

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ВОЕННЫЙ УЧЕБНО-  
НАУЧНЫЙ ЦЕНТР ВОЕННО-ВОЗДУШНЫХ СИЛ «ВОЕННО-ВОЗДУШНАЯ АКАДЕМИЯ  
ИМЕНИ ПРОФЕССОРА Н.Е. ЖУКОВСКОГО И Ю.А. ГАГАРИНА  
(г. ВОРОНЕЖ)

На правах рукописи

**Мещеряков Дмитрий Викторович**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
ОФИЦЕРОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель  
доктор педагогических наук, доцент  
А.В. Белошицкий

2014

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты педагогического обеспечения лично-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.....	18
1.1. Компетентностный подход в образовательном процессе военного вуза.....	18
1.2. Педагогическое обеспечение лично-профессиональной компетентности будущих офицеров на этапах образовательного процесса военного вуза.....	57
1.3. Модель формирования лично-профессиональной компетентности будущих офицеров военного вуза.....	76
Выводы.....	103
Глава 2. Экспериментальная работа по оценке эффективности педагогического обеспечения лично-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.....	111
2.1 Этапы реализации экспериментальной работы по оценке эффективности педагогического обеспечения лично- профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.....	111
2.2. Педагогическая интерпретация эффективности педагогического обеспечения лично-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.....	131
Выводы.....	163
Заключение.....	168
Список литературы.....	172
Приложения.....	189

### **Актуальность исследования.**

Модернизация средств вооруженной борьбы, появление современных форм и способов ведения боевых действий увеличило разрыв теории и практики в военно-профессиональной деятельности выпускников военного вуза.

Оптимизация системы военного образования, его интеграция в образовательное пространство России, внедрение федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения и реализация компетентного подхода к обучению будущих офицеров, обусловило необходимость разработки принципиально новых механизмов обеспечения образовательного процесса военного вуза, направленных на его активизацию. Предъявляются новые более высокие требования к выпускникам.

Анализ актуальных проблем военного образования показал, что около 40 % выпускников военного вуза имеют сложности в исполнении служебных задач при назначении на первичные воинские должности.

В свою очередь, современные Вооруженные Силы России испытывают потребность в компетентных офицерах, готовых к самостоятельной профессиональной деятельности по окончании военного вуза, в то время как теоретические и научно-методические основы педагогического обеспечения компетентности будущих офицеров разработаны в недостаточном объеме.

В исследовании проблемы повышения эффективности образовательного процесса военного вуза, актуален вопрос педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности, наиболее широко раскрывающей совокупность личностных и профессиональных качеств будущих офицеров, определяющихся потребностями военной службы.

### **Состояние изученности проблемы.**

В разработке проблемы педагогического обеспечения процессов образовательной деятельности существенное значение принадлежит ряду

концепций и научных исследований: концепции педагогической поддержки (Т.В. Анохина, О.С. Газман, С.М. Юсфин и др.); научные вопросы педагогического обеспечения (О.С. Гребенюк, М.И. Рожков, А.Л. Уманский и др.); научные представления о педагогической поддержке и социально-педагогическом сопровождении (Н.М. Борытко, М. И. Губанова, Е. Ф. Зеер, С.В. Кульневич и др.); диссертационные исследования педагогического обеспечения (О.В. Болтыков, О.В. Гончаренко, Н.Г. Григорьева, Н.В. Ляхова, А.А. Пожарский, Т.В. Седых, А.И. Тимонин, С.В. Филимонов и др.) Отдельным аспектам педагогического обеспечения становления личности курсанта на разных этапах обучения, особенностям образовательной среды военного вуза посвящены труды И.А. Алехина, А.В. Белошицкого, В.И. Вдовюка, В.Н. Герасимова, О.Ю. Ефремова, В.М. Коровина, В.Г. Михайловского, П.И. Образцова и др.

Масштабность исследований педагогического обеспечения процессов образовательной деятельности определила переход от частных аспектов к системному рассмотрению и применению теорий и концепций педагогического обеспечения (Н.Г. Григорьева, А.И. Тимонин, Г.А. Шабанов и др.).

Методологические и теоретические положения по разработке и внедрению федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), на основе компетентностного подхода, стали предметом научных исследований В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, И.Г. Галяминой, И.А. Зимней, Н.А. Селезневой, Ю.Г. Татур, В.В. Фролова, А.В. Хуторского и др. На сегодняшний день понятийно определены многие его составляющие, осуществляется практическая реализация компетентностного подхода в вузах.

Понятия компетентности и компетенции, их содержательная характеристика, структурирование и классификация, алгоритмы построения и освоения, значимые для педагогического обеспечения личностно-

профессиональной компетентности, отражены в работах В.И. Байденко, И.А. Зимней, В.В. Краевского, А.В. Хуторского и др.

Общетеоретическим вопросам формирования личности и профессиональной компетентности посвящены работы Е.В. Бондаревской, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Дж. Равена, В.В. Серикова, В.А. Сластенина и др.

Сущностные характеристики моделей компетентности специалиста-выпускника вуза, в которых акцент с образовательного процесса переносится на его конечные результаты – сформированные компетенции, представлены в работах Л.С. Гринкруга, Я.И. Кузьмина, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова и др.

Вместе с тем следует отметить, что теоретические и научно-методологические основы педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, учитывающие его специфику, особенности образовательного процесса военного вуза в настоящее время не разработаны. Понятия, определяющие содержание компетентностного подхода в системе военного образования, не конкретизированы, педагогические условия, способствующие эффективному формированию личностно-профессиональной компетентности курсантов, средства диагностики, оценивающие эффективность процесса формирования компетенций, не определены.

В связи с этим, возникает необходимость обоснования сущности и структуры педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

Источником развития образовательного процесса выступают присущие ему противоречия, которые отражают его особенности и проявляются в сфере действия его закономерностей. Так, в ходе исследования современного состояния проблемы были выявлены следующие противоречия:

между потребностью курсантов в теоретических знаниях, индивидуальном опыте, нравственно-этических качествах, необходимых для

формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров и недостаточно разработанным педагогическим обеспечением, определяющим теоретические и научно-методические основы реализации этого процесса;

между широким распространением компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования и неоднозначно определенными базовыми понятиями компетентностного подхода в системе военного образования, не в полной мере учитывающими его особенности;

между необходимостью выявления уровней сформированности личностно-профессиональной компетентности выпускников военного вуза и неразработанностью показателей оценки сформированности компетенций курсантов.

Актуальность проблемы, теоретическая и практическая значимость, малая степень научной разработанности в военной педагогике, обусловила выбор темы диссертационного исследования.

Выявленные противоречия, анализ теоретических положений и результатов педагогической практики осуществления компетентностного подхода в военном вузе, определили **научную задачу** исследования: разработать теоретические и научно-методические аспекты педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза, на основе внедрения модели формирования личностно-профессиональной компетентности курсантов военного вуза.

**Объект исследования** – образовательный процесс военного вуза.

**Предмет исследования** – сущность и структура педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

**Цель исследования** – теоретическое обоснование и эмпирическая проверка эффективности педагогического обеспечения личностно-

профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были определены следующие **задачи исследования**:

1. Обосновать сущность и структуру педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, его специфику, применительно к образовательному процессу военного вуза.

2. Разработать модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, Целевую педагогическую программу формирования компетенций курсантов. Определить показатели и уровни, оценивающие эффективность формирования компетенций курсантов военного вуза.

3. Осуществить экспериментальную проверку эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров на основе разработанной модели, реализовать Целевую педагогическую программу формирования компетенций курсантов с учетом показателей и уровней, оценивающих их сформированность.

4. Выявить педагогические условия формирования компетенций курсантов, способствующие повышению эффективности образовательного процесса военного вуза.

#### **Гипотеза исследования.**

Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров будет осуществляться результативно при выполнении следующих условий:

обоснована сущность и структура педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, с учетом его специфики и особенностей образовательного процесса военного вуза;

выявлена специфика педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, выступающая

фактором повышения эффективности образовательного процесса военного вуза;

разработана модель формирования личностно-профессиональной компетентности курсантов военного вуза, Целевая педагогическая программа формирования компетенций, как теоретико-методические основы педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе;

выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование компетенций курсантов военного вуза, представляющие взаимосвязанные теоретические основания и практико-ориентированные положения.

**Методологические основы исследования:** компетентностный подход, как составляющая методологической основы реализации образовательного процесса с доминантой практической направленности обучения (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.Г. Галямина, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Н.А. Селезнева, И.Д. Фрумин, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской и др.); системный подход, раскрывающий образовательный процесс военного вуза как целостность взаимосвязанных элементов, объединяющую все виды деятельности курсантов (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг и др.); личностно ориентированный подход, позволяющий учесть индивидуальные особенности курсантов (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); деятельностный подход, направленный на развитие способностей к военно-профессиональной деятельности во всех ее видах, определение стратегии формирования профессиональной компетентности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); культурологический подход (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев и др.), раскрывающий социально-нравственные стороны формирования личности курсанта.

**Теоретические основы исследования:** проблемно-деятельностная концепция обучения, в соответствии с ней создаются условия (ситуации), в



которых курсант, применяя усвоенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает проблему, осуществляет поиск оптимальных вариантов ее решения (А.В. Барабанщиков, А.М. Воробьев, В.П. Давыдов, Э.Н. Коротков и др.); концепция поэтапного формирования умственных действий, способствующая активизации умственной деятельности, повышению самостоятельности и профессиональному развитию курсанта (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.); теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий), позволяющая последовательно моделировать предметное и социальное содержание военно-профессиональной деятельности будущих офицеров; теория проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин); концепции педагогического обеспечения (Н.Г. Григорьева, А.И. Тимонин, Г.А. Шабанов и др.), теоретические разработки в области военного образования (И.А. Алехин, А.В. Барабанщиков, А.В. Белошицкий, В.И. Вдовюк, В.Н. Герасимов, В.М. Коровин, В.Г. Михайловский, Я.В. Подоляк и др.); теории педагогического проектирования и моделирования (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, А.П. Тряпицына и др.).

Применялся комплекс **методов исследования** – теоретические: анализ отечественной и зарубежной педагогической и психологической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, систематизация экспериментальных материалов по проблеме исследования, моделирование; эмпирические: прямое и косвенное наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент. Для обработки данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, в частности для оценки результатов и обоснованности мнений экспертов, применялся непараметрический метод математической статистики – критерий  $\chi_r^2$  Фридмана.

Поставленные задачи исследования решались **на опытно-экспериментальной базе** Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж). В эксперименте принимали

участие курсанты, обучающиеся по специальности 210602 – Специальные радиотехнические системы, специализация «Средства радиоэлектронной борьбы», преподаватели академии, сотрудники научно-исследовательских лабораторий, командиры курсантских подразделений.

### **Этапы исследования.**

Исследование проводилось с 2008 по 2014 гг. и включало три этапа:

Первый этап (2008-2009 гг.) – изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, выявление степени ее разработанности в теории и практике обучения курсантов военного вуза, определение предмета, цели и задач исследования, выдвижение гипотезы.

Второй этап (2009-2012 гг.) – раскрытие сущности и структуры педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза, идентификация компетенций курсантов необходимых для военно-профессиональной деятельности. Разработка модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе и реализация Целевой педагогической программы формирования компетенций курсантов. Выявление педагогических условий, при реализации которых модель выступает фактором повышения эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза. Проведение констатирующего и формирующего экспериментов по оценке эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров на основе разработанной модели в созданных педагогических условиях.

Третий этап (2012-2014 гг.) – завершение экспериментальной работы, обобщение и систематизация теоретических и практических результатов, проверка основных положений гипотезы, оформление результатов исследования, подготовка методических рекомендаций по повышению эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной

компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза на основе разработанной модели.

**Достоверность научных результатов и выводов исследования** обеспечивалась использованием измерительного комплекса и показателей, адекватных задачам педагогического эксперимента, с применением методов математической статистики для верификации полученных результатов.

**Научная новизна диссертационной работы** заключается в следующем:

1. Раскрыта сущность и структура педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, с учетом его специфики и особенностей образовательного процесса военного вуза.

2. Выявлена специфика педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, учет которой повышает эффективность образовательного процесса военного вуза.

3. Разработана модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, Целевая педагогическая программа формирования компетенций, как теоретико-методические основы педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности выпускников военного вуза.

4. Выявлены и экспериментально проверены педагогические условия формирования компетенций, способствующие повышению эффективности образовательного процесса военного вуза.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что полученные результаты вносят вклад в развитие военной педагогики, теоретико-методологическое обоснование и проектирование педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, что способствует дальнейшему научному осмыслению проблемы повышения эффективности образовательного процесса в военном вузе.

Разработанные положения педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе,

лично-профессиональной компетентности, расширяют категориально-понятийный аппарат военной педагогики.

Разработанная модель формирования лично-профессиональной компетентности курсантов военного вуза, включающая структурно-функциональный и операционально-результативный блоки, раскрывает системную организацию педагогического обеспечения лично-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе, что позволяет проводить теоретические и прикладные исследования образовательного процесса военного вуза.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что системное представление педагогического обеспечения лично-профессиональной компетентности будущих офицеров способствует обоснованному выбору и эффективному применению технологий обучения, разработке комплексного методического обеспечения преподаваемых учебных дисциплин в военном вузе.

Выявлена специфика педагогического обеспечения лично-профессиональной компетентности будущих офицеров, учет которой повышает эффективность образовательного процесса военного вуза, а также позволяет снизить влияние отрицательных факторов на его организацию и реализацию в военном вузе.

Разработанная Целевая педагогическая программа формирования компетенций курсантов реализует процессы обучения, развития личности курсантов в соответствии с целью и задачами образовательного процесса военного вуза, обеспечивая его военно-профессиональную направленность.

Представленные в модели таксоны-показатели и уровни, оценивающие сформированность компетенций, характеризуют индивидуальные траектории лично-профессионального развития будущих офицеров, и тем самым, обеспечивают адаптивную вариативность педагогического взаимодействия преподавателей и курсантов.

С помощью разработанного измерительного комплекса оценки сформированности личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, на основе анализа полученных результатов, математических расчетов, экспертных оценок, осуществлено преобразование количественных баллов в качественные показатели, что способствовало выверенному подходу в выборе дидактических средств педагогического обеспечения, для достижения планируемых уровней сформированности компетенций у курсантов.

Выявлены и экспериментально проверены педагогические условия, при которых модель формирования личностно-профессиональной компетентности курсантов военного вуза выступает фактором повышения эффективности образовательного процесса военного вуза.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялось в процессе экспериментальной работы в Военном учебно-научном центре военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж); Воронежском институте Управления федеральной службы исполнения наказаний; военной кафедре при Воронежском государственном техническом университете.

Результаты исследования обсуждались на международных, всероссийских и межвузовских научно-практических конференциях:

Международные. «Система высшего профессионального образования в условиях модернизации» (Белово, 2008); «Тенденции развития системы высшего военного профессионального образования» (Пенза, 2008); «Проблемы и перспективы развития высшего профессионального образования» (Воронеж, 2008); «Модель реализации компетентностного подхода в военном вузе» (Воронеж, 2009); «Методика выявления состава компетенций выпускника военного вуза» (Тамбов, 2010).

Всероссийские. «Образовательные парадигмы и концепции обучения в условиях реформирования высшего профессионального образования»

(Воронеж, 2010); «Психолого-педагогическое взаимодействие педагога и курсанта в образовательном процессе военного вуза» (Старый Оскол, 2011).

Межвузовские. «Педагогические способности, их формирование и развитие у военных преподавателей» (Воронеж, 2008); «Компетентностный подход в образовательном процессе военного вуза» (Воронеж, 2009); «Педагогические условия формирования компетентности выпускников военных вузов» (Воронеж, 2009).

Научно-исследовательские работы «Военно-научное обоснование методических и дидактических подходов к обучению курсантов по специальности «Комплексное обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем»» (Воронежское ВВАИУ (ВИ), 2008), «Обоснование требований к подготовке специалистов РЭБ к информационным войнам» (Воронежское ВВАИУ(ВИ), 2008), «Формирование компетенций у курсантов в образовательном процессе военного вуза» (ВАИУ (г. Воронеж), 2009-2010).

**На защиту выносятся следующие положения:**

**1. Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров** – полинаправленная педагогическая деятельность преподавателей и командиров, обуславливающая активизацию академических ресурсов военного вуза, и реализацию личностных ресурсов курсантов в ходе дифференцированного педагогического взаимодействия с ними, способствующая формированию личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в специально созданных педагогических условиях.

Личностные ресурсы курсантов обуславливаются индивидуальными особенностями и включают эмоциональный, волевой, мотивационный, интеллектуальный компоненты.

Академические ресурсы включают содержание, организацию и управление образовательным процессом военного вуза, его особенности.

### **Личностно-профессиональная компетентность будущих офицеров**

– интегративная характеристика курсантов, как субъектов образовательного процесса, обусловленная целями, мотивами и особенностями военно-профессиональной деятельности, связанной с выполнением воинского долга, представляющая собой совокупность личностных и профессиональных качеств, способность и готовность решать задачи, возникающие в различных ситуациях военной службы, на основе сформированных компетенций и жизненного опыта.

Личностно-профессиональная компетентность будущих офицеров включает самоуправленческую деятельность курсантов (самоопределение, самоактуализацию и самореализацию) и целеуправленческую деятельность преподавателей, командиров, в ходе которых курсант вырабатывает и реализует свою индивидуальную траекторию личностно-профессионального развития.

2. Образовательный процесс военного вуза обуславливает специфику педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности:

совмещение учебной и военно-служебной деятельности будущих офицеров;

неопределенность временного интервала между приобретением военно-профессиональных навыков и их применением в реальной обстановке;

усвоение такого объема знаний, который позволит решать задачи военно-профессиональной деятельности, не требующие опыта исполнения должностных обязанностей;

стандартизация военного образования (совмещение военных и гражданских специальностей в одной образовательной программе), обуславливающая проблему недостаточного учебного времени на военно-специальные дисциплины;

совмещение требований ФГОС ВПО и квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускника военного вуза по формированию компетенций будущих офицеров;

сложность разработки курсантом индивидуальной вариативной части основной образовательной программы ФГОС ВПО;

развитие личностных и профессиональных качеств курсантов в армейском коллективе (боевые задачи, как правило, выполняются в составе группы, расчета, экипажа);

необходимость адаптации первокурсников к новым условиям и требованиям военного вуза в максимально короткие сроки.

3. Модель формирования личностно-профессиональной компетентности курсантов военного вуза выступает теоретико-методической основой педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров и состоит из двух блоков: структурно-функционального и операционально-результативного.

Структурно-функциональный блок включает: компоненты личностно-профессиональной компетентности – компетенции (социально-личностные, командные (управленческие), профессионально-специализированные, военно-специальные), принципы формирования компетенций, Целевую педагогическую программу формирования компетенций курсантов, теории и концепции, педагогические условия, применяемые в педагогическом обеспечении личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров.

Целевая педагогическая программа формирования компетенций будущих офицеров имеет интегративно-дифференцированный характер и позволяет обобщенно представить совокупность дидактических средств, реализуемых в педагогическом обеспечении личностно-профессиональной компетентности, вариативных по степени активизации познавательной деятельности курсантов и учебной нагрузки.



Компонентами операционально-результативного блока являются: измерительный комплекс, таксоны-показатели и уровни, оценивающие сформированность компетенций курсантов.

4. Педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование компетенций у курсантов военного вуза:

индивидуализированный подход к развитию личностных и профессиональных качеств курсантов;

самоактуализация личностного потенциала и адекватность самооценки курсантов;

учет направленности будущих офицеров к определенному виду военно-профессиональной деятельности;

объективность учета факторов, влияющих на педагогическую деятельность преподавателя военного вуза;

педагогическая компетентность преподавателя военного вуза;

дифференцированное педагогическое взаимодействие преподавателя и курсантов в образовательном процессе военного вуза.

**Структура диссертационной работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

## **Глава 1. Теоретические аспекты педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза**

### **1.1. Компетентностный подход в образовательном процессе военного вуза**

Одно из преимуществ высокоразвитой страны связано с её человеческим потенциалом, во многом определяемым качеством образования. В.В. Путин отмечает: «Образование – это приоритет государства. От него зависит и будущее каждого человека, каждой семьи, и будущее всей страны» [116]. Государственная программа Российской Федерации «Развития образования на 2013-2020 годы», межведомственные и ведомственные программы в сфере образования создали базу для решения отечественной системой образования задач, направленных на усиление его роли в социально-экономическом развитии страны, приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования к новым результатам, в соответствие с современными требованиями.

Это должно обеспечить создание условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании, путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования, обновления структуры и содержания образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования.

Приоритетным направлением является пересмотр структуры, содержания и технологий реализации образовательных программ вузов, формирование непрерывной системы высшего образования. Программы подготовки должны быть прозрачными, гибкими с разными сроками обучения [42].

Совершенствование содержания, качества и технологий образования должно обеспечиваться:

реализацией государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода;

разработкой моделей непрерывного профессионального образования, обеспечивающего каждому человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего формирования профессиональной компетентности;

введением нового перечня направлений подготовки (специальностей) и соответствующих государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), разработанных на основе компетентностного подхода, в целях формирования образовательных программ в соответствии с социально-экономическими потребностями рынка труда и системой оценки качества образования;

внедрением новых образовательных технологий и принципов организации образовательного процесса, обеспечивающих его эффективную реализацию, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий;

реализацией системы мер по повышению конкурентоспособности высшего профессионального образования на международном рынке образовательных услуг [115].

Вместе с тем, на сегодняшний день остаются нерешенными в полной мере проблемы модернизации образования:

инертность системы высшего профессионального образования (нарастающее несоответствие качества образования и предъявляемые к нему требования работодателей, следствием которого является нетрудоустроенность выпускников вузов);

отсутствие механизма участия работодателей в решении вопросов реализации высшего профессионального образования;

слабая интеграция высшего профессионального образования с научно-исследовательской и практической деятельностью, что приводит к несоответствию образования современным требованиям по обеспечению конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг;

недостаточно реализуемый принцип «непрерывного образования», что не позволяет готовить компетентных специалистов, способный обеспечить качественное содержание образовательного процесса и работать, используя инновационные образовательные технологии [16].

Оптимизация военного высшего профессионального образования, вопросы качества подготовки военных специалистов в настоящее время также становятся приоритетными. Это связано с тем, что современной армии требуются высококлассные компетентные специалисты, способные успешно выполнять боевые задачи в различных условиях.

Сокращение армии и одновременное повышение ее боеготовности может быть обеспечено только при достижении качества военного образования высокого уровня. В нем должны сочетаться качественная профессиональная военная подготовка с воспитанием военнослужащего как личности, воспринимающей дух современности, способной различать настоящие ценности и мнимые, выдвигать для себя жизненные приоритеты, которые в полной мере соответствуют интересам государства. [88].

Таким образом, необходимо вести опережающее развитие Вооруженных Сил, объединяя инновационные научные достижения.

В то же время, в системе военного образования остаются нерешенными проблемы модернизации:

инертность высшего военно-профессионального образования по отношению к темпам развития вооружения и военной техники;

недостаточное и несвоевременное обеспечение военных вузов современными образцами вооружения и военной техники;

продолжительность процесса оптимизации системы военного образования и Вооруженных Сил;

снижение уровня подготовки абитуриентов;  
снижение престижа военной службы.

Министерство обороны принимает меры по совершенствованию системы военного образования. В целях сохранения научно-педагогического потенциала и развития учебно-материальной базы военные вузы реорганизовываются и создаются учебно-научные центры.

Так, на базе Воронежского высшего авиационного инженерного училища создан Военный учебно-научный центр, в состав которого вошли: Военно-воздушная инженерная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Москва), Воронежский военный институт радиозлектроники, Тамбовский военный авиационный инженерный институт радиозлектроники, Ставропольский военный авиационный инженерный институт, Иркутский авиационный инженерный институт, Федеральный главный научно-исследовательский центр радиозлектронной борьбы (г. Воронеж). Это позволяет сохранять и развивать учебно-материальную и лабораторно-полигонную базу центра.

На сегодняшний день система военного образования имеет многоуровневую структуру, включающую: военные учебно-научные центры, академии, университеты, институты, военные факультеты в гражданских вузах.

Систему дополнительного образования представляют: академические курсы, факультеты переподготовки и повышения квалификации офицерского состава, высшие офицерские курсы, высшие специальные офицерские классы, курсы повышения квалификации преподавательского состава непосредственно в самих вузах. В такой системе подготовки реализуется принцип непрерывного образования, когда офицер пребывает в целостном процессе, обеспечивающем поступательную траекторию реализации личностного потенциала и профессионального развития.

Следует отметить положительные тенденции развития системы военного образования:

определены приоритетные направления военно-специального образования и перспективный состав военных вузов;

результативно осуществляется гуманизация военного образования, педагогическое взаимодействие преподавателей и курсантов осуществляется на основе органического сочетания личностного и деятельностного подходов;

переосмыслен исторический опыт ведения боевых действий, способствующий развитию и совершенствованию системы военного образования [17].

В настоящее время, применительно к военным вузам, можно выделить следующие тенденции развития системы военного образования: непрерывность, интегративность, регионализация, стандартизация, демократизация.

Непрерывность образования. В ней воплощена гуманистическая идея, в соответствии с которой в центре образовательного процесса находится курсант, создаются необходимые условия для его личностного и профессионального развития.

В связи с тем, что офицер на протяжении своей службы занимает должности инженерной, воспитательной, командной (управленческой) направленности, отличающиеся друг от друга разными профессиональными компетенциями, необходимо непрерывное профессиональное обучение, позволяющее ему в полном объеме исполнять обязанности любой должности, на которую он будет назначен.

Интегративность образования. Эта тенденция наиболее выраженной была на первом этапе реализации непрерывного образования в западных странах и в условиях бывшего СССР. Так, в ряде стран, с развитой рыночной экономикой, для реализации конкретной производственной цели, крупные корпорации делают заказ на обучение специалистов всех уровней в соответствующих учебных заведениях или открывают на свои средства учебные комплексы.

Эта тенденция прослеживается в системе военного образования. Так, в соответствии с Федеральной программой «Реформирования системы военного образования в Российской Федерации» одним из приоритетных направлений является разработка кадрового заказа на подготовку офицеров с уточнением источников его реализации [143].

Стандартизация образования. Разработка стандарта высшего профессионального образования позволяет установить базовый уровень, обеспечивающий продолжение образования, необходимый минимальный уровень квалификации, повышение качества подготовки специалистов путем расширения профессионального уровня, универсализации содержания образования, внедрения прогрессивной блочно-модульной системы обучения, контроля над эффективностью деятельности учебных заведений, обеспечение конвертируемости профессионального образования как внутри государства, так и за его пределами.

Стандартизация образования в Вооруженных Силах связана с разработкой и внедрением в деятельность военных вузов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по всем специальностям и включением высшего военного образования в единое образовательное пространство России.

Демократизация образования. В образовании процесс демократизации прошел важный этап, когда были обеспечены его доступность, равные возможности получения высшего образования на основе способностей каждого, направленные на разностороннее развитие личности, на рост уважения к правам человека и его основным свободам [36].

В военных вузах осуществляется обучение курсантов по двум направлениям: специальности, в соответствии с ФГОС ВПО и военной специальности (специализации), определяемой квалификационными требованиями. Это позволяет обеспечить фундаментальность обучения военных специалистов, более тесную интеграцию военного образования с

гражданской высшей школой, повысить социальную защищенность и конкурентоспособность офицеров по окончании военной службы.

В свою очередь, Болонский процесс также обусловил направления модернизации образовательного процесса в России:

принятие уровней в соответствии с Европейской квалификацией высшего образования: «бакалавр/магистр»;

утверждение компетентностного подхода как нового направления в образовании;

использование в образовательном процессе понятий компетенции и компетентности, как ключевых составляющих компетентностного подхода;

применение единого контроля качества и аккредитации, разработанного на определенных критериях [12].

Компетентностный подход максимально эффективно отражает основные стороны процесса модернизации высшего профессионального образования. В контексте этой прогрессивной идеи формулируются следующие утверждения:

компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность;

компетентностный подход выступает обобщенным условием способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [22].

Как отмечает В.В. Сериков, компетентностный подход в образовании, понимается как личностный жизненный опыт, инициируемый образовательным процессом, не подвергнутый переработке. Его нельзя размножить, передать обучающимся посредством традиционно понимаемого обучения [125].

По мнению А.М. Новикова: «Компетентностный подход – явление прогрессивное. Его признание учеными и общественностью означает переход



к новой образовательной парадигме – от «знаниевой» к «деятельностной»» [104 с. 4].

Актуальность компетентного подхода в системе высшего военного образования обуславливается следующими факторами:

высокие темпы совершенствования военной техники и вооружения, и как следствие повышающиеся требования к специалистам (приобретаемые в процессе обучения военно-профессиональные знания устаревают быстрее, чем будущие офицеры будут готовы к их реализации по функциональному предназначению);

ограниченное количество учебных часов, выделяемых на изучение военно-профессиональных дисциплин, что требует большей практической направленности в обучении;

сформированная совокупность знаний, умений и испытываемые трудности в их реализации на практике, предполагает использование знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций, алгоритмы решения которых не выработаны;

обучение «закрытого типа», то есть ограниченные возможности работы с информационными источниками (библиотеки, интерактивная сеть «Интернет» и др.), связанное с особенностями военного вуза.

Обобщенно представим существенные для обучения будущих офицеров составляющие компетентного подхода.

1. Прообразом современных представлений компетентного подхода рассматриваются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте реализованных педагогических концепций и теорий.

2. Категориально-понятийная база компетентного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и «целезаданности» образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков курсантов.

3. Важными условиями реализации компетентного подхода является: творческая инициатива, самостоятельность, креативность, конкурентоспособность, мобильность будущих офицеров.

4. Прогностическая направленность компетентного подхода, обеспечивающая развитие у курсантов навыков и способностей прогнозирования, анализа, предвидения развития событий и умения их применения в военно-профессиональной деятельности.

Элементами прогнозирования результатов образования, в контексте компетентного подхода, выступают не конкретные знания и умения, а определенные качества личности, позволяющие самостоятельно развивать способности, интересы, фундаментальные общекультурные знания, кругозор, способность решать сложившиеся проблемы, иметь активную жизненную позицию [1].

Для этого необходимо педагогически обеспечивать полинаправленную деятельность курсанта, создать условия, способствующие его творческому развитию, формированию самосознания личности, овладению навыками построения стратегии и тактики моделирования собственной военно-профессиональной деятельности.

В тоже время, важно учитывать ряд проблемных вопросов, в системе высшего военно-профессионального образования, которые, напрямую не затрагивают сущность и структуру компетентного подхода, но очевидным образом влияют на возможность его внедрения:

проблема компетентного подхода, его моделей, содержания и функций в условиях оптимизации военного образования;

отсутствие организационно-управленческого механизма, четких и однозначных методических инструкций по переходу на федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения;

проблема адаптации преподавателей и курсантов к новым требованиям ФГОС ВПО третьего поколения;

проблема квалификации профессорско-преподавательского состава военного вуза, с традиционным представлением о профессиональной педагогической деятельности, к внедряемому компетентностному подходу;

сложностью и недостаточной разработанностью методик выявления компетенций, их качественного и количественного состава, необходимых для эффективной военно-профессиональной деятельности;

проблема противоречивости различных взглядов и представлений, существующих в современном военном образовании, по всем направлениям педагогической деятельности.

Следовательно, система военного образования должна отвечать всем современным требованиям. При этом у курсантов должны формироваться умения решать задачи, алгоритмы решения которых еще не разработаны.

К военным специалистам предъявляются новые профессионально ориентированные требования, которые недостаточно учтены в программах обучения. Это связано с тем, что требования носят надпредметный характер, тем самым обуславливая необходимость разработки и внедрения новых педагогических технологий, создания ситуаций включения курсантов в разные виды и формы инновационной деятельности [50].

Расширение содержания учебных программ, разделение дисциплин, общее увеличение учебных часов не обеспечивает решение проблемы. В первую очередь требуется уделять внимание тем учебным предметам, которые позволят будущим офицерам успешно решать боевые задачи в условиях неопределенности и ограниченного времени.

Этому будет способствовать реализация ФГОС ВПО третьего поколения на основе компетентностного подхода, обеспечивающий фундаментальность, практическую направленность в обучении офицеров военного вуза, что в свою очередь позволит:

перенести акцент с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны на конечные результаты образовательного процесса – сформированные компетенции;

отразить в ведомственных стандартах перспективы, ориентирующие будущих офицеров на эффективную профессиональную деятельность;

привлечь к определению состава компетенций непосредственного заказчика;

выявлять и диагностировать достижения курсантов на контрольных этапах обучения.

Компетентностный подход направлен на создание условий для формирования компетенций, профессиональное развитие будущих офицеров, в условиях непрерывно возрастающих требований к военным специалистам.

Ключевыми понятиями компетентностного подхода выступают компетентность и компетенции, описывающие личностно-профессиональные качества специалиста, для его дальнейшей военно-профессиональной деятельности.

В исследованиях отечественных педагогов можно выделить различные определения личностно-профессиональных качеств необходимых выпускнику. Так, В.К. Зарецкий и Ю.А. Кулюткин, под личностно-профессиональными качествами понимают самооценку, интеллектуальную и личностную рефлексию [61, 83]. А.А. Деркач рассматривает их как высокий уровень креативности, развитую мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на профессиональное становление специалиста [52, 54]. С точки зрения Н.В. Кузьминой – это компетентность, направленность, способность, мотивация [80, 81]. По мнению А.К. Марковой – это мотивация (направленность личности), свойства личности (способности, характер и др.), интегральные характеристики личности (самоактуализация, индивидуальный стиль, креативность) [91]. В.Г. Михайловский определяет как творчество, компетентность, гибкость, мобильность и др. [100, 102]; В работах В.Д. Шадрикова рассматриваются как потребности, интересы, сформировавшиеся взгляды и убеждения, личностный жизненный опыт и др. [156].

И.М. Осмоловская отмечает: «В настоящее время исследование способов формирования компетентных специалистов в вузах осуществляется на эмпирической основе, без выявления глубинного смысла самих понятий «компетентность» и «компетенция». Определяются характеристики компетентного специалиста, способы диагностики достижения стадии компетентности и т.д. Однако, не выявленная сущность центральных понятий приводит к тому, что к компетентностям относят все, что характеризует деятельность специалиста» [23].

В связи с этим представляется необходимым рассмотреть личностно-профессиональные качества курсантов через компетенции и компетентность, раскрывая их сущность и содержание.

А.В. Хуторской понятия «компетентность» и «компетенции» представляет следующим образом. Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету профессиональной деятельности [151].

С точки зрения В.В. Краевского, компетенция представляет собой результат деятельности образовательного учреждения для работы будущего специалиста в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной и других областях. Компетенции дают человеку способность решать проблемы в профессиональной и повседневной деятельности. Компетентность рассматривается как готовность и способность нести ответственность за свое благополучие и благополучие общества. Для этого усилия системы образования и педагогов в отдельности должны быть нацелены на развитие самоорганизации и самоактуализации личности [77].

По мнению В.И. Байденко, компетенция является интегрированной характеристикой качеств личности, результатом подготовки выпускника вуза для выполнения профессиональной деятельности в определенных сферах. Компетентность выражается в готовности к осуществлению профессиональной деятельности в конкретных ситуациях [13].

С позиции В.С. Лазарева, компетенция – интегративное образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Формировать и развивать компетенции нужно как с позиций педагогических, так и психологических теорий [84].

В TUNING-проекте, реализованном в европейских высших школах, понятие компетенции включает знание и понимание (теоретические знания в академических областях), ценностное знание (неотъемлемая часть восприятия жизни в социальном контексте), умение действовать (практическое и оперативное применение знаний к каким-либо ситуациям). Компетентность – способность обучающегося реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности.

Анализ исследований зарубежных ученых-педагогов позволил выделить следующие наиболее часто используемые определения компетенции и компетентности. Так, Р. Мирейбл выделяет компетенцию как знание, способности, личностный потенциал, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Компетентность рассматривается как эффективное действие [162].

Дж. Равен рассматривает компетентность как определенную способность для выполнения действия в конкретной предметной области и включающую в себя узкоспециальные знания, предметные навыки, особые способы мышления, а также умение личности нести ответственность за свои действия. Понятие компетентности выступает ведущим содержательным основанием процесса обучения, позволяющего пересмотреть взгляды на

возможности обучающихся в широчайшем образовательном спектре. Соответственно, преподаватель должен научиться видеть каждого обучающегося, с точки зрения наличия у него набора профессионально важных качеств – компетенций, реализуемых в будущей деятельности.

Компетенции выполняют ряд функций: помогают обучающимся учиться, позволяют работникам быть более практичными в соответствии с запросами работодателей, помогают быть более успешными в своей профессиональной деятельности. Компетенции являются важными результатами образования и должны быть сформированы у всех обучающихся, логически взаимосвязывать все уровни обучения. При этом компетенции – не отдельно составляющие образовательного процесса, они интегрированная часть его содержания.

Проведенный анализ дефиниций компетенции, отражающих многообразие понимания сущности этого феномена, позволил сформулировать определение **компетенции курсантов военного вуза** как совокупности личностно-профессиональных качеств (знаний, умений, навыков, ценностно-смысловых ориентаций), а также результаты обучения в военном вузе, значимые для выполнения задач по должностному предназначению, выбирая и применяя эффективные средства для их решения, в постоянно изменяющихся условиях.

Компетентность курсантов военного вуза рассматривается как готовность и способность личности к военно-профессиональной деятельности, в широком поле ее контекстов, посредством инструментария сформированных компетенций.

Для офицера становится необходимой не квалификация, подразумевающая умения в определенной области военно-профессиональной деятельности, а профессиональная компетентность, сочетающая в себе способности использовать полученные знания, имеющиеся умения, известные способы познавательной и практической деятельности, а также

непрерывное самосовершенствование, позволяющие личностно и профессионально реализоваться в динамично меняющихся условиях.

Сущность профессиональной компетентности выражается в сформированности у курсантов интегративного комплекса личностных и профессиональных качеств, соответствующих требованиям военной службы. В ней выделяются взаимосвязанные, объединенные целями и задачами стороны: учебно-боевая, служебная деятельность, повседневные отношения, в которых осуществляется личностное и профессиональное развитие курсантов и воинских коллективов, достигаются результаты воинского труда – высокий профессионализм и боеготовность, морально-психологическое состояние, дисциплина, отражающие процессуальный и результирующий аспекты воинской деятельности [135].

В работах В.В. Серикова, профессиональная компетентность отмечается как способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучаемого своего места в обществе [125].

А.К. Маркова выделяет общие виды профессиональной компетентности, необходимые выпускнику независимо от профессии:

специальная компетентность – способность к планированию производственных процессов, ручные навыки и др.;

личностная компетентность – способность планировать свою профессиональную деятельность, контролировать и направлять ее, способность к принятию самостоятельных решений и ответственности за них, способность решения нестандартных ситуаций, креативность, гибкость практических и теоретических решений, способность самостоятельного приобретения новых знаний и умений;

индивидуальная компетентность – мотивация достижения, стремление к успеху, повышение качества выполняемой работы, способность к самоактуализации и самореализации, уверенность в своих поступках, оптимизм [91].



Названные А.К. Марковой виды компетентности, определяют зрелость человека в профессиональной деятельности и профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности.

Однако, такие качества личности как креативность, способность к принятию самостоятельных решений и ответственности за них, самореализации и самоактуализации, уверенность в своих поступках, оптимизм и др., жестко не привязаны к профессиональной сфере, а в большей степени ориентированы на развитие личностных качеств, определяющих личностную компетентность.

С позиции Дж. Равенна, первично должна определяться задача развития личности на основе индивидуализации обучения, дифференцированного применения форм и методов обучения, которые будут содействовать выявлению и формированию компетентностей обучающихся в зависимости от их личных качеств и интересов [118].

Личностную компетентность будущих офицеров, в образовательном процессе военного вуза, характеризуют такие качества как обучаемость, самоорганизованность, самоактуализация, ответственность, прогностичность, способность к рефлексии, чувство долга, патриотизм, гуманность, толерантность, ориентация на общепринятые ценности и культуру, так как они выступают первоосновой личностного в профессиональном становлении офицера.

Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе военного вуза детерминирует развитие личности курсантов, его познавательных интересов, творческих и интеллектуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций, а также создание условий, в которых обучающиеся лично заинтересованы в своих достижениях.

Таким образом, применительно к образовательному процессу военного вуза и реализуемого в нем компетентностного подхода, понятия личностной и профессиональной компетентности целесообразно рассматривать в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности, в конечном итоге, образуя

лично-профессиональную компетентность будущих офицеров, раскрывающую совокупность личностных и профессиональных качеств будущих офицеров, определяющиеся полинаправленностью и многоаспектностью военно-профессиональной деятельности.

В содержании определений отражается трансформация содержательно-знаниевой, предметной (дисциплинарной) направленности военного образования к формированию готовности и способности будущих офицеров к эффективной военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, **лично-профессиональная компетентность будущих офицеров** – интегративная характеристика курсантов, как субъектов образовательного процесса, обусловленная целями, мотивами и особенностями военно-профессиональной деятельности, связанной с выполнением воинского долга, представляющая собой совокупность личностных и профессиональных качеств, способность и готовность решать задачи, возникающие в различных ситуациях военной службы, на основе сформированных компетенций и жизненного опыта.

Лично-профессиональная компетентность будущих офицеров включает самоуправленческую деятельность курсантов (самоопределение, самоактуализацию и самореализацию) и целеуправленческую деятельность преподавателей, командиров, в ходе которых курсант вырабатывает и реализует свою индивидуальную траекторию лично-профессионального развития.

Обучение будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза, в соответствии с требованиями, задачами и особенностями военно-профессиональной деятельности, возможно через формирование лично-профессиональной компетентности, необходимой для успешного выполнения функциональных обязанностей и задач военной службы.

Так, в работах О.Ю. Ефремова широкое внимание уделяется процессу формирования компетенций будущих офицеров [59].

В психолого-педагогической литературе сущность понятия «формирование» определяется следующим образом: «формирование» определяет как процесс и результат развития личности под внешним воздействием образовательной среды (Ю.К. Бабанский); процесс становления человека как социального существа, под комплексом воздействующих факторов (И.П. Подласый); вид развития личности, ее созревание, изменение под внешними воздействиями (Г.М. Коджаспирова, Е.С. Рапацевич) [10, 113, 72, 120].

Таким образом, понятие «формирование» будем рассматривать как процесс комплексного целенаправленного развития, совершенствования и становления личности будущего офицера, под воздействием внешних факторов (образовательный процесс, воинская среда и др.).

Следует заметить, что внешнее воздействие является основным (но не единственным) фактором, важно учитывать и внутренний (личностный) фактор – индивидуальные качества (самосознание, самоопределение).

Формирование личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров – процесс педагогического взаимодействия преподавателей и командиров с курсантами, направленный на их личностное и профессиональное развитие, освоение компетенций, совершенствование личностных и профессиональных качеств, которые детерминируются целями и задачами военной службы, становлением устойчивой жизненной позиции.

В процессе формирования личностно-профессиональной компетентности, большое внимание уделено самостоятельности будущих офицеров в контексте понятий: самоопределения, самоактуализации, самореализации и самоуправленческой деятельности выпускников военных вузов в целом.

Так, А.В. Петровский представляет самостоятельность как личностное свойство, заключающееся в умении составлять и осуществлять программу деятельности, в соответствии с объективно изменяющимися условиями в

относительной независимости от группового и индивидуального давления [109].

Применительно к формированию личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров целесообразно акцентировать внимание на познавательной самостоятельности курсантов, рассматривая ее как интегративное личностное качество, проявляющееся в потребности самостоятельно находить и применять знания для качественного решения военно-профессиональных задач, осознанно и адекватно оценивая собственную деятельность» [79].

Таким образом, общая цель образовательного процесса военного вуза заключается в комплексном педагогическом обеспечении всестороннего личностного развития будущих офицеров, обуславливающая эффективное формирование личностно-профессиональной компетентности выпускников военного вуза.

Образовательный процесс военного вуза представляет организованное, целенаправленное взаимодействие преподавателей и командиров с курсантами, с целью формирования у будущих офицеров компетенций, развития мышления, творческих способностей и личностных качеств, адаптации к военной среде и создание педагогических условий для освоения профессиональных образовательных программ.

Задачи образовательного процесса военного вуза определяют взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность субъектов и объектов, степень взаимодействия в нем.

Для достижения целей образовательного процесса военного вуза, при участии органов управления военным образованием, осуществляется педагогическое обеспечение этого процесса, включающее:

разработку теоретико-методологического обеспечения, для вхождения военных вузов в общегосударственную образовательную структуру, с учетом требований ФГОС ВПО;

разработку понятийного аппарата дидактики высшей военной школы, уточнение сущности ряда ключевых определений, без которых она не может самостоятельно существовать;

сбор и анализ накопленного опыта воинского обучения и воспитания, для разработки конструктивных предложений, обеспечивающих совершенствование системы подготовки курсантов военных вузов;

изучение особенностей педагогической деятельности преподавателей и командиров в образовательном процессе военного вуза, разработка требований к их профессиональной компетентности;

разработку путей повышения качества образовательного процесса, а также участие военного вуза в системе непрерывного образования, обеспечивая дальнейшее повышение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

В тоже время, исследуя проблему повышения эффективности формирования личностно-профессиональной компетентности будущего офицера, в малой степени рассматривается вопрос педагогического обеспечения этого процесса.

Обеспечение – процесс или результат формирования требуемых свойств и характеристик, а также сохранение и повышение этих характеристик. Обеспечить – создать максимально необходимые условия для осуществления какого-либо процесса [106].

Педагогическое обеспечение целесообразно рассматривать совокупностью принимаемых и используемых дидактических средств, создание педагогических условий, способствующих протеканию образовательных процессов, реализации заданных планов, программ, проектов [26, 146].

В разработке проблемы педагогического обеспечения процессов образовательной деятельности, существенное значение принадлежит ряду концепций и научных исследований: концепции педагогической поддержки

(Т.В. Анохина, О.С. Газман, С.М. Юсфин и др.); научные вопросы педагогического обеспечения (О.С. Гребенюк, М.И. Рожков, А.Л. Уманский и др.); научные представления о педагогической поддержке и социально-педагогическом сопровождении (М. И. Губанова, Е. Ф. Зеер, С.В. Кульневич и др.); диссертационные исследования и отдельные научно-практические разработки педагогического обеспечения (О.В. Болтыков, О.В. Гончаренко, Н.Г. Григорьева, Н.В. Ляхова, А.А. Пожарский, Т.В. Седых, А.И. Тимонин, С.В. Филимонов, Н.М. Филиппова и др.).

Таким образом, масштабность исследований педагогического обеспечения процессов образовательной деятельности определила его переход от частных аспектов к системному рассмотрению и применению теорий, концепций педагогического обеспечения (Н.Г. Григорьева, А.И. Тимонин, Г.А. Шабанов и др.) [67].

Однако, в широком поле теоретико-методологической практики, в контексте формирования профессиональной компетентности будущих офицеров, понятие «педагогическое обеспечение» не получило целостного и систематического описания.

Применительно к образовательному процессу вуза, с позиции места, роли, функции и механизмов педагогического обеспечения, определен ряд позиций.

Так, в исследовании А.И. Тимониной, педагогическое обеспечение процессов образовательной деятельности вуза рассматривается как совокупность личностных ресурсов обучающегося, институциональных ресурсов и ресурсов среды, с вектором направленным на актуализацию названных ресурсов, посредством реализации разработанной стратегии, концепции [139].

По мнению Н.Г. Григорьевой, педагогическое обеспечение направлено на активизацию поэтапного освоения образовательного процесса вуза субъектами, непосредственным воздействием внешних факторов с

последовательной интериоризацией и переходом к доминирующей роли внутренних факторов саморазвития [44].

Объектами педагогического обеспечения являются: педагогические условия, повышающие эффективность обеспечиваемого процесса (Н.В. Чекалева); совокупность средств, направленных на целостность образовательного процесса, включающую интеллектуальные, дидактические, технологические и организационные средства (Н.П. Пучков); адекватные способы педагогического сопровождения и построения взаимодействий, с целью достижения идеала образованности обучающихся (Н.П. Клушина) [71, 117, 155].

Из анализа вышесказанного и учитывая особенности образовательного процесса военного вуза, **педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущего офицера** нами рассматривается как полинаправленная педагогическая деятельность преподавателей и командиров, обуславливающая активизацию академических ресурсов военного вуза, и реализацию личностных ресурсов курсантов, в ходе дифференцированного педагогического взаимодействия с ними, способствующая эффективному формированию личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, в специально созданных педагогических условиях.

Личностные ресурсы курсантов обуславливаются индивидуальными особенностями и включают эмоциональный, волевой, мотивационный, интеллектуальный компоненты.

Академические ресурсы включают содержание, организацию и управление образовательным процессом военного вуза, его особенности.

Педагогическое обеспечение характеризуется полигранностью, многоуровневостью, динамичностью с интегративно-дифференцированной функцией.

В целях эффективности формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров и организации образовательного

процесса в военном вузе в целом, педагогическое обеспечение должно проявляться:

в адаптации военного вуза к образовательным интересам и потребностям курсантов;

включением в традиционные технологии обучения будущих офицеров современных информационно-коммуникативных средств;

в возможности построения курсантами индивидуальной образовательной траектории, повышение самостоятельности кафедр и научно-исследовательских подразделений военного вуза;

гуманизация образовательного процесса военного вуза, с усилением гуманитарной составляющей, при оптимальном соотношении с военно-профессиональной подготовкой курсантов.

Структура педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров содержит:

цели и задачи образовательного процесса военного вуза, в контексте формирования компетенций курсантов;

компетенции, необходимые для эффективной военно-профессиональной деятельности;

модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров и Целевую педагогическую программу формирования компетенций курсантов;

педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование компетенций курсантов военного вуза.

Источником развития образовательного процесса являются присущие ему противоречия, которые выражают специфику процесса и проявляются в сфере действия закономерностей.

Российские ученые В.М. Журавлев, Г.Б. Масальский, С.А. Подлесный, Ю.С. Перфильев, М.Т. Решетников выделяют следующие основные противоречия высшего образования:



между узкой специализацией знания и широким профилем разработанных методологических средств;

между требованиями действующих образовательных подходов, концепций, теорий и реальными потребностями современного общества;

между быстрыми темпами обновления знаний, технологической и информационной интенсификацией образования и определенными ограничениями по их усвоению [85].

При этом для системы военного образования характерны следующие противоречия:

между потребностью курсантов в теоретических знаниях, индивидуальном опыте, нравственно-этических качествах, необходимых для формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров и недостаточно разработанным педагогическим обеспечением, определяющим теоретические и научно-методические основы реализации этого процесса;

между широким распространением компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования и неоднозначно определенными базовыми понятиями компетентностного подхода в системе военного образования, не в полной мере учитывающими его особенности;

между необходимостью выявления уровней сформированности личностно-профессиональной компетентности выпускников военного вуза и неразработанностью показателей оценки сформированности компетенций курсантов.

Эти противоречия определяют общее противоречие между потребностью Вооруженных Сил России в компетентных офицерах, готовых к самостоятельной профессиональной деятельности непосредственно по выпуску из военного вуза и неразработанностью научно-методических основ педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе.

Изучение и определение путей разрешения представленных противоречий, обуславливает необходимость исследования процесса педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза, на основе компетентностного подхода.

Принципиальное отличие ФГОС ВПО, на основе компетентностного подхода, от используемых ранее, состоит в их деятельностно-практической и культурологической составляющих, при этом сохраняя традиционную фундаментальность и универсальность высшего профессионального образования.

Новый образовательный стандарт, в контексте компетентностного подхода, рассматривает квалификацию выпускника с точки зрения конечных результатов обучения – компетенций.

Компетенции рассматриваются как главные целевые установки в реализации новых ФГОС ВПО. Это дает возможность варьировать структуру и содержание учебных дисциплин, формы организации образовательного процесса, что существенно расширяет профессиональные функции преподавателя, в соответствии с требованиями повышения качества обучения будущих офицеров в военном вузе.

В ходе реализации компетентностного подхода необходимым требованием к деятельности преподавателя в военном вузе является возможность трансформировать предметное содержание учебной дисциплины в средство личностного и профессионального развития курсантов.

Уровень достижения обучающегося в образовательном процессе, в соответствии с целями, требованиями и нормами федерального государственного образовательного стандарта определяет качество образования [19].

Применительно к образовательному процессу военного вуза, качество образования рассматривалось как интегральная характеристика системы

военного образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов государственным нормативным требованиям к выпускникам военного вуза.

Для определения и осмысления теоретико-методологического аппарата системы военного образования требуется четко сформулировать цели подготовки будущих офицеров по разным специальностям, а также обеспечить прозрачность компетенций, расширить структуру и гибкость учебных программ с обязательным включением в их состав материалов для диагностики учебных достижений курсантов. Оперативно разрабатывать с участием представителей заказчика (управлений видов и родов Вооруженных Сил) новые образовательные программы, в том числе в опережающем режиме.

Следует заметить, что овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта использования знаний за пределами учебных дисциплин, в содержании которых они представлены, в различных ситуациях.

Здесь на первый план выступает междисциплинарный синтез, при котором процесс обучения приобретает новый смысл, становится процессом освоения методов получения недостающих знаний, умений, навыков и опыта деятельности, с целью достижения высокого уровня личностно-профессиональной компетентности.

Проектирование ООП на основе компетентностного подхода реализуется путем проведения содержательного и методологического согласования учебных дисциплин, создания модели изучаемого объекта или явления. Образовательный процесс функционирует в единстве двух своих функций: репродуктивной и развивающей. При этом, в цикле основных учебных дисциплин имеет преимущественно репродуктивный характер, а развивающий эффект достигается за счет междисциплинарных связей – возможность применять знания по одной дисциплине при изучении другой. Для этого необходимо целенаправленное углубление этих связей при

условии сохранения теоретической и практической целостности всех учебных дисциплин.

Достоинством компетентностного подхода является целостность педагогического процесса, способствующего саморазвитию курсантов через формирование у них потребностей и умений использовать аппарат учебных дисциплин как методологическое, теоретическое и технологическое средство выявления и решения проблем. Дидактическая значимость определяется возможностью систематического обучения комплексу процедур научно-теоретического исследования.

Также при проектировании образовательного процесса необходимо учесть, что его успешность и эффективность могут быть достигнуты лишь в той мере, в какой курсантами осознается личная и социальная значимость результата (т.е. результат воспринимается курсантами как ценность). Если этого не происходит, то курсанты отчуждаются от образовательного процесса. При этом технологии и содержание образовательной деятельности перестают играть определяющую роль, а существенными становятся вопросы организации и контроля деятельности [137].

Вместе с тем, ценностное самоопределение представляет собой продолжительный нелинейный процесс. Его необходимо проектировать одновременно с разработкой основных образовательных программ (ООП) как неотъемлемую часть.

Компетентностный подход может служить основанием для проектирования новых ООП по направлениям и специальностям. В этом контексте содержание ООП, реализующих ФГОС ВПО, должно быть дополнено составляющими компетентностного подхода. Причем именно компетенции, как результат образования, а не отдельные дисциплины, должны стать смысловым ядром новых ООП. В ходе составления учебно-методических комплексов указываются: компетенции, для формирования которых они организуются; дисциплины, на материале которых реализуется программа; виды познавательной и практической деятельности; формы

совместной работы курсантов и преподавателей (решение комплексных задач, выполнение проектов, защита выполненной работы перед группой специалистов этого профиля и т.д.) [48].

Задача преподавателей – определить, изучение каких дисциплин, либо отдельных их модулей обеспечит формирование тех или иных компетенций. Разработка ООП может стать одним из перспективных направлений инновационной деятельности военных вузов, поскольку их содержание будет учитывать особенности конкретной военной специальности и образовательного процесса в целом, специфику формирования личностно-профессиональной компетентности, социальную (воинскую) среду, состав обучающихся, потенциал преподавателей и командиров.

В тоже время, на современном этапе переход военного образования на ФГОС ВПО, с двухуровневой системой подготовки, осложняется рядом проблем:

недостаток учебного времени из-за сокращения, более чем на 1/3 часов, выделяемых на военно-специальные дисциплины, при переходе на ранее введенные ГОС ВПО (бакалавру потребуется еще не менее года обучения для освоения дисциплин в полном объеме);

сложность при переходе на учебные программы «военного времени» (программы сокращенного обучения);

нецелесообразность обучения в магистратуре без войскового опыта.

Поэтому реформирование системы военного образования предполагает осуществление дифференцированного подхода с определением требований к разработке программ обучения по военным специальностям, а также соблюдение условий перехода на новый ФГОС ВПО, выполнение принципов, в соответствии с которыми реализуется образовательный процесс военного вуза.

Принципы – основные правила педагогической деятельности преподавателя военного вуза, указывающие её направления. Они выступают

связующим звеном между абстрактным характером закономерности и конкретностью практики [20].

Ведущие формы деятельности преподавателей по организации и реализации образовательного процесса военного вуза определяются общедидактическими принципами: научности, проблемности, направленности обучения, взаимосвязи теории с практикой, системности, доступности, наглядности, оперативности и др.

Данные общедидактические принципы применяются на практике независимо от направлений программ подготовки. Однако, при выделении принципов обучения важно учитывать особенности образовательного процесса.

Применительно к образовательному процессу военного вуза нами были выделены следующие особенности:

обучение будущих военных инженеров с квалификацией «специалист»; несогласованность федеральных законов в области образования, с одной стороны, и в области обороны и безопасности, с другой, порождают внутренние проблемы законодательного регулирования системы военного образования. Так, требование повышения фундаментальной подготовленности курсантов не соответствует требованиям руководящих документов при переходе на ускоренные сроки по «военному времени», поскольку обучение будущих офицеров, как военных профессионалов, осуществляется в соответствии с учебными программами в основном на старших курсах;

строгая регламентация жизнедеятельности курсантов уставами, инструкциями, приказами и другими руководящими документами;

малое время адаптации первокурсников к требованиям учебной и служебной деятельности в военном вузе, в то время как в данном сензитивном периоде определяется мотивация курсанта к учебной и военно-профессиональной деятельности. [103].

Отметим, что под адаптацией личности курсанта в образовательном процессе военного вуза понимается процесс активного освоения обучающимся воинской среды, где он выступает не только объектом адаптации, но и субъектом [34].

Таким образом, учитывая особенности образовательного процесса военного вуза, направления образовательных программ, мы выделяем такие принципы как: диалектического единства общепрофессиональных и военно-специальных дисциплин, непрерывности образования, модульности, цикличности, антропоцентризма, гуманизации, субъект-субъектных отношений преподавателя и курсанта, преемственности, обучения и воспитания в воинском коллективе и через коллектив.

Принцип диалектического единства учебных дисциплин выражается в необходимости обеспечения равнозначности всех учебных дисциплин: военно-специальных, общепрофессиональных, гуманитарных. Данный принцип определяет внутреннюю структуру образовательного процесса в военном вузе.

Непрерывное образование является одним из важнейших принципов жизнедеятельности офицера, который в течение всей своей военной службы получает новые знания, формирует умения, совершенствует профессионально значимые качества – компетенции.

Сущность принципа модульности заключается в использовании образовательных модулей как средства усвоения курсантами учебной информации. На основе функционального анализа формируемой компетенции, учебный материал делится на структурные элементы, каждый из которых обеспечивает достижение определенной дидактической цели. Модуль может иметь дисциплинарный (отдельная учебная дисциплина) и междисциплинарный (цикл учебных дисциплин) характер.

Принцип цикличности предполагает структурно-логическую организацию образовательного процесса, с наличием обратной связи, для своевременного контроля, коррекции и оценки учебной успешности.

Согласно принципа антропоцентризма, курсант занимает центральное положение в образовательном пространстве военного вуза, а его сознание является важнейшим фактором интеграции. Происходит смещение акцентов с преподавания (активная академическая деятельность профессорско-преподавательского состава) на обучение (активная образовательная деятельность курсанта). Будущий офицер становится не только смысловым, но и организационным центром обучения. При этом преподаватель должен обеспечить дифференцированность педагогического сопровождения.

Принцип гуманизации образовательного процесса обеспечивает свободное и разностороннее развитие личности курсанта, и направлен на создание условий для формирования личностных и общепрофессиональных компетенций, присутствуя во всех формах и методах обучения.

Принцип субъект-субъектных отношений преподавателя и курсанта реализуется когда курсант переходит из пассивного слушателя в активного участника образовательного процесса, а преподаватель реализует функции консультанта, тьютора. Одним из факторов, определяющих успешность обучения, является уровень субъект-субъектных отношений между преподавателем и курсантом.

Принцип преемственности, предусматривающий непрерывную передачу от поколения к поколению духовных ценностей, воинских традиций и ритуалов, способов их сохранения и приумножения в процессе обучения и воспитания будущих офицеров [2].

Принцип обучения и воспитания курсантов в воинском коллективе и через коллектив основывается на оптимальном сочетании групповых и индивидуальных форм организации образовательного процесса военного вуза. Так, П.И. Образцов выделяет его одним из фундаментальных принципов организации педагогического процесса обучения будущих офицеров [105].

Рассмотренная совокупность принципов не является исчерпывающей и может быть дополнена другими принципами. В то же время она



обеспечивает необходимую методологическую и одновременно методическую основу для организации образовательного процесса в военном вузе на основе компетентностного подхода.

Следует отметить, что компетентностный подход является продуктивным для профессионального развития военного специалиста, позволяет глубоко оценить его профессионализм, поскольку действительной феноменологией профессионального опыта являются не его компоненты (в роли которых выступают знания, умения, навыки, проявляющие себя с высокой степенью вариативности в разных военно-профессиональных видах деятельности), а особенности структурной организации той иерархии качеств личности и субъекта деятельности, которые определяют эмпирически констатируемые свойства профессионального опыта. Эффектом интеграции в профессиональном опыте знаний, умений, навыков и личностных качеств является личностно-профессиональная компетентность офицера.

Реализации компетентностного подхода в образовательном процессе военного вуза предполагает опору на ту или иную педагогическую теорию или концепцию.

По мнению Э.Г. Юдина, подход в педагогике, можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения, как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [158].

В дополнение отметим научные представления В.В. Серикова о том, что «Подход есть стратегия профессиональной деятельности педагога. Теории или концепции, органически сопрягаемые с компетентностным подходом, должны стать регулятивом, в соответствии с которыми проектируется и осуществляется процесс формирования профессиональной компетентности специалистов и должны придать ему определенные целевые, содержательные и процессуальные составляющие» [126].

В свою очередь стратегия профессионально-педагогической деятельности производна от её смыслов и опирается на прогностическое

видение педагогических целей, тем самым задавая вектор развития профессионального поведения на достаточно длительный период. Помимо этого стратегия деятельности в значительной мере прогнозирует диапазон педагогических результатов, которые могут быть получены в том или ином случае [29].

В своих работах, И.А. Зимняя рассматривая вопрос о месте компетентностного подхода, считает, что применяемые в науке разные подходы, теории и концепции не исключают, а при дифференцируемом соотношении, дополняют и совершенствуют друг друга [63].

Компетентностный подход является междисциплинарным, в нем есть и личностные и деятельностные аспекты, прагматическая и гуманистическая направленность. Компетентностный подход усиливает практическую ориентацию военного образования, его предметно-профессиональную сторону, акцентирует роль опыта, умений практически реализовывать знания, решать задачи.

На сегодняшний день педагогически и психологически обоснованы, систематически апробирован ряд подходов, теорий и концепций в обучении, учитывающих индивидуальные особенности личности, специфику учебных заведений.

В подготовке военных специалистов широко применяется ассоциативно-рефлекторная концепция обучения. В соответствии с ней сформулированы дидактические принципы, методы и формы обучения (А.В. Барабанщиков, Д.Н. Богоявленский и др). Достоинством этой концепции является её технологичность. В ней четко определены цели и задачи обучения, заданы направления деятельности, разработан широкий спектр дидактических средств. При этом следует отметить слабую обратную связь обучающихся и преподавателей, недостаточный уровень управления познавательной деятельностью курсантов, низкий уровень индивидуализации обучения курсантов. Формирование навыков и умений, развитие интеллектуальных способностей зависят не только от познавательной

активности курсантов, но и от опыта практической деятельности. Здесь существенный результат дает обучение на основе концепции планирования и формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Положительной стороной данной концепции является: логическая поэтапность ввода учебного материала, повышение самостоятельности и активности обучающихся в процессе усвоения знаний, повышение уровня индивидуализации. Отрицательными – чрезмерная детализация учебного материала, низкий уровень творческого обучения курсантов, сложность обновления учебного материала по специальностям.

Проблемно-деятельностная концепция обучения (А.В. Барабанщиков, А.М. Воробьев, В.П. Давыдов, Э.Н. Коротков) реализует два основополагающих принципа: принцип проблемности и принцип деятельности в обучении. Сущность проблемно-деятельностной концепции обучения заключается в том, что в образовательном процессе создаются специальные условия (ситуации), в которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает проблему, осуществляет постоянный поиск оптимальных вариантов её решения.

Существуют и другие концепции обучения, успешно реализуемые в образовательном процессе военного вуза с учетом специфики решаемых задач. Так, широко применяется концепция программированного обучения, которая подразумевает усвоение учебного материала с помощью обучающих программ и средств. Учебный материал представляет собой блоки учебной информации, подаваемые в логической последовательности. В конце каждого блока проводится контроль в виде опроса, задач, упражнений. В соответствии с концепцией программированного обучения разработаны автоматизированные учебные программы и системы по освоению военной техники, специальных и военно-специальных дисциплин, что особенно актуально для образовательного процесса военного вуза.

Педагогическая теория или концепция, на основе которой реализуется компетентностный подход, должна охватывать не только предметно-технологическую, но и социально-нравственную стороны деятельности курсантов, реализовывать цели как обучения, так и воспитания.

Этим требованиям соответствует деятельностная теория (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), в которой умственное и личностное развитие рассматривается через различные формы предметной деятельности субъекта. Для того чтобы эта теория стала основой реализации компетентностного подхода в военном вузе, необходима её модернизация. Так, необходимо выделить единицей деятельности, поступок, несущий в себе свойства, как предметности, так и социальности.

В развитие деятельностной теории и применительно к проблемам современного профессионального образования разработана теория контекстного обучения. Можно выделить три источника теории контекстного обучения в военном вузе: деятельностная теория обучения, теоретическое обобщение целостного опыта использования форм и методов проблемного обучения, понимание влияния предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности курсанта на процесс и результаты его учебной деятельности [33].

Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация. Главным становится не передача информации, а развитие способности курсантов компетентно разрешать проблемы и задачи в созданных условиях. Таким образом, курсант осознает, что им сделано, что надо сделать (выполняемая им познавательная деятельность) и что предстоит (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Все это будет являться мотиваторами познавательной деятельности, учебная информация и сам образовательный процесс приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание будущего офицера – компетенции.

Таким образом, в контекстном обучении курсант с самого начала находится в деятельностной позиции, включается весь потенциал его

активности от уровня восприятия, до уровня принятия решения. Знания усваиваются в контексте разрешения курсантом моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения. Из объекта педагогических воздействий курсант превращается в субъект познавательной, профессиональной и социокультурной деятельности.

А.А. Вербицкий отмечает, что логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и его индивидуальность, что составляет реальную гуманизацию образования [32].

Следует также заметить, что до настоящего времени, курсант рассматривается как существо социальное, и при построении образовательных моделей описываются и разрабатываются внешние условия формирования отдельных его компетенций, а не его самосознания и самореализации.

В этом контексте обратимся к понятиям гуманизации и гуманитаризации образовательного пространства. Так, М.В. Буланова-Топоркова в основных положениях гуманизации и гуманитаризации выделяет:

- комплексный подход к целостным проблемам человека;
- гуманные образовательные технологии;
- интеграция гуманитарных и технических сфер;
- междисциплинарность в образовании;
- функционирование социально-гуманитарных дисциплин в вузе как фундаментального образовательного цикла [30].

Гуманизация в образовании рассматривается П.И. Пидкасистым: «как утверждение общечеловеческих ценностей жизнедеятельности людей, признание самоценности каждого человека, предоставление каждому права и возможностей свободного развития своих способностей» [111, с. 408].

Гуманизация военного образования направлена на создание условий для развития индивидуальности и личностных качеств будущих офицеров,

при которых выпускник военного вуза в своей жизни и деятельности будет учитывать общественные потребности, регулировать и соотносить свои запросы с запросами общества, проявлять толерантность к другим.

Однако, следует отметить, что доминанте гуманизации образовательного процесса в военном вузе, возможно развитие не индивидуальности, а индивидуализма, при котором пренебрегаются интересы воинского коллектива и общества в целом.

Гуманитаризация образования, особенно инженерного, предполагает расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубление интеграции их содержания для получения системных знаний. Квалифицированному военному специалисту необходимы не только знания по специальности, но и развитая логика, целеустремлённость, общая и профессиональная культура, профессиональная мобильность.

Гуманитарная составляющая знаний – это персонализированное, ценностно-ориентированное, диалогичное, контекстное знание, подтверждающее право на многоуровневость, универсальность и уникальность человеческих проявлений, обеспечивая многообразие как один из важнейших источников развития личности [73].

Оно предполагает активное и заинтересованное участие курсанта в образовательном процессе военного вуза. Педагогическая деятельность представлена как комплексная деятельность в формировании личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии.

Гуманитаризация военного образования способствует усилению внимания к расширению номенклатуры учебных дисциплин гуманитарного цикла и одновременно обогащению естественнонаучных и технических дисциплин гуманитарной составляющей.

Следовательно, направленность образовательного процесса в военном инженерном вузе должна быть междисциплинарной. Здесь можно выделить

два направления: изучение дисциплин гуманитарного цикла и обогащение гуманитарных специальностей и дисциплин основами технического и естественнонаучного знания. Это способствует формированию у курсантов нестандартного мышления, умения решать комплексные проблемы, возникающие на стыке разных областей знаний, видеть взаимосвязь результатов фундаментальных исследований, технологий и потребностей армии и общества, уметь оценить эффективность инновации, организовывать их практическую реализацию.

Таким образом, реализация компетентного подхода в образовательном процессе военного вуза предполагает комплексное взаимодействие положений разных теорий и концепций, применяемых в педагогической практике. Это обеспечит не только постоянный рост и интеграцию знаний, умений, навыков, но и формирование личностно-профессиональных качеств – компетенций. Ключевой аспект здесь заключается в познании и учете индивидуальных особенностей формирования когнитивных, потребностно-мотивационных, эмоционально-волевых, коммуникативных регуляторов, обеспечивающих самоореализацию курсанта, как в образовательной, так и в дальнейшей военно-профессиональной деятельности.

Компетентный подход делает акцент на результаты обучения, которые являются основным итогом образовательного процесса (с точки зрения знаний и способностей), а не на средства, которые используются преподавателями для достижения результатов. Ориентация на результаты обучения, стремление достичь большей точности в определении того, каких результатов достигает каждый курсант, смещает акцент с намерений и задач преподавателя на реальные достижения обучающихся. Д.А. Иванов отмечает, что компетентный подход акцентируется на результатах образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [68].

Компетентностный подход ведет к переориентации образовательной парадигмы на создание условий овладения всем комплексом компетенций, обеспечивающих устойчивую жизненную позицию, личностное и профессиональное развитие, в условиях изменяющихся требований к специалисту [107].

Определителем такого контекста, как результат образования, в совокупности мотивационно-ценностных, социально-личностных и когнитивных составляющих выступает понятие «компетенция», применяемое для обозначения образовательного результата, выражающегося в способности решить поставленную задачу. Это предполагает соответствующее методическое, организационное и технологическое обеспечение. Преподаватель становится руководителем и систематизатором знаний обучающихся с направляющей функцией. В свою очередь от курсанта требуется высокая активность, мотивация к самостоятельному обучению.

Таким образом, переосмысливая цели профессионального образования, мы наблюдаем переход высшего военного профессионального образования, ориентированного на квалификационные стандарты, к подходу, основанному на интегративных характеристиках личности – компетенциях.

Реализация образовательного процесса на основе компетентностного подхода, с присущей ему направленностью на практическую составляющую и конечные результаты обучения, будет способствовать разрешению проблем, возникающих между содержанием образовательных программ, объемом учебной нагрузки и требованиями к уровню военно-профессиональной готовности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.



## **1.2. Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров на этапах образовательного процесса военного вуза.**

Оптимизация Вооруженных Сил Российской Федерации определяет создание механизма постоянного обновления военного образования, с обеспечением его опережающего развития.

Реализации этого процесса будут способствовать разработанные компетенции, обладающие функцией гибкости, вариативности и открытости.

Учитывая различные виды военно-профессиональной деятельности выпускников военного вуза, педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров включает идентификацию (выявление) компетенций, которые станут инструментарием в их обучении и дальнейшей военной службе. В связи с этим выделяются следующие критерии для выбора компетенций:

компетенции определяющие, что должны изучать курсанты в рамках всех учебных дисциплин;

все компетенции должны быть четко сформулированы, детализированы и описывать основное содержание учебных программ;

компетенции должны быть взаимосвязаны с содержанием предметных областей дисциплин, раскрывать их полное содержание, концепции построения и развития;

содержание компетенций должно быть ясным и четко определенным с точки зрения его понимания преподавателем и усвоения курсантами;

компетенции должны обладать свойствами вариативности, общедоступности, информативности, а также быть удобными на практике [15, 97].

С учетом различных аспектов формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза, необходимо классифицировать группы компетенции.

Исходя из целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также с учетом основных видов профессиональной деятельности будущих специалистов, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки в жизни и практической деятельности в современном обществе, В.В. Краевским выделены компетенции, наиболее значимые для выпускников вузов.

1. Ценностно-смысловые компетенции – это ценностные ориентиры для обучающихся, способность видеть и воспринимать окружающую действительность, понимать свою значимость, уметь выбирать целеполагающие установки для своих поступков, принимать ответственные решения. Обучающийся, обладая этой компетенцией, приобретает способность самоопределения в различных ситуациях, как в учебных, так и в реальных.

2. Общекультурные компетенции – это познания и опыт деятельности в сфере общечеловеческой культуры, понимание исторических, духовных и нравственных смыслов.

3. Учебно-познавательные компетенции – совокупность компетенций, формирующихся в сфере самостоятельной познавательной деятельности: знания и умения целеполагания, планирования, анализа, самоактуализации, самореализации и самооценки. Обучающийся приобретает навыки мыслительной и творческой деятельности, получает знания непосредственно из реальности, хорошо ориентируется в нестандартных ситуациях.

4. Информационно-коммуникативные компетенции – навыки, позволяющие обучающимся работать с информацией, содержащейся в образовательном процессе и окружающей обстановке в целом, а также навыки, позволяющие вести общение в различными социальных группах.

5. Компетенции личностного саморазвития направлены на совершенствование интеллектуального, физического, психологического саморазвития, а также эмоциональной саморегуляции [78].

В соответствии с разделением содержания образования на метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов) и предметное (для каждого учебного предмета), рассмотрим три уровня компетенций:

ключевые компетенции, относящиеся к общему (метапредметному) содержанию образовательного процесса;

общепредметные, связанные с отдельными учебными дисциплинами;

предметные, частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенций, формируемые в конкретных учебных дисциплинах [152].

Компетенции, которые представляют собой профессиональные стандарты, целесообразно рассмотреть в обобщенной классификации, приведенной в источниках [15, 24, 37, 76, 82, 133].

1. Социально-личностные.
2. Экономические и организационно-управленческие.
3. Общенаучные.
4. Общепрофессиональные.
5. Специальные.

В проекте TUNING, реализованном в европейском образовательном пространстве, один из предложенных наборов компетенций, представлен тремя типами: инструментальные компетенции, межличностные компетенции, системные компетенции [14, 55].

Отметим, что разные варианты представления компетенций затрудняют их диагностику и усложняют оценку конечных результатов образования. Возникает необходимость создания номенклатуры компетенций. Метод аналога стандартов компетенций у разработчиков европейских стран также неоднозначен. Так, имеет место «эффект страны», «институционный эффект» – ориентация работодателей на конкретный вуз. Важно понимать, что компетенции, сформулированные слишком широко и неопределенно, не дают возможности для полноценного формирования личностно-профессиональной компетентности.

Таким образом, для идентификации компетенций выпускников военного вуза необходимо выполнить следующие требования:

определение компетенций должно быть обеспечено всем объемом квалификационных требований и целостным учебным планом;

«прозрачность» каждой компетенции, как фактор обеспечения выполнения функциональных обязанностей по предназначению;

устойчивость и адаптивность компетенций к динамике запросов современных Вооруженных Сил;

способность компетенций к продолжению обучению выпускника (непрерывное образование).

Для наглядного анализа в таблице 1 обобщенно представлены ценностно-смысловые компетенции, предложенные В.В. Краевским, межличностные компетенции проекта TUNING, социально-личностные компетенции, выявленные И.А. Зимней [65].

Можно сделать вывод, что все три группы компетенций взаимосвязаны и в большей части направлены на формирование у обучающихся одинаковых личностно-профессиональных качеств.

Для выяснения номенклатуры компетенций важно взаимодействовать с заказчиком, а также целесообразно привлечь выпускников военных вузов с опытом службы в войсках. Очевидно, что список предлагаемых компетенций будет достаточно большим, однако их систематизация обеспечит выделение наиболее значимых для выпускника военного вуза компетенций.

Формирование компетенций, необходимых курсанту военного вуза, должно определяться ФГОС ВПО по специальности, а также исходя из квалификационных требований, разрабатываемых заказчиком. Требуемые от выпускника военного вуза традиционные знать, уметь, иметь представление, должны реализовываться в комплексе интегрированных качеств личности – компетенций.

Набор компетенций выпускников вузов

Компетенции по В. В. Краевскому		Компетенции проекта TUNING		Компетенции по И.А. Зимней	
Ценностно-смысловые	<p>способность к ценностному ориентированию и адекватности окружающего мира;</p> <p>умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, умение принимать решения;</p> <p>познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры;</p> <p>компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере;</p> <p>владение эффективными способами организации свободного времени.</p>	Межличностные	<p>работа в команде;</p> <p>навыки межличностных отношений;</p> <p>способность работать в междисциплинарной команде;</p> <p>способность общаться со специалистами из других областей;</p> <p>принятие различий и мультикультурности;</p> <p>способность работать в международной среде;</p> <p>приверженность этическим ценностям;</p> <p>способность к критике и самокритике.</p>	Социально-личностные	<p>гражданственность, понимание необходимости здорового образа жизни;</p> <p>способность и готовность обучаться самостоятельно;</p> <p>способность и готовность общаться, способность и готовность использовать знания иностранного языка в профессиональной деятельности;</p> <p>стремление к социальному взаимодействию (способность использования когнитивных, эмоциональных и волевых особенностей психологии личности;</p> <p>расовая, национальная, религиозная терпимость, умение погашать конфликты;</p> <p>понимание значимости науки и культуры.</p>

Выпускник военного вуза должен иметь компетенции, позволяющие ему успешно выполнять функциональные обязанности и боевые задачи в войсках, с учетом быстро меняющейся обстановки.

Процесс формирования компетенций курсантов в образовательном процессе военного вуза обуславливает необходимость выделения специфики педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров:

совмещение учебной и военно-служебной деятельности будущих офицеров;

неопределенность временного интервала между приобретением военно-профессиональных навыков и их применением в реальной обстановке;

усвоение такого объема знаний, который позволит решать задачи военно-профессиональной деятельности, не требующие опыта исполнения должностных обязанностей;

стандартизация военного образования (совмещение военных и гражданских специальностей в одной образовательной программе), обуславливающая проблему недостаточного учебного времени на военно-специальные дисциплины;

совмещение требований ФГОС ВПО и квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускника военного вуза по формированию компетенций будущих офицеров;

сложность разработки курсантом индивидуальной вариативной части основной образовательной программы ФГОС ВПО;

развитие личностных и профессиональных качеств курсантов в армейском коллективе (боевые задачи, как правило, выполняются в составе группы, расчета, экипажа);

необходимость адаптации первокурсников к новым условиям и требованиям военного вуза в максимально короткие сроки.

необходимость адаптации первокурсников и выпускников к новым условиям и требованиям в максимально короткие сроки.

Так, ФГОС ВПО по специальности 210602 «Специальные радиотехнические системы» в качестве общекультурной компетенции (ОК-11) определяет ее как «способность ориентироваться в базовых положениях экономической теории, применять их с учетом особенностей рыночной экономики» [144 с. 8].

В выпускных квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке выпускников военного вуза по военной специальности «Средства радиоэлектронной борьбы», являющихся основным дополнением к ФГОС ВПО по специальности 210602 «Специальные радиотехнические системы», общекультурная компетенция (ОК-11), рассматривается как понимание причинно-следственной связи

между общеэкономическими и военно-экономическими аспектами хозяйственной деятельности.

Принимая во внимание аспекты военно-профессиональной деятельности будущего офицера и анализируя вышеназванные общекультурные компетенции, можно сделать вывод, что представлены они достаточно широко и в соответствии критериями идентификации компетенций, требуют конкретизации.

Следовательно, выше рассматриваемая компетенция в нашем исследовании определялась как «умение организовывать хозяйственно-экономическую работу в подразделении, руководить войсковым хозяйством, иметь современное экономическое мышление» и определена в группу командных (управленческих) компетенций.

Таким образом, основываясь на ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 210602 «Специальные радиотехнические системы», квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке выпускников военного вуза по военной специальности «Средства радиоэлектронной борьбы», результатах диссертационных исследований, анализе служебных отзывов на выпускников, отчетах государственных аттестационных комиссий, учитывая особенности образовательного процесса военного вуза, выделены компетенции, необходимые будущим офицерам в военно-профессиональной деятельности:

1. Социально-личностные компетенции (СЛК), способствующие саморазвитию и самореализации личности будущего офицера, определяющие готовность к взаимодействию с окружающими людьми в системе межличностных отношений, осуществляемой в различных социальных группах и жизненных ситуациях.

2. Командные (управленческие) компетенции (К(У)К), позволяющие выпускникам военного вуза успешно решать поставленные задачи в организационно-управленческой сфере деятельности и оценивать ее результаты.

3. Профессионально-специализированные компетенции (ПСК), позволяющие применять знания на практике по специальности, способствуя продолжению обучения (непрерывному образованию), систематизации познавательной деятельности по освоению и совершенствованию полученных знаний.

4. Военно-специальные компетенции (ВСК), профессионально ориентированные компетенции, направленные на решение военно-профессиональных задач по предназначению в войсках.

В таблице 2 представлены компетенции курсантов военного вуза, необходимые им для будущей военно-профессиональной деятельности.

Состав и содержание групп компетенций могут быть постоянными в течение длительного времени, образуя инвариантную часть. Вариативная составляющая будет содержать компетенции, состав и содержание которых модернизируется, обеспечивая их открытость, позволяя оперативно учитывать изменения и требования современного общества и ВС РФ.

Таблица 2

Компетенции курсантов военного вуза

Компетенции	Составляющие
1. Социально-личностные (СЛК)	<p>глубокое понимание гражданского и военно-профессионального долга, способность его исполнения в соответствии с положениями Конституции РФ, принципами законности, патриотизма, офицерской чести, гордости и ответственности за принадлежность к ВС РФ (СЛК-1);</p> <p>владение культурой социального общения, знание воинских и культурных традиций, умение сплачивать личный состав, укреплять взаимоотношения между многонациональными и многоконфессиональными группами, способность к разрешению конфликтов (СЛК-2);</p> <p>умение вести письменные и устные коммуникации, в профессиональных областях и повседневной жизнедеятельности, знание иностранного языка (СЛК-3);</p> <p>умение применять культурологические знания в формировании общей и профессиональной культуры личности офицера, стремление к самосовершенствованию и эстетическому развитию (СЛК-4);</p> <p>понимать сущность, содержание, структуру и особенности процесса управления социальными явлениями в воинских подразделениях (СЛК-5);</p> <p>способность анализа процессов значимых для военно-профессиональной деятельности офицера политического,</p>



## Продолжение таблицы 2

	<p>экономического, правового, военного характера, руководствуясь социальными, гуманитарными, экономико-правовыми знаниями (СЛК-6);  понимание социальной значимости военной службы, высокая мотивация к военно-профессиональной деятельности и профессиональному росту (СЛК-7).</p>
<p>2. Командные (управленческие) (К(У)К)</p>	<p>развитое абстрактно-логическое мышление, собственное компетентное мнение (К(У)К-1);  умение принимать обоснованные решения в нестандартных условиях обстановки и организовывать их выполнение (К(У)К-2);  самостоятельность действий в пределах предоставленных прав (К(У)-3);  способность исполнения обязанностей вышестоящих должностей (К(У)К-4);  умение видеть главное в работе, четко определять цели, проявлять настойчивость в их достижении, доводить начатое дела до конца (К(У)К-5);  способность осуществлять подбор исполнителей и рационально распределять обязанности между ними, контролировать исполнение приказов и распоряжений подчиненными (К(У)К-6);  умение организовывать хозяйственно-экономическую работу в подразделении, руководить войсковым хозяйством, иметь современное экономическое мышление (К(У)К-7);  Знание законодательных и нормативных правовых актов, регламентирующих обеспечение безопасности военной службы и охрану труда гражданского персонала, систему работы и обязанности должностных лиц части по их реализации (К(У)К-8);  Знание и точное соблюдение правил и положений, установленных воинскими уставами, законами (К(У)К-9).</p>
<p>3. Профессионально-специализированные (ПСК)</p>	<p>способность методологического системного описания и проектирования средств (комплексов) в области профессиональной деятельности (ПСК-1);  умение применять математический аппарат в профессиональной деятельности военного командира и инженера, знание перспективы развития прикладной математики и современной физики в области профессиональной деятельности (ПСК-2);  знание физических явлений, лежащих в основе построения и функционирования радиотехнических систем различного назначения, направления их развития (совершенствования) и повышения эффективности (ПСК-3);  умение проводить расчеты оценки эффективности средств и комплексов в области профессиональной деятельности (ПСК-4);  владение компьютерными технологиями сбора, хранения, обработки и использования информации, применяемой в военно-профессиональной деятельности (ПСК-5);</p>

	<p>владение способами алгоритмизации и программирования военно-профессиональных задач на языках высокого уровня (ПСК-6),</p> <p>стремление к постоянному самосовершенствованию, профессиональному и личностному саморазвитию, приобретению новых знаний с использованием современных образовательных технологий (ПСК-7).</p>
4.Военно-специальные (ВСК)	<p>Иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в военном деле, об основах национальной и военной безопасности государства, военной доктрине РФ, структуре и предназначении видов ВС РФ, способность анализировать военно-политическую обстановку в мире, регионах, характер внешних и внутренних угроз национальным интересам государства (ВСК-1);</p> <p>Знание направлений развития и совершенствования новых образцов оружия (вооружения) ВС РФ и армий иностранных государств, способность представлять характер ведения ими боевых действий (ВСК-2);</p> <p>способность производить сбор и анализ военно-научной информации по развитию средств и способов ведения боевых действий, строительства системы Вооруженных Сил, на основе военного опыта прошлого и современных реформ (ВСК-3);</p> <p>способность организовывать мероприятия морально-психологического обеспечения, умение контролировать свои эмоции и чувства, волю других людей в условиях опасности и риска, направлять их на беспрекословное исполнение приказаний и предписаний в боевой обстановке и в мирное время (ВСК-4);</p> <p>способность планирования, организации и ведения боевых действий, а также мероприятий по всестороннему обеспечению (ВСК-5);</p> <p>знать и выполнять необходимый перечень физических упражнений, способность преодолевать значительные физические нагрузки, владеть культурой физического самосовершенствования, применять методы физического воспитания и здоровьезбережения (ВСК-6).</p>

Отметим, что идентифицированные наборы компетенций необходимо рассматривать в процессе их формирования и применения. В частности, важно рассматривать этапы их формирования, понимание важности и значимости этих качеств, готовность к реализации компетенций в практической деятельности с когнитивной функцией.

Планирование учебного процесса в военном вузе организуется с учетом требований ФГОС ВПО, квалификационных требований, требований

нормативных документов, опыта организации и осуществления образовательного процесса в военном вузе.

Трудоемкость освоения основной образовательной программы – 310 зачетных единиц, 11160 часов. Бюджет выделяемый на военно-профессиональную подготовку – 3150 часов.

Соотношение теоретического и практического обучения по каждой специальности и дисциплине примерно следующее 35-40 % на теоретическое обучение и 60-65 % на практическое обучение.

Учебные планы и программы обучения будущих офицеров в военном вузе (на примере специальности «Средства радиоэлектронной борьбы») предусматривают изучение курсантами следующих циклов дисциплин:

гуманитарные и социальные дисциплины (ГСД);

естественнонаучные и математические дисциплины (ЕНМД);

общепрофессиональные (общетехнические) дисциплины (ОПД);

экономические и организационно-управленческие дисциплины (ЭОУД);

военно-профессиональные дисциплины (ВПД), а также воинские стажировки и практики.

Формирование циклов военно-профессиональных дисциплин (ВПД), стажировок и практик осуществляется за счет времени, выделяемого ФГОС ВПО на раздел специальных дисциплин, военную подготовку, региональный (вузовский) компонент и 5% бюджета времени, отводимого на циклы естественнонаучных и математических дисциплин, а также общепрофессиональных дисциплин.

Цикл военно-профессиональных дисциплин определяет обучение по военной специальности и включает в себя общевоенные, технические, военно-специальные, тактические и тактико-специальные дисциплины.

Распределение дисциплин по семестрам обучения проведено с учетом взаимосвязи и логической увязки дисциплин на основе структурно-логических схем.

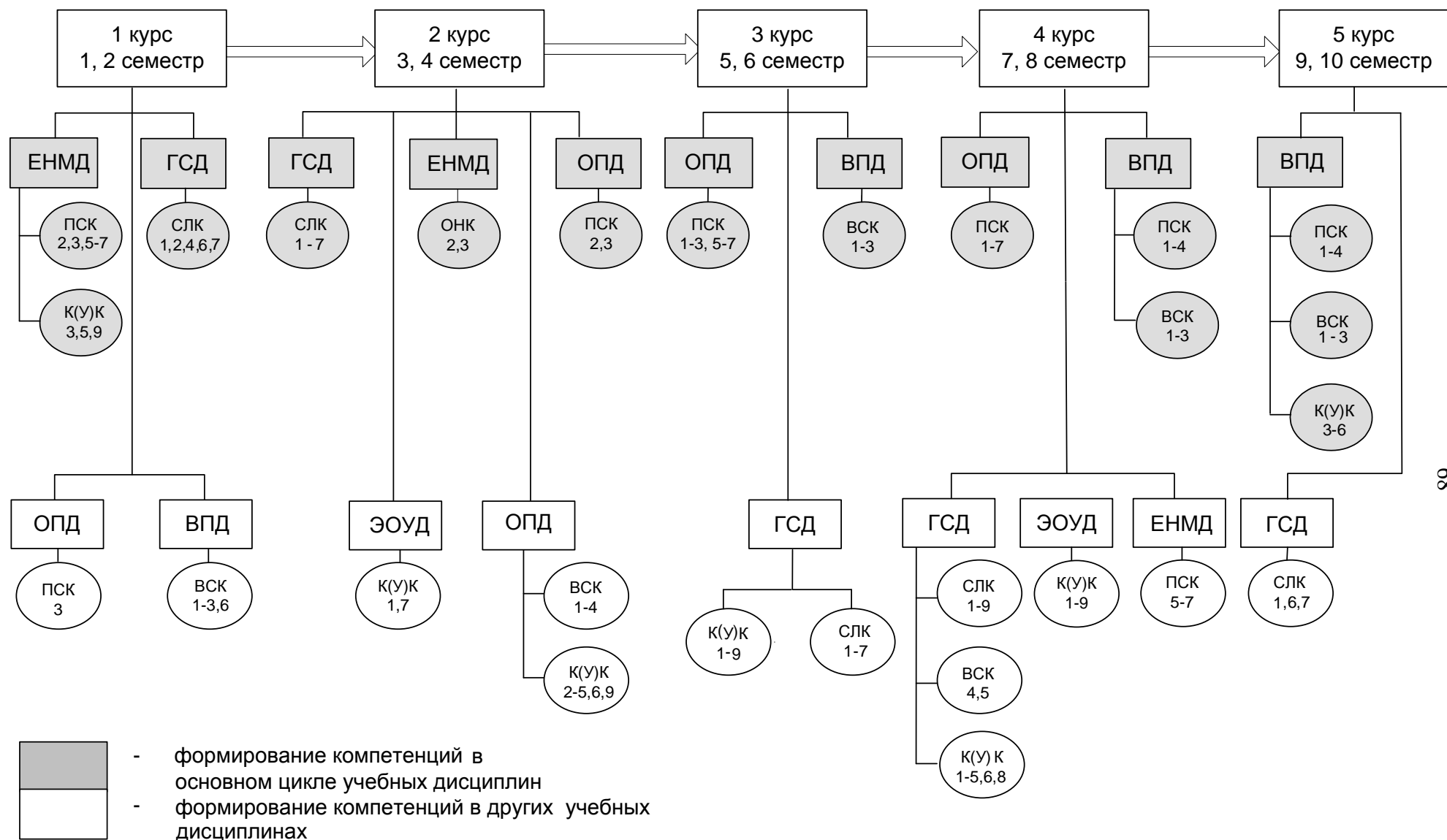


Рис. 1. Формирование компетенций курсантов в циклах учебных дисциплин.

На рисунке 1 показано формирование компетенций в циклах дисциплин, распределенных по семестрам обучения.

Так, формирование социальных и психологических компетенций осуществляется при изучении цикла гуманитарных и социальных дисциплин на первом и втором курсе. На старших курсах (3-5 годы обучения) также продолжается формирование социальных и психологических компетенций, но уже в меньшей мере, так как здесь учебное время отведено другим циклам дисциплин. Аналогичный процесс формирования компетенций происходит в других циклах учебных дисциплин. Отметим, что компетенции могут формироваться при изучении разных циклов дисциплин.

В приложении 1 приведен вариант формирования военно-специальных (ВСК 1-4) и профессионально-специализированных (ПСК 5-7).

Важно учитывать, что дисциплина «Физическая подготовка» изучается на протяжении всего обучения курсанта в военном вузе и имеет целью развивать и совершенствовать у будущих офицеров основные физические качества и военно-прикладные навыки, а также формирование здорового образа жизни, укрепление здоровья и повышение устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов военно-профессиональной деятельности. Таким образом, военно-специальная компетенция (ВСК 6) формируется у курсантов на протяжении всех семестров обучения.

При составлении учебных планов и программ обеспечивается прикладная направленность обучения, что способствует глубокому изучению курсантами принципов функционирования военной техники. С этой целью изменено соотношение видов учебных занятий с увеличением количества практических занятий и упражнений.

Кроме того, обучение будущих офицеров по специальности «Специальные радиотехнические системы» осуществляется в соответствии с структурно-логической схемой, построенной по принципу «элемент – узел – устройство – техническое средство базовых образцов техники». В структурно-логической схеме реализован единый замысел по курсовому

проектированию, обеспечивающий сквозную подготовку курсантов к разработке выпускной квалификационной работы и позволяющий значительно сократить количество учебных часов, выделенное на дипломное проектирование.

Курсовой проект последовательно реализуется в следующих дисциплинах: «Высшая математика», «Радиотехнические цепи и сигналы» («элемент») – «Схемотехника аналоговых электронных устройств» («узел») – «Устройства приема и преобразования сигналов» («устройство») – специальные (военно-профессиональные) дисциплины – («техническое средство»).

Для повышения творческой активности курсантов на завершающем этапе обучения будущие офицеры участвуют в военно-научных кружках, научно-практических конференциях.

В исследовании О.В. Добровольскова, участие курсантов в военно-научной работе является действенным механизмом обеспечения творческого саморазвития, самообразования и самосозидания личности будущего военного специалиста [56].

Важное значение, для курсантов обучающихся по инженерной специальности, имеет формирование социально-личностных компетенций, так как будущий офицер – это не только носитель специальных знаний и навыков, а личность, обладающая социально значимыми качествами. Подготовка в цикле социально-гуманитарных дисциплин направлена на становление инженера-профессионала и личности, обеспечивая его социальную и профессиональную мобильность.

Практическая направленность обучения по оперативно-тактическим и тактико-специальным дисциплинам – доминирующий фактор формирования компетенций выпускника военного вуза. Обучение курсантов по этим дисциплинам осуществляется на основе обобщенного опыта, полученного в ходе ведения боевых действий в локальных войнах и вооруженных конфликтах. Обучение начинается с общевоинской подготовки,

продолжительностью от четырех до пяти недель. Курсанты приобретают навыки в обращении со стрелковым оружием, гранатометами и ручными гранатами. Усваивают знания о порядке использования стрелкового оружия, его тактико-технических характеристиках, тактических свойствах местности по карте и другим ориентирам, основах организации радиационной, химической и бактериологической защиты подразделений в бою, приобретают умения готовить штатное оружие к боевому применению и применять его, действовать в условиях применения противником ядерного, химического, бактериологического оружия, применять индивидуальные и коллективные средства защиты и др. В ходе проведения практических занятий у курсанта формируются военно-специальные компетенции (ВСК 1-4).

В четвертом семестре обучения на практических занятиях в ходе полевого выхода курсант приобретает навыки командира отделения (на ступень выше занимаемой должности) по организации и ведению боевых действий. На данных занятиях курсанты получают знания по организации охраны, управления подразделениями при отражении нападения противника, по оформлению рабочей карты. Отрабатываются умения использовать войсковые приборы РХБЗ, определять по карте координаты целей, боевые порядки войск, выдавать целеуказания и др. Полевой выход завершается проведением комплексного зачета. При этом формируются командные (управленческие) компетенции (К(У)К 2-5).

Навыки командира взвода курсант получает при проведении практических занятиях полевого выхода в шестом и седьмом семестрах обучения. На этих занятиях курсант исполняет обязанности командира взвода по управлению подразделениями в разных видах боя. На занятиях, проводимых в виде групповых упражнений, курсант приобретает навыки проведения занятий с взводом по тактической подготовке, управлению огнем подразделения, изучению и оценке по карте тактических свойств местности, анализируя их влияние на организацию боя. Отрабатываются умения

определять требования безопасности при действии с оружием, проведении стрельб, осуществлять контроль за их выполнением и др. При этом формируются военно-специальные (ВСК 1-4) и командные (управленческие) компетенции (К(У)К 2-6, 8).

Навыки командира взвода, в соответствии с направлением профессиональной деятельности, курсант получает при проведении практических занятий на технике в период полевого выхода в восьмом семестре обучения. Здесь изучаются основы боевого слаживания экипажей и взводов, отрабатываются умения в организации боевой работы, составления планового задания экипажу на проведение различных видов технического обслуживания комплексов. На занятиях формируются военно-специальные компетенции (ВСК 1-5).

В девятом семестре обучения, при проведении занятий по оперативно-тактической подготовке, формируются навыки деятельности командира роты по организации боевой работы и всестороннего обеспечения. Курсанты изучают тактико-технические характеристики комплексов, алгоритмы их функционирования, содержание и порядок выполнения нормативов подготовки специалистов в частях и подразделениях, в соответствии с направлением профессиональной деятельности. Отрабатываются умения подготавливать комплексы к боевому применению, использовать методы выявления узлов связи, радиоэлектронных объектов, радиосетей и радионаправлений противника. Поиска и устранения неисправностей комплексов. В результате формируются профессионально-специализированные компетенции (ПСК 1-4).

Итогом изучения военно-специальных и тактико-специальных дисциплин являются тактико-специальное занятие и учение, в ходе которых формируются командные (управленческие) компетенции.

Все выпускники вуза должны быть готовы к исполнению функциональных обязанностей в составе боевых расчетов.



Усвоение курсантами знаний о содержании работы вышеперечисленных должностных лиц, а также формирование компетенций, соответствующих их должностному предназначению, осуществляется на пятом курсе. В десятом семестре курсанты приобретают практические навыки организации боевого применения подразделений, в соответствии с направлением профессиональной деятельности, в ходе решения комплексных тактических и оперативно-тактических задач.

В ходе отработки комплексной тактической задачи и комплексной оперативно-тактической задачи, курсанты получают представление о деятельности командира подразделений, в соответствии с направлением профессиональной деятельности.

Комплексность обучения достигается проведением занятий по учебным дисциплинам: «Общая тактика», «Системы управления армий иностранных государств», «Применение комплексов и средств», «Автоматизированные средства управления», «Основы организации и средства связи», «Техническая эксплуатация средств и комплексов», «Управление повседневной деятельностью», «Военная топография», «Военная психология и педагогика».

Занятия следуют в логической последовательности, соответствующей работе должностных лиц, при организации боевого применения подразделения. Каждое последующее занятие опирается на результаты предшествующих, одновременно обеспечивая исходными информационными данными следующие занятия.

В результате отработки комплексных задач курсанты:

получают навыки работы в оперативно-тактических расчетах по боевому применению подразделений, разрабатывают боевые документы при организации боевого применения подразделений;

изучают методику оценки обстановки, проводимой командиром подразделения, методику построения боевого порядка подразделения;

приобретают навыки в принятии решения на боевое применение и постановку боевых задач подчиненным подразделения, действий в составе лиц боевого расчета;

применяют математический аппарат для моделирования обстановки и ее оценки;

проводят расчеты оценки эффективности средств и комплексов.

Таким образом, формируются военно-специальные (ВСК 1-3) и профессионально-специализированные компетенции (ПСК 1-4).

Дальнейшее формирование компетенций, при самостоятельном выполнении мероприятий и действий в роли должностных лиц, при организации их боевого применения, руководстве подразделениями при ведении боевой работы, осуществляется во время полевого выхода курсантов на тактико-специальных занятиях и тактико-специальном учении, проводимых в полевых условиях.

Тактико-специальные занятия проводятся в целях обучения курсантов практике подготовки к применению и ведению боевой работы на средствах и комплексах, а также обеспечения действий подразделений в ходе выполнения боевой задачи.

В результате отработки учебных вопросов на тактико-специальных занятиях у курсантов формируются следующие практические навыки:

подготовки средств и комплексов к маршу в составе колонны подразделения;

выбора позиций, их занятие, развертывание, ориентирование, проведения контроля функционирования средств и комплексов, организация связи;

инженерного оборудования и маскировки позиций, организации охраны;

ведения боевой работы на средствах и комплексах, с использованием встроенной тренажной и имитационной аппаратуры;

организации работы на пункте технического обслуживания и ремонта.

Учитывая ранее рассмотренную специфику педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, в частности развитие личностных и профессиональных качеств курсантов, в армейском коллективе (боевые задачи, как правило, выполняются в составе группы, расчета, экипажа), особое внимание необходимо уделять формированию у курсантов, в ходе вышеуказанных видов занятий, военно-специальной компетенции (ВСК 4).

Тактико-специальное учение носит комплексный характер и имеет целью формировать у курсантов самостоятельный практический опыт в организации боевого применения, обеспечения действий подразделений и управления ими, при выполнении боевой задачи. На тактико-специальном учении курсанты исполняют обязанности командиров подразделений, лиц боевых расчетов, а также других должностных лиц, в соответствии с замыслом учения, в динамике отрабатывают вопросы организации боевого применения подразделений и действий боевого расчета в ходе ведения боевой работы. В целях достижения преемственности и последовательности обучения, комплексная задача, тактико-специальные задачи и учение проводятся на едином оперативно-тактическом фоне. Тем самым, обеспечивается формирование военно-специальных (ВСК 1-3), профессионально-специализированных (ПСК 1-4) и командных (К(У)К 1-6) компетенций во всех циклах дисциплин.

Следует заметить, что учебное время, отводимое на цикл дисциплин, может изменяться от семестра к семестру, однако, структурно-логическая взаимосвязь учебных дисциплин, их практическая направленность создают необходимую базу для формирования компетенций, необходимых будущему офицеру для его обучения в военном вузе и дальнейшей военно-профессиональной деятельности.

### **1.3. Модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров военного вуза**

Моделирование педагогического процесса, ориентированное на целенаправленное создание системы значимых качеств у курсантов, позволяет представить процесс формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в динамике его развертывания, с выделением структурно-функциональных и операционально-результативных компонентов, описанием связей и отношений между ними.

Модель является упрощенным объективно-субъективным аналогом прототипа и результаты её создания существенно зависят от используемых концептуальных основ. Поэтому целесообразно рассматривать совокупность взаимосвязанных идей, отражающих общую концепцию проектируемой модели, с использованием реально существующих связей в моделируемом объекте [159].

Педагогическая модель должна быть гибкой, динамичной, способной по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению. Следует учитывать, что создание модели-копии педагогического процесса невозможно, поскольку педагогическая деятельность – это творческий процесс комплексного взаимодействия преподавателей и курсантов. Следовательно, модель – это идеализированный объект, определенного рода прототип. Она отражает основные явления и процессы, минуя излишнюю детализацию. Также позволяет сделать объект любой сложности доступным для тщательного исследования, что в совокупности их создания будет помогать преподавателю военного вуза, в достаточной полноте учитывать источники и способы постановки дидактических целей, определять позиции взаимоотношений с курсантами, оценивать получаемые результаты, в соответствии с требованиями к обучению будущих офицеров.

Сущностные характеристики модели формирования компетентности выпускников раскрывались в работах Л.С. Гринкруга, Я.И. Кузьмина, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова и др. [45, 82].

Применительно к особенностям обучения курсантов в военном вузе, модель формирования личностно-профессиональной компетентности, является основным структурным элементом педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе и представляет собой описание образовательного процесса, абстрагированного от практики, но полноценно отражающее его основные свойства, с глубокой проработкой целей, содержания, технологий реализации и полученных результатов.

Таким образом, разработанная модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, рассматривается как теоретико-методическая основа педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности выпускников военного вуза.

Реализация модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров военного вуза позволит определить, каким набором компетенций должны обладать курсанты, к выполнению каких профессиональных функций их готовить, какой уровень личностно-профессиональной компетентности должен быть обеспечен, а также дать оценку эффективности педагогического обеспечения процесса в целом. Следует заметить, что педагогические модели по разным специальностям будут отличаться целями, задачами, компетенциями, оценкой результатов.

При разработке модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров учитывались следующие принципы [98]:

дифференцированного и индивидуального подхода к обучению и воспитанию курсантов;

сознательности, активности и мотивированности выпускников;

научности обучения и воспитания;

практической направленности в обучении курсантов;

систематичности и последовательности в организации образовательного процесса, многоуровневости образовательных задач; единства обучения и воспитания.

Модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров представлена на рисунке 2.

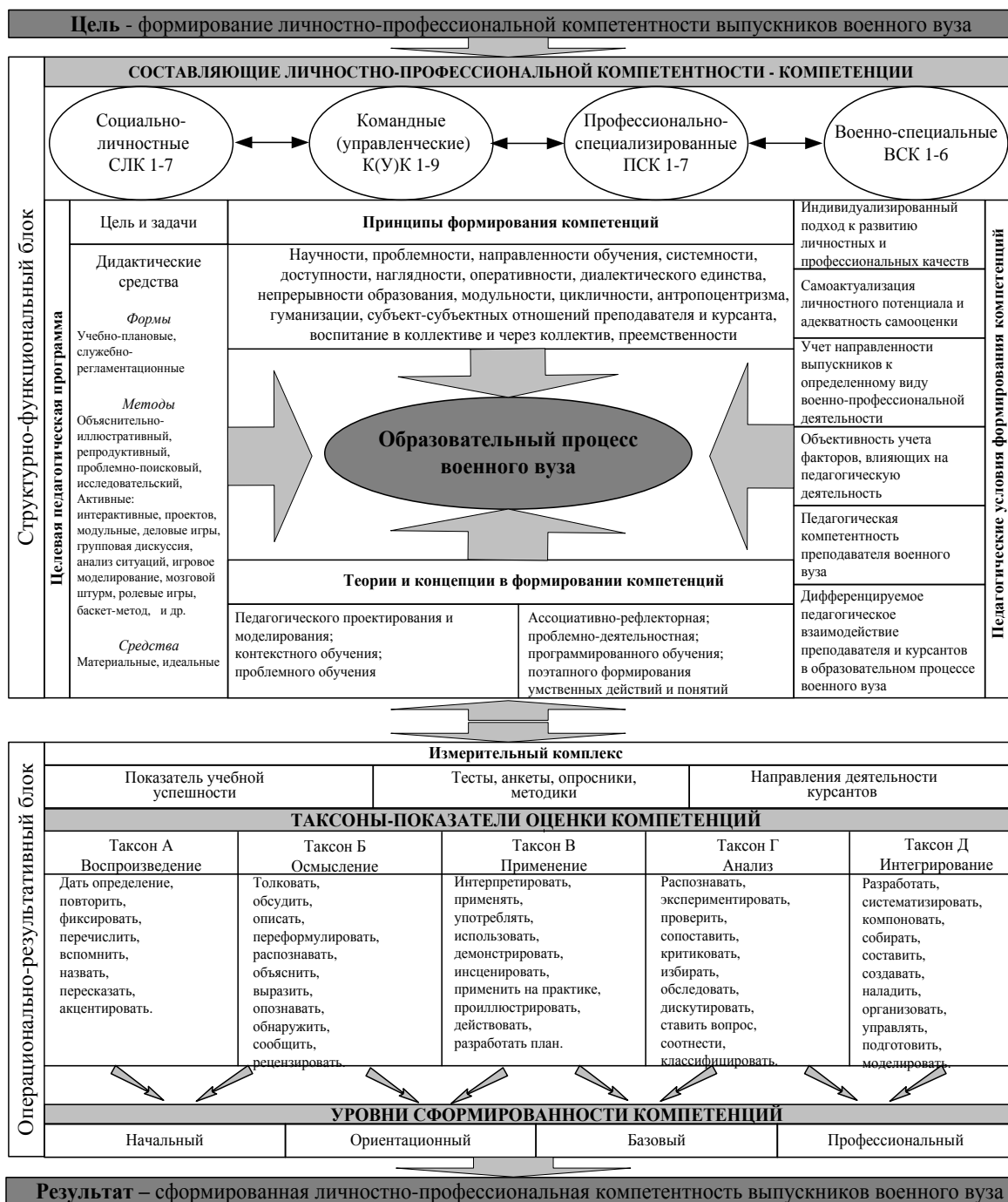


Рис. 2. Модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров военного вуза.

Модель состоит из двух блоков: структурно-функционального и операционально-результативного.

Структурно-функциональный блок включает: компоненты личностно-профессиональной компетентности – компетенции (социально-личностные, командные (управленческие), принципы формирования компетенций, Целевую педагогическую программу формирования компетенций будущих офицеров (цель и задачи, дидактические средства), педагогические условия и теории, концепции, применяемые при формировании компетенций курсантов военного вуза.

Компонентами операционально-результативного блока являются: измерительный комплекс, таксоны-показатели оценки компетенций, уровни сформированности компетенций.

В моделях формирования компетентности специалистов, разработанных В.И. Байденко, И.А. Зимней, О.И. Мартынюк, Ю.Г. Татур и др., основой выступает интегрированная совокупность компетенций, которая рассматривается как инвариант и представляется приемлемой для всех направлений и специальностей [13, 64, 92,138].

В модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров военного вуза раскрывается процесс и результат обучения курсантов, выраженной системным качеством – личностно-профессиональной компетентностью, обеспечивающей готовность и способность будущего офицера к успешной профессиональной деятельности, содержательно представленной группами компетенций: социально-личностные, командные (управленческие), профессионально-специализированные и военно-специальные компетенции. Ими должны обладать все выпускники военного вуза, независимо от специализаций ФГОС ВПО по специальности 210602 «Специальные радиотехнические системы».

Военный вуз в соответствии с ФГОС ВПО определяет «формат» модели формирования личностно-профессиональной компетентности

будущих офицеров. Мнения, оценки и требования заказчиков становятся определяющими при уточнении состава и содержания групп компетенций.

Так, существенными недостатками ГОС ВПО второго поколения применительно к педагогическим моделям образовательных процесса вузов являлись:

узкий технократичный подход к определению содержания педагогических моделей образовательных процессов;

несогласованность понятий и категорий при разработке педагогических моделей;

недостаточная направленность педагогических моделей на развитие личностных и творческих качеств выпускников.

Важно отметить, что модель формирования личностно-профессиональной компетентности выпускника военного вуза представляет с одной стороны, результат системного проектирования профессионального становления выпускника, совместно с обеспечивающими его реализацию требованиями образовательного процесса, с другой – находящийся в постоянном развитии процесс согласования разработанных в военном вузе образовательных программ, с изменениями происходящими в современных Вооруженных Силах Российской Федерации.

Образовательный процесс, реализуемый в педагогической модели личностно-профессиональной компетентности выпускника военного вуза, определяется интегрированной совокупностью форм, методов и средств, как составляющих механизма его реализации.

Сочетание форм, методов, средств обучения, подготовка учебных материалов, разработка материалов для текущей и итоговой оценки, коррекции результатов обучения определяется формируемыми компетенциями.

Для реализации модели формирования личностно-профессиональной компетентности, в образовательном процессе военного вуза разработана Целевая педагогическая программа формирования компетенций будущих



офицеров, обеспечивающая совокупность форм, методов и средств формирования компетенций. Она обладает функцией управления и корректировки.

Целевая педагогическая программа характеризуется:

оптимальным построением и реализацией образовательного процесса, гарантирующего достижение дидактических целей;

делением процесса формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров на этапы в логической взаимосвязи;

технологичностью выполнения, что является неременным условием достижения результатов, в соответствии с поставленными целями.

Она отвечает следующим требованиям:

реализует процессы обучения, развития личности курсантов в соответствии с целями и задачами образовательного процесса военного вуза, с направленностью на активизацию познавательной деятельности будущих офицеров;

учитывает личностные особенности курсантов и особенности их группового взаимодействия;

гармонизирует теоретическую и практическую составляющие образовательного процесса для наиболее эффективного формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров;

обеспечивает военно-профессиональную направленность образовательного процесса.

Таким образом, Целевая педагогическая программа в нашем исследовании рассматривается как комплекс последовательных, взаимосвязанных педагогических действий, инструментально обеспечивающих гарантированное достижение прогнозируемого результата, в созданных педагогических условиях.

Прогностическая функция Целевой педагогической программы обеспечивается:

постановкой общих задач, со своевременным уточнением в соответствии с требованиями общих образовательных программ;

постановка частных дидактических задач, с ориентацией на достижение гарантированных результатов;

подбор актуальных методов обучения;

мониторинг текущих результатов, с учетом обратной логической связи и корректировкой учебного процесса.

Целевая педагогическая программа включает группы целей, задач и дидактических средств.

Целью программы является формирование компетенций будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

Задачами Целевой педагогической программы являются:

развитие мышления, творческих и личностных качеств курсантов;

удовлетворение потребностей курсантов в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, повышение профессионального уровня в соответствии с военно-профессиональной деятельностью;

формирование устойчивой мотивации курсантов к будущей военно-профессиональной деятельности;

теоретическое и методическое обеспечение учебного процесса на всех этапах, повышение эффективности организации и проведения учебной, методической и научной работы;

совершенствование информационной среды образовательного процесса.

Группа дидактических средств Целевой педагогической программы включает: формы, методы и средства для реализации образовательного процесса военного вуза, направленного на формирование личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров.

Для достижения цели используются следующие формы организации обучения курсантов:

учебно-плановые (лекции, семинары, практические и групповые занятия, военно-научные кружки, конференции, тактико-специальные учения и занятия, войсковые стажировки, курсовые и дипломные работы);

служебные (инструкторско-методические занятия (ИМЗ), индивидуальные и коллективные беседы, служебные совещания, подведение итогов, служба в нарядах и караулах, спортивно-массовые мероприятия).

Выбирая дидактические средства, преподавателями прорабатывались все входящие элементы, при этом учитывались: проблемность, интегративность содержания, деятельность курсанта.

В частности, при разработке лекций, практических, групповых, лабораторных, тактико-специальных и других видов занятий соблюдались определенные требования.

Научность и актуальность. Разрабатываемый учебный материал должен соответствовать современным научным требованиям, в контексте инновационных информационных технологий.

Военно-профессиональная направленность. Материал учебных дисциплин должны быть взаимоувязан с направлением военно-профессионального обучения будущих офицеров, в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и выпускными квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников военного вуза.

Структурно-логическая взаимосвязь учебных занятий. Учебный материал должен быть поэтапно выстроен и обеспечивать проведение последующих занятий.

Комплексность форм и содержания видов занятий. Разработка учебного материала проводится на единой непротиворечивой основе, опираясь на единый понятийно-категориальный аппарат.

В Целевой педагогической программе формирования компетенций курсантов военного вуза применялись следующие методы (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемно-поисковый,

исследовательский, проектировочный, комбинированный, интерактивный, модульный, деловые игры, мозговой штурм, групповая дискуссия, анализ ситуаций, моделирования, ролевые игры и др.) и средства (материальные: учебно-методические материалы, таблицы, макеты, модели, учебно-технические средства, лабораторное оборудование; идеальные: воинские традиции, военно-исторические ценности, ритуалы.

Качественным отличием применяемых в Целевой педагогической программе методов обучения, разделяя мнения В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой – их глубокая, аргументированная, обоснованная проработка преподавателем, учитывающая специфику их использования, создание большого количества альтернатив их применения [130].

В научных работах Л.Н. Макаровой делается акцент на присутствие в педагогической деятельности преподавателя высшей школы эвристики и креативности. Применяя те или иные методы обучения, делать прогнозирование (прогностическая деятельность преподавателя), диагностику, отслеживать результаты их применения, с функцией коррекции и рефлексии [90].

Курсанты военного вуза, как субъекты образовательного процесса, рассматриваются с позиции активной и самостоятельной деятельности, позволяющей им уметь выделять проблему и проектировать способы её решения. Поэтому важно рассмотреть методы обучения, с учетом особенностей образовательного процесса военного вуза. Следует отметить, что в настоящее время современными педагогами-исследователями разрабатываются новые методы обучения, направленные на развитие у обучающихся субъектных качеств и компетенций.

В педагогической литературе существует множество взглядов на определение метода обучения. Так, И.Ф. Харламов рассматривает понятие метода обучения как способа обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, по

решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом [149].

По мнению В.А. Сластенина: «метод обучения включает в себя ряд приемов, но сам не является их простой суммой. Приемы в то же время определяют своеобразие методов работы преподавателя, придают индивидуальность манере его педагогической деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного учебно-воспитательного процесса» [131, с. 296].

Применительно к образовательному процессу военного вуза, под методом обучения будем понимать совокупность принципов и правил организации педагогически целесообразного дифференцированного взаимодействия преподавателя и курсантов, для достижения образовательных целей.

В настоящее время наиболее применимы следующие классификации методов обучения.

1. По уровню активности обучающихся: пассивные и активные методы (Е.Я Голант, Е.И. Петровский) [39].

2. По источнику получения знаний включает в себя: словесные методы, наглядные и практические методы (Е.И.Перовский, Д.О.Лордкипанидзе, П.И. Пидкасистый) [112].

3. По дидактической цели: методы приобретения новых знаний, методы формирования умений и навыков, методы применения знаний, методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков (М.А. Данилов, Б.П. Есипов) [49].

4. По характеру познавательной деятельности обучающихся: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский методы (М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер) [86].

5. На основе целостного подхода к процессу обучения: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы

стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности (Ю.К. Бабанский.) [11].

6. Бинарная классификация, в основу которой положены два или более общих признака (М.И. Махмутов). Это могут быть методы преподавания и методы учения [94].

7. С позиции обеспечения продуктивного личностно-ориентированного образования (А.В. Хуторской) [148, 153].

Единой классификации методов обучения не существует. Это связано с тем, что авторы в основе деления методов обучения на группы и подгруппы используют разные признаки, а также отдельные направления процесса обучения.

Учитывая, что успех курсантов в большей степени зависит от их направленности и активности, характера деятельности, то именно их самостоятельность, активность и инициатива должны выступать критериями в выборе методов обучения. В данном контексте интерес представляет метод проектов. Этот метод разрабатывался отечественными педагогами в первой половине XX века (М.Н. Скаткин, И.М. Соловьёв, С.Т. Шацкий и др.). В настоящее время разработку и реализацию метода проектов осуществляют современные педагоги-ученые (И.Н. Бухтиярова, Н.В. Горбунова, Ю.А. Долженко, Т.А. Новиков, Е.С. Полат и др. [31, 41, 114]).

Результаты апробации метода проектов представлены в зарубежной педагогической литературе (Д. Дьюи, У. Килпатрик, К. Уошборн) [160, 161, 163]. В их исследованиях дается толкование метода проектов, прослеживается его связь с проблемным методом.

Метод проектов позволяет разрабатывать новые подходы в современном военном образовании, которые опираются на общечеловеческие ценности, предусматривает развитие познавательных навыков курсантов, умений самостоятельно конструировать свои знания,

формировать научно обоснованные предположения, выдвигать гипотезы и способы их достижения [154].

Важно заметить, что метод проектов позволяет совершенствовать личностные качества курсантов, которые формируются в деятельности: умение работать в воинском коллективе, принимать решения, ставить задачи, проектировать пути разрешения проблемы, выбирать из них самые эффективные, аргументировать их, сравнивать полученное с требуемым, объективно оценивать и корректировать свой проект. При этом курсанты выступают активными участниками образовательного процесса.

Проектировочные действия преподавателя военного вуза позволяют создавать перспективные программы развития военно-профессиональных компетенций курсантов, а также программы личностного самосовершенствования.

Педагогическое проектирование решает ряд актуальных проблем образовательного процесса военного вуза принципиально новыми методами. Принимая во внимание особенности современного военного образования, характеризующегося масштабными инновационными процессами на всех его уровнях, необходимо комплексное освоение преподавателями основ проектировочной деятельности.

Так, можно выделить следующие мероприятия при проектировании педагогической деятельности преподавателя военного вуза [47]:

проблематизация и концептуализация основываются на выявлении и анализе преподавателем проблем военно-профессиональной подготовки и моделировании различных уровней развития компетенций у курсантов;

программирование и планирование предполагают постановку целей развития составляющих компетенций курсантов, разделение проектируемых целей на отдельные задачи;

конструирование заключается в обосновании принципов подбора и наполнения содержания учебной дисциплины и технологии

образовательного процесса военного вуза, в соответствии с проектируемыми целями профессиональной деятельности;

рефлексивный анализ заключается в осмыслении преподавателем своей профессиональной деятельности, а также деятельности и личностного развития курсантов.

Основываясь на этой классификации, представляем следующие показатели для определения уровней развития проектировочных действий преподавателя военного вуза.

#### 1. Высокий уровень развития проектировочных действий:

выявляются и анализируются проблемы обучения курсантов в образовательном процессе военного вуза;

принципы отбора предметного содержания и выбора дидактических средств обосновываются в соответствии с проектируемыми целями обучения будущих офицеров в военном вузе;

формулируются цели развития компонентов личностно-профессиональной компетентности у курсантов на материале преподаваемой дисциплины, проектируемые цели разделяются на отдельные задачи, определяются конкретные виды заданий и этапы их исполнения;

способность преподавателя определять необходимую когнитивную нагрузку курсантам;

при определении набора формируемых в учебной дисциплине компетенций, преподаватель способен выделить необходимый базовый уровень компетенций, которые будут формироваться на последующих курсах;

способность разработать учебные программы на основе соотнесения своих профессиональных возможностей и актуальных возможностей личности курсанта.

#### 2. Средний уровень развития проектировочных действий:

проблемы обучения курсантов в образовательном процессе военного вуза выявляются и анализируются недостаточно глубоко;



принципы отбора содержания учебного курса и дидактических средств обосновываются преимущественно целями предметной подготовки;

цели развития компонентов личностно-профессиональной компетентности у курсантов на материале преподаваемой дисциплины формулируются, но возникают проблемы с разделением их на отдельные задачи;

подбор необходимых для формирования компетенций задач-ситуаций осуществляется эмпирическим путем и часто с нарушением их логической последовательности;

определяется состав компетенций, формируемых в конкретной дисциплине, частично с нарушением логики их формирования в целостном образовательном процессе и, как следствие, затруднение процесса их моделирования;

программы самосовершенствования и планирования своих профессиональных возможностей, проблем совершенствования обучения будущих офицеров разрабатываются лишь в отдельных ситуациях.

### 3. Низкий уровень проектировочных действий:

проблемы обучения курсантов преподавателем не осознаются;

принципы подбора содержания учебного курса и дидактических средств обосновываются исключительно целями предметной подготовки;

цели развития компонентов личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров на материале преподаваемой дисциплины не формулируются или определяются формально;

структурно-логическая схема формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров нарушена;

программы самосовершенствования профессиональных возможностей и проблем совершенствования обучения будущих офицеров не разрабатываются или отрабