееся на концепции проблемно-деятельностного обучения.

Формирование моральной готовности и психологической способности военнослужащего к боевой деятельности – одна из главных задач при подготовке личного состава ВС РФ к современному бою [4]. Это требует наличия в структуре морально-

психологического обеспечения такой составляющей, как психологическая работа.

Психологическая подготовка представляет собой комплекс специальных мероприятий, моделирующих действия личного состава в боевых условиях, формирующих навыки и умения поведения в бою, для целенаправленного формирования у военнослужащих и гражданского персонала психологических качеств, способствующих выполнению поставленных задач.

Психологическая подготовленность обучаемых формируется более успешно, когда от курса к курсу глубоко раскрываются особенности профессиональной деятельности офицера, реальные трудности этой деятельности, а на занятиях, особенно практических, создается высокая напряженность, большое разнообразие сложных ситуаций, вводятся элементы опасности и риска.

Как показывает практика особенно благоприятные условия для психологической закалки обучаемых появляются в период практики в войсках и на флотах. Здесь наряду со специально организуемыми мероприятиями по морально-психологической подготовке курсанты сталкиваются с реальной опасностью, с фактическим преодолением трудностей. В напряженной обстановке полевых занятий, учений, стрельб, морских походов закаляется человек, учится выходить победителем из самых непредвиденных обстоятельств.

В осуществлении психологической подготовки курсантов большую роль играют специально оборудованные посты, специальные классы, а также разрабатываемые в военных училищах рекомендации и методические пособия по морально-психологическому обеспечению. В них обосновывается необходимость морально-психологической закалки курсантов, классифицируются ее задачи, средства и методы, обобщается опыт психологической подготовки по каждой из изучаемых учебных дисциплин.

Обучение, воспитание, развитие и психологическая закалка органически слиты воедино в педагогическом процессе высшей военной школы, и поэтому обеспечивается всесторонняя подготовленность обучаемых к будущей военно-профессиональной деятельности, а также формирование лучших качеств необходимых офицеру.

Библиографический список

1. Рыжонков В.Н., Маликов А.А. Профессиограммы должностей руководящего и профессорско-преподавательского состава вуза // Военная мысль. 2011. № 4.

2. Приказа Министра обороны Российской Федерации № 670 от 15 сентября 2014 г. «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»».

3. Серёгин Н.Н. Развитие личности как цель гуманитаризации образования. Краснодар, 1999.

4. Батищев В. Моральная готовность и психологическая способность военнослужащего к боевым действиям // Ориентир. 2007. № 9.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У КУРСАНТА ЛЕТНОГО УЧИЛИЩА

Скориков К.П., Киселев А.О.

Ключевые слова: знания, мотивация, компоненты здоровья, модель формирования, здоровый образ жизни.

На протяжении всей своей профессиональной деятельности летчик работает на авиационной технике, которая становится все совершенней и трудней в эксплуатации, предъявляя тем самым все более высокие требования к уровню его физической готовности. Укреплять и поддерживать свое здоровье на должном уровне ему помогут применяемые на практике знания об основах здорового образа жизни. Получить их будущий летчик должен уже в стенах летного училища для того, чтобы в дальнейшей деятельности эффективно применять. Ввиду вышеизложенного особую значимость приобретает вопрос мотивации курсанта летного вуза к ведению здорового образа жизни.

Это осуществляется через осознанное построение жизненной программы на основе основных принципов здорового образа жизни, чтобы в дальнейшем он «передавался» от офицера к подчиненным и из поколения к поколению – вот где заключается фундамент целостности семьи, армии и государства.

Мотивации к здоровому образу жизни – это такие функциональные состояния организма, при которых человек стремиться совершать действия, которые направлены на достижение опреде-

ленных его потребностей и дают положительные результаты в сохранении и укреплении здоровья[2].

Выделяют мотивации самосохранения, получения удовольствия от здоровья, самосовершенствования, достижения максимально возможной комфортности, маневрирования. Из анализа видов мотиваций вытекает положение, направленное на формирование основных компонентов здоровья военнослужащих (курсантов), которое включает в себя два взаимосвязанных компонента:

- ценностную индивидуальную мотивацию личности на сохранение и укрепление здоровья;

- ведение здорового образа жизни (знания, умения и навыки по сохранению и укреплению здоровья и конструированию индивидуального рационального образа жизни). Основной задачей командования военного учебного заведения является формирование ценности здорового образа жизни у курсанта во время обучения, воспитание культуры общественно-полезного труда, привитие нравственной культуры, основ индивидуального и коллективного здоровья среди военнослужащих, а не только доведение командирами и педагогическим коллективом определенного уровня учебного материала.

Задача командиров (начальников) и профессорско-преподавательского состава предостеречь обучаемых во время получения профессионального образования от асоциального поведения, и максимально развить в каждом скрытые таланты.

В современном социуме, вследствие низкой общечеловеческой культуры и медицинской грамотности, часто совершаются опасные для всех членов общества действия и поступки, из-за которых в последствие расплачивается сам человек собственным здоровьем, а порой и ценой жизни. Все это происходит на фоне повышения в обществе количества лиц, игнорирующих ведение здорового образа жизни: злоупотребляющих алкоголем, наркотическими средствами, табакокурением, ведущим аморальный образ жизни, что в конечном итоге ведет к снижению показателей индивидуального и коллективного здоровья, и к деградации всего общества.

Поэтому, в настоящее время, основой для нормального функционирования человека в обществе, укрепления его здоровья, и раскрытие потенциальных возможностей является формирование

здорового образа жизни, т.е. желание самого человека быть здоровым, гармонично развитым, иметь правильные мотивы поступков и образ мыслей. Чтобы сохранить и преумножить свое индивидуальное здоровье, человеку нужны постоянные усилия, определяемые знаниями о факторах, формирующих и разрушающих здоровье, навыками в оказании первой помощи, безопасном поведении в условиях опасных и чрезвычайных ситуациях и др. [1].

Осуществление взаимодействия командования, преподавателей кафедры физической подготовки, психологов группы профессионального отбора, медицинских работников в реализации модели: «Формирование здорового образа жизни в воинском коллективе» является важнейшей задачей для всех членов образовательного коллектива филиала, так как позволяет:

- сплотить воинский коллектив под эгидой «здорового образа жизни»;

- предотвратить появление девиантного поведения посредством культивирования в подразделении здорового образа жизни, приводящего к качественному изменению у обучаемых представлений, суждений, поведения и привычек;

- формировать у военнослужащих мотивации ценностного отношения к индивидуальному здоровью в ходе занятий физической культурой и спортом;

- повысить эффективность учебного процесса, качество учебы, собранность и сплоченность подразделения, через формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни;

- повысить интерес у курсантов к ведению здорового образа жизни, через стимулирование познавательной деятельности и общей медицинской грамотности курсантов о безальтернативности и об условиях способствующих приобщению к здоровому образу жизни.

Формирование мотивации к физической культуре и спорту, ведению здорового образа жизни, соблюдению правил личной и общественной гигиены каждым военнослужащим в повседневной жизнедеятельности является залогом сохранения и укрепления здоровья всего воинского коллектива, и фундаментом успеха выполнения боевой задачи в военное время.

Основные положения, направленные на формирование здорового образа жизни у курсантов летного училища на этапе получения военного образования включают:

- соблюдение распорядка дня (труда и отдыха, сна) в соответствии с суточными биоритмами;
- достаточную физическую активность и закаливание (с использованием гипертермических и гидровоздействий), включающие систематические занятия военно-прикладными видами спорта, оздоровительный бег, занятия физической культурой (подготовкой) на воздухе;
- саморегуляцию и самоконтроль направленные на формирование умения снимать нервное перенапряжение с помощью мышечного расслабления, самомассажа;
- соблюдение правил личной и общественной гигиены;
- профилактику инфекционных болезней, в том числе и передающихся половым путем;
- профилактику вредных для здоровья привычек (табакокурения, употребления алкоголя, наркотических и психотропных веществ);
- рациональное 3-х разовое питание (в одно и то же время, по часам с достаточной калорийностью суточного рациона питания не менее 3000 ккал/сут.).

Сохранение и укрепление здоровья курсантов летного военного учебного заведения возможно лишь при условии формирования приоритета здоровья в системе социальных и духовных ценностей путем создания у них экономической и социокультурной мотивации быть здоровым, что обеспечивается государством путем создания правовых, экономических, организационных и инфраструктурных условий для ведения здорового образа жизни на основе сильнейшей личностной мотивации каждого человека быть здоровым [3].

Поэтому, первоочередная задача командования, профессорско-преподавательского состава, специалистов в области физической культуры и спорта, и военной медицины в целом направлена на правильный (осознанный) выбор молодым человеком военной профессии (имеет первостепенное значение в сохранении здоровья), создание условий для формирования здоровьесформирующей

среды воинского коллектива, мотиваций к ведению здорового образа жизни, что имеет решающее значение в укреплении здоровья.

Таким образом, можно сказать, что значение военного образования в поддержании физического благополучия и здоровья человека неопределимо, а здоровый образ жизни является интегральным путем достижения здоровья каждого индивидуума в единстве его биологического, психического и социального развития, оптимальным фактором развития общества на современном этапе.

Библиографический список

1. Мельниченко П.И. Гигиеническое воспитание и пропаганда здорового образа жизни в Вооруженных силах Российской Федерации. М., 2004.
2. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М., 1988.
3. Коровин С.С. Теория и методика формирования физической культуры личности. Оренбург, 2005.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА: «КЕЙС- СТАДИ»)

Терещенко Ж.А.

Ключевые слова: интерактивные образовательные технологии, интерактивные методы, метод кейс-стади.

Интерактивные образовательные технологии, позволяют организовать обучение как продуктивную творческую деятельность. При этом каждой из них присущи свои средства управления процессом развития познавательной деятельности.

Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия слушатель становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения [1].

Особенностью интерактивных методов является активизация познавательной деятельности слушателей, путем вовлечения их в

коллективный творческий процесс по анализу и поиску путей решения поставленной проблемы.

Целью интерактивных методов является обучение слушателей получать знания (а не просто наполнять слушателя знаниями).

Определяющим признаком интерактивного обучения является:

- проявление активности слушателями и сочетание физической (передвижение по аудитории, смена рабочего места, осуществление записей, схем, таблиц и т.д.);

- социальной (обмен мнениями, отстаивание своей точки зрения и т.д.);

- познавательной активности (осознание себя как источника опыта, поиск решения проблем и т.д.) одновременно [6].

Интерактивные методы относятся к инновационным образовательным технологиям.

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех слушателей группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Основные виды интерактивных образовательных технологий:

- работа в малых группах (команде) - совместная деятельность студентов, курсантов, слушателей в группе под руководством лидера, направленная на решение общей задачи путем творческого сложения результатов индивидуальной работы членов команды с делением полномочий и ответственности;

- проектная технология - индивидуальная или коллективная деятельность по отбору, распределению и систематизации материала по определенной теме, в результате которой составляется проект;

- ролевые и деловые игры - ролевая имитация студентами, курсантами, слушателями, реальной профессиональной деятельности с выполнением функций специалистов на различных рабочих местах;

- контекстное обучение - мотивация студентов, курсантов, слушателей к усвоению знаний путём выявления связей между конкретным знанием и его применением;

- развитие критического мышления - образовательная деятельность, направленная на развитие у студентов, курсантов, слушателей разумного, рефлексивного мышления, способного выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности;

- проблемное обучение - стимулирование студентов, курсантов, слушателей, к самостоятельному приобретению знаний, необходимых для решения конкретной проблемы;

- обучение на основе опыта - активизация познавательной деятельности студента, курсанта, слушателя за счет ассоциации их собственного опыта с предметом обучения;

- анализ конкретных ситуаций (case-study) - анализ реальных проблемных ситуаций, имевших место в соответствующей области профессиональной деятельности, и поиск вариантов лучших решений [11].

В научном исследовании хотелось бы подробнее остановиться на (case-study) анализе конкретных ситуаций, одним из эффективных видов интерактивных образовательных технологий.

Кейс-стади - это вид учебного занятия, сочетающий в себе несколько методов: самостоятельная работа с научной литературой, учебной информацией, документами; анализ конкретных ситуаций; мозговой штурм; дискуссия; метод проектов и форм (практического занятия, семинара, деловой или ролевой игры и др.) обучения [10].

Использование метода «кейс-стади» особенно ценно при изучении тех разделов учебных дисциплин, где необходимо осуществить сравнительный анализ, и где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а имеется несколько научных подходов, взглядов, точек зрения. Метод интересен при изучении дисциплин, имеющих практическую значимость.

Среди практических дисциплин, хотелось бы выделить такие дисциплины, как «Юридическая психология» и «Организация дорожного движения». Изучение данных дисциплин дает возможность курсантам овладеть знаниями, умениями и навыками, которые они будут по окончании вуза применять в практических органах. Знание нормативно-правовых актов предоставит возможность правильно и грамотно оформлять протоколы об административном правонарушении, работать с материалами первоначальной проверки по факту возбуждения уголовного дела, качественно

раскрывать и расследовать уголовные дела. Знания юридической психологии предоставят возможность, как будущим сотрудникам ГИБДД, так и следователям, применять в своей профессиональной деятельности психологические методы и приемы воздействия на опрашиваемых и допрашиваемых лиц в ходе проведения опроса и допроса.

В научной работе речь идет о семинарском занятии с элементами (практического) занятия, на котором курсанты, обучающиеся по разным специализациям, но при выполнении своих профессиональных задач по факту совершения, как административного правонарушения, так и преступления, выполняют одни общие задачи, направленные как на пресечение правонарушений, так и на раскрытие преступлений. Разрабатываемые инновационные технологии обучения были ориентированы на использование практического опыта, что существенно отличает их от традиционных способов обучения.

В инновационных обучающих технологиях мы стараемся предусмотреть возможности сближения обучения с будущей практической, профессиональной деятельностью курсанта, чему способствует обучение на базе практической ситуации, вовлечение в учебный процесс практического опыта курсантов.

Занятие проводилось в Краснодарском университете МВД России в учебно-ситуационном центре ДПС (имитация улично-дорожной сети г. Краснодара), двумя разными дисциплинами: «Организация дорожного движения» и «Юридическая психология». В занятии принимали участие две команды по 16 участников, т.е. в одной команде слушатели, обучающиеся по специализации: «предварительное следствие в органах внутренних дел» и курсанты, обучающиеся по специализации: «сотрудник подразделения по обеспечению безопасности дорожного движения».

На занятии мы представили, познакомили участников двух команд друг с другом, подготовили и раздали бейджики с именами участников, а также представили «Судейскую коллегия», которая впоследствии и оценила ответы каждого участника занятия.

В судейскую коллегия были приглашены преподаватели кафедры.

Каждый из судей имел «судейский протокол», который заполнялся в конце занятия. Судья высказывал свою объективную

точку зрения о каждом участнике с выставлением оценки. Судьям в форме презентаций были предоставлены критерии оценок, по которым они оценивали ребят. Ребята самостоятельно выбрали «капитанов команд» и обозначили их.

В ходе проведения занятия были достигнуты все цели, которые ставились перед курсантами, обучающимися по специализации: «предварительное следствие в органах внутренних дел» и по специализации: «сотрудник подразделения по обеспечению безопасности дорожного движения», а именно:

- повысить уровень практической подготовленности слушателей к выполнению оперативно-служебных задач, стоящих перед ГИБДД, путём развития внимания, мышления, умения анализировать, обобщать, оценивать ситуацию; научить слушателей приемам эффективного общения с различными категориями граждан;

- формировать и развивать у слушателей профессиональные качества, умения и навыки, необходимые для успешной и эффективной деятельности, правильно составлять административно-процессуальные документы;

- уметь устанавливать психологический контакт, владеть методами визуальной психодиагностики и психологического воздействия на правонарушителей;

- научить слушателей использовать приемы по предупреждению, управлению и разрешению конфликтов в служебной деятельности;

- воспитать готовность стойко переносить неблагоприятные факторы служебной деятельности;

- воспитать чувство ответственности за результаты работы, а также к взаимодействию и сотрудничеству с другими подразделениями ОВД;

- умение проявлять в критических ситуациях самообладание, мужество и находчивость, соблюдая личную безопасность;

- научить приемам оказания психологической помощи в различных жизненных проблемных ситуациях.

Межкафедральное, междисциплинарное занятие с использованием интерактивных образовательных технологий, а именно case-study, предоставило возможность курсантам развития навыков групповой, командной работы, что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой тематики.

Метод case-study развивает следующие навыки:

– аналитические – умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично.

– практические – пониженный по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе, способствует формированию на практике навыков использования различных методов и принципов.

– творческие. Очень важны творческие навыки.

– коммуникативные – умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, составлять краткий, но убедительный отчет.

– социальные – оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение и т.п.

– самоанализ – несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного [3].

Данная технология предполагает обучение с использованием моделей реальных ситуаций. Слушатели должны проанализировать ситуацию (кейс), разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшие из них. Ситуации были основаны на реальном фактическом материале. Кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, так как имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к ним. В результате разбора кейса курсанты составляют и представляют отчет (письменный анализ), на выполнение которого отводится определенное время, что позволяет им более тщательно проанализировать всю информацию, полученную в ходе дискуссии.

Использование кейс-технологии позволяет успешно формировать компетенции и решать следующие задачи:

а) слушатели должны продемонстрировать способность мыслить логично, ясно и последовательно, а также понимать смысл исходных данных и предложенных решений;

б) оперативно принимать решения;

в) отрабатывать умение востребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации, то есть правильно формулировать вопросы «на развитие», «на понимание»;

г) наглядно представлять особенности принятия решения в ситуации неопределенности, а также различные подходы к разработке плана действий, ориентированных на достижение конечного результата;

д) приобретать навыки ясного и точного изложения собственной точки зрения в устной или в письменной форме;

е) вырабатывать умения осуществлять презентацию, то есть убедительно преподносить, обосновывать и защищать свою точку зрения;

ж) отрабатывать навыки конструктивного критического оценивания точки зрения других;

з) развивать умение самостоятельно принимать решения на основе группового анализа ситуации;

и) формировать способность и готовность к саморазвитию и профессиональному росту на основе анализа (рефлексии) своих и чужих ошибок, опираясь на данные обратной связи [2].

Названный метод характеризуется следующими *признаками*: наличие конкретной ситуации; разработка группой (подгруппами или индивидуально) вариантов решения ситуаций; публичная защита разработанных вариантов разрешения ситуаций с последующим оппонированием; подведение итогов и оценка результатов занятия [5].

Критерии, отличающие кейс от других учебных занятий:

Процесс отбора информации. При отборе информации для кейса на первое место всегда ставятся учебные цели. При этом содержание ситуации должно быть весьма реальным, (близким к жизни) способным вызвать неподдельный интерес.

Содержание. Кейс должен содержать дозированную информацию, которая позволила бы студенту быстро войти в проблему иметь все необходимые для решения данные, но не иметь избыточной информации, не быть перенасыщенным ею.

Проверка. Одна из форм проверки – выяснение реакции студентов на кейс в группах, где он уже был опробован, или в новой группе, непосредственно в ходе занятия.

Устаревание. Материалы кейса постепенно устаревают, поскольку изменяющиеся ситуации требуют новых подходов, поэтому их надо постоянно обновлять [4].

Наиболее распространенная модерация работы с кейсом.

Чтобы максимально активизировать работу с кейсом, вовлечь слушателей в процесс анализа ситуации и принятия решений, каждая курсантская группа разбивается на подгруппы (8 человек), которые выбирают себе модератора (руководителя). На нем лежит ответственность за организацию работы подгруппы, распределение вопросов между ее участниками и принимаемые решения. Именно модератор делает примерно 10-минутный доклад о результатах работы его подгруппы [7].

Курсантам было предложено обсуждение фабулы уголовного дела, решение ситуационных задач (по методу «кейс-стади»), обсуждение презентаций, видео-материалов.

Предварительно изучив информационный пакет учебного материала (кейс), курсанты показали коллективный поиск новых идей, а также определили оптимальные пути, механизмы и технологии их реализации. При изучении конкретных ситуаций курсанты должны были понять ситуацию, оценить обстановку, определить, есть ли в ней проблема и в чем ее суть. Определить свою роль в решении проблемы и выработать целесообразную линию поведения. Непосредственная цель метода case-study была достигнута.

Курсанты проанализировали проблемные ситуации, разобрались в них, предложили возможные решения в выборе лучших из них.

Результатом использования «кейс-стади» является не только полученные знания, но и сформированные навыки профессиональной деятельности, профессионально значимых качеств личности.

Во время самостоятельной работы команды занимались формированием кейса. Участники команд сначала обговаривали общую идею, обсуждали, как правильно и грамотно ответить на поставленный вопрос преподавателя, какими фактами, статистикой и цитатами можно его доказать. Вспоминали, что и где они видели и слышали, какую информацию можно включить, каким материалом можно воспользоваться, где его можно найти.

После самостоятельной работы команды отчитались, что удалось им сделать, какие трудности они испытывали. Обсудили ответы [8].

Далее, после окончания бурных дебатов, было предоставлено короткое время на выставление оценок «Судейской коллегии». Пока судьи работали над выставлением оценок, была проведена психологическая пауза. Психологическая пауза – это (психологические метафоры) (музыкальный фон, раздаточный материал-карточки). Затем каждый судья высказал свою точку зрения о каждом участнике обеих команд. Был подведен итог занятия.

Обучающиеся курсанты показали высокий уровень знаний теоретических и методологических знаний, их умелое применение при проведении занятия.

Итак, что касается занятия по методу case-study, то здесь можно выделить следующие специфические черты оптимально организованного и проведенного занятия:

1) высокая степень компетентности в рассматриваемой проблеме педагога-организатора и, как правило, имеющийся достаточный практический опыт решения подобных проблем у курсантов;

2) высокий уровень прогнозирования решения типичных проблемных ситуаций благодаря серьезной методической подготовке педагога-организатора. Одновременно достаточно высокий уровень импровизации со стороны курсантов. Отсюда необходимость управляемости педагогом процессом проведения деловой игры;

3) целью и результатом деловой игры являются высокий уровень усвоения обучающимися истинного знания, преодоления заблуждений, развитие у них диалектического мышления;

4) источник знаний вариативен. В зависимости от конкретной проблемной ситуации это либо педагог-организатор, либо курсанты, либо последние выводят истинное знание при помощи педагога [9].

Необходимо отметить, что этот метод рекомендуется применять на аудиторных занятиях на старших курсах, когда у курсантов есть не только теоретические знания предмета, но и практические. Этот метод очень эффективен и его необходимо использовать в учебном процессе. Курсанты Краснодарского университета МВД России получили массу положительных эмоций и довольны

своими знаниями, с которыми они поделились друг с другом. Цели и задачи занятия были достигнуты.

Библиографический список

1. Алферова М.А., Голубчикова М.Г. Использование современных образовательных технологий. Иркутск, 2008.
2. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе / под ред. В.А. Сластенина. М., 2005..
3. Гузев В.В. Методы и организационные формы обучения. М., 2001.
4. Зеер Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании. Екатеринбург, 2007.
5. Корнеева Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения: Ярославль, 2009.
6. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. 2000. № 7..
7. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. 2000. № 4.
8. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / под ред. Т.С. Паниной. М., 2008.
9. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М., 2009..
10. Савельева М.Г. Технологии профессионально ориентированного обучения. Ижевск, 2007.
11. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. М., 2010.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бондарь Татьяна Всеволодовна, заведующая кафедрой управления образованием, Кубанский государственный университет, канд. психол. наук. E-mail: bondar-58@mail.ru.

Бугакова Екатерина Сергеевна, помощник директора, Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова, филиал ФГБОУ ВПО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: bugrin84@mail.ru.

Вешкин Сергей Владимирович, преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Григорьев Никита Олегович, курсант, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова.

Грищенко Максим Витальевич, преподаватель, Харьковский национальный университет внутренних дел (г. Харьков, Украина), канд. юрид. наук. E-mail: maxik.top@mail.ru.

Гусейнова Евгения Ивановна, младший научный сотрудник НИЛ, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова. E-mail: eva.gyseyoova.77@mail.ru.

Елисеева Светлана Владимировна, старший преподаватель, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова. E-mail: honey. Sbitneva @ mail. ru.

Ермакова Наталия Геннадиевна, старший преподаватель, Институт пограничной службы Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь). E-mail: atasya_ermakova@mail.ru.

Забоева Марина Валерьевна, научный сотрудник, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова. E-mail: marisol1905@rambler.ru.

Землянская Елена Владимировна, профессор, Харьковский национальный университет внутренних дел, д-р психол. наук (г. Харьков, Украина). E-mail: elzemlanska@mail.ru.

Киселев Александр Олегович, преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Клеймёнова Татьяна Николаевна, преподаватель, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (филиал, г. Сызрань), канд. с.-х. наук. E-mail: tanja.56 glist.ru.

Клименко Павел Валерьевич, заместитель командира батальона, Краснодарское высшее военное училище им. С.М. Штеменко. E-mail: pashaklim82@mail.ru.

Колесников Владимир Павлович, доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, канд. техн. наук.

Котлов Игорь Николаевич, старший преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Красильников Геннадий Тимофеевич, старший научный сотрудник, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, д-р мед. наук. E-mail: nil.pfl@yandex.ru.

Крачко Эльвира Адисовна, начальник научно-исследовательской лаборатории ПФЛ, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, канд. мед. наук. E-mail: nil.pfl@yandex.ru.

Кулешов Андрей Владиславович, начальник лаборатории отдельной дисциплины, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Кузнецова Екатерина Валерьевна, студентка магистратуры, Кубанский государственный университет. E-mail: rina016_92@mail.ru.

Лагкуев Магомет Сарофелович, руководитель отдельной дисциплины, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Лекомцев Василий Сергеевич, преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова. E-mail: Lekomcev.vasily@mail.ru.

Литвин Антон Витальевич, студент магистратуры, Кубанский государственный университет. E-mail: domen_anton_imp@mail.ru.

Литвина Галина Алексеевна, студентка магистратуры, Кубанский государственный университет. E-mail: galka9207@mail.ru.

Лукинова Марина Геннадьевна, научный сотрудник, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова. E-mail: m.lukinova@mail.ru.

Лукинов Андрей Николаевич, старший преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова. E-mail: m.lukinova@mail.ru.

Мальцева Мария Геннадьевна, младший научный сотрудник, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова. E-mail: nil.pfl@yandex.ru.

Мальчинский Федор Валентинович, начальник научно-методического отдела, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, канд. психол. наук. E-mail: nil.pfl@yandex.ru.

Марков Алексей Сергеевич, доцент, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова, канд. психол. наук, член-корр. АПСН. E-mail: markoff.ac-50@mail.ru.

Мущинский Степан Михайлович, курсант, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Негреев Дмитрий Александрович, преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Некрасов Сергей Дмитриевич, профессор, Кубанский государственный университет, канд. психол. наук. E-mail: nekrasow@manag.kubsu.ru.

Опошнянский Алексей Валентинович, доцент, Краснодарское высшее военное училище им. С.М. Штеменко, канд. филос. наук. E-mail: Aleksei VO@yandex.ru.

Патоков Борис Борисович, старший преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова. E-mail: sirob140870@rambler.ru.

Потапова Светлана Николаевна, старший лаборант, Харьковский национальный университет внутренних дел (г. Харьков, Украина).

Преображенская Елена Владимировна, учитель, школа № 63 г. Краснодара. E-mail: prb12@mail.ru.

Рябикина Зинаида Ивановна, заведующая кафедрой психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, д-р психол. наук. E-mail: ryabikina@manag.kubsu.ru

Садыков Павел Александрович, курсант, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Сивагин Александр Юрьевич, курсант, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Скориков Константин Петрович, преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова. E-mail: kostas-73@inbox.ru.

Смирнова Нина Николаевна, старший научный сотрудник, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (филиал, г. Сызрань). E-mail: say69@bk.ru.

Смирный Роман Васильевич, преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Соловей Валерий Вячеславович, курсант, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

Сюсина Тамара Олеговна, старший научный сотрудник, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (филиал, г. Сызрань). E-mail: sus0611@mail.ru.

Терехов Владимир Валерьевич, заведующий кафедрой, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, канд. техн. наук.

Терещенко Жанна Анатольевна, старший преподаватель, Краснодарский университет МВД России, канд. соц. наук. E-mail: zhanna tereshchenko@mail.ru.

Щербакова Елена Алексеевна, начальник научно-исследовательской лаборатории, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, канд. психол. наук. E-mail: leliyaom@yandex.ru.

Энсис Екатерина Ивановна, канд. психол. наук (г. Краснодар).
E-mail: ansis@list.ru

Юдина Наталья Юрьевна, ведущий психолог, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Со-
ветского Союза А.К. Серова. E-mail: yudina-nataly@mail.ru.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТА	5
<i>Рябикина З.И.</i> Субъектно-бытийный подход к интерпретации проблемы профессиональной определенности личности курсанта	5
<i>Гусейнова Е.И.</i> Исследование доминирующего инстинкта у курсантов-лётчиков.....	13
<i>Забоева М.В.</i> Представления об успешности в профессиональной деятельности летчиков-инструкторов	18
<i>Кузнецова Е.В., Некрасов С.Д.</i> Особенности представлений о своем ребенке у отцов, уделяющих разное время для общения с ним	22
<i>Лукинов А.Н., Лукинова М.Г., Соловей В.В.</i> Личностные особенности летчиков, выполняющих приемы воздушного боя «воздушный таран» и «камикадзе».....	31
<i>Некрасов С.Д., Преображенская Е.В.</i> Личностные особенности самосознания курсантов будущих полицейских	35
<i>Потапова С.Н.</i> Саморегуляция как профессионально важное качество сотрудника ОВД.....	40
<i>Садыков П.А., Колесников В.П.</i> Изучение феномена интуиции ..	47
<i>Сивагин А.Ю., Колесников В.П.</i> Определение типа интуиции.....	54
<i>Щербакова Е.А., Муцинский С.М.</i> Первым делом самолеты, ну а девушки?... ..	57
<i>Юдина Н.Ю.</i> Некоторые особенности реализации гендерной идентичности курсантов-лётчиков.....	57
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ БЫТИЯ КУРСАНТОВ	62
<i>Бондарь Т.В., Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д., Щербакова Е.А.</i> Возможности использования методик измерения свойств нервной системы, уровней притязаний и тревожности для дифференциации курсантов по родам авиации	62

<i>Бондарь Т.В., Забоева М.В., Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д.</i> Возможности использования опросника «Уровень субъективного контроля» для дифференциации курсантов по родам авиации	68
<i>Грищенко М.В.</i> Влияние экстремальных условий на психологические особенности личности сотрудников профессий связанных с риском.....	73
<i>Колесников В.П., Терехов В.В., Энсис Е.И.</i> Экспериментальное исследование интуитивных способностей курсантов.....	78
<i>Красильников Г.Т., Крачко Э.А., Мальцева М.Г.</i> Межполушарная асимметрия как показатель стрессоустойчивости и профпригодности человека.....	82
<i>Лукинова М.Г., Щербакова Е.А.</i> К вопросу о профессиональном психологическом отборе и психолого-педагогическом сопровождении обучения летного состава.....	88
<i>Мальцева М.Г., Некрасов С.Д.</i> Инструмент измерения готовности курсантов к риску.....	94

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТА..... 104

<i>Ермакова Н.Г.</i> Средства, механизмы и факторы формирования ценностного отношения к военной профессии.....	104
<i>Землянская Е.В.</i> Проблема правовой переориентации правосознания личности курсанта в реформационные периоды жизни общества.....	112
<i>Клеймёнова Т.Н., Смирнова Н.Н., Сюсина Т.О.</i> Совершенствование системы патриотического воспитания курсантов	120
<i>Клименко П.В.</i> Патриотизм один из основополагающих факторов воинского воспитания	123
<i>Патоков Б.Б., Негреев Д.А.</i> XXI век - взгляд в прошлое (... к вопросу об идеологии Государства Российского во внешней политике).....	131

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ 136**

Бугакова Е.С. К вопросу о формировании коммуникативных компетенций будущих морских специалистов торгового флота..... 136

Елисеева С.В. Личностное знание – важнейшее звено профессиональной подготовки курсанта 142

Котлов И.Н., Смирный Р.В., Вешкин С.В. Роль самостоятельной работы курсанта в процессе его профессиональной подготовки 149

Лагкуев М.С., Лекомцев В.С., Кулешов А.В., Котлов И.Н. Тренажное обучение в системе первоначальной лётной подготовки курсантов..... 151

Литвин А.В. Фильтрующая функция управления 155

Литвина Г.А., Литвин А.В. Противоречия модернизации высшего профессионального образования..... 159

Марков А.С., Григорьев Н.О. Умение управлять психическим состоянием как показатель развития субъектности курсанта.... 166

Опошнянский А.В. Социализация в процессе достижения единства обучения, воспитания, развития и психологической подготовки курсантов..... 168

Скориков К.П., Киселев А.О. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у курсанта летного училища 176

Терещенко Ж.А. Междисциплинарное практико-ориентированное обучение курсантов с использованием интерактивных образовательных технологий (на примере метода: «кейс-стади») 180

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 190

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ КУРСАНТА:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЫТИЯ**

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
(с иностранным участием)
г. Краснодар, 23–24 апреля 2015 г.

Сдано в набор 02.09.2015. Подписано в печать 16.09.2015.
Формат 60x84 1/16. Бумага типографская. Уч.-изд. л. 13,5.
Изд. № 44-15. Заказ № 80-2015.

Редакционно-издательский отдел
Краснодарского высшего военного авиационного училища
летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова

Типография КВВАУЛ.
350005, г. Краснодар, ул. Дзержинского, 135.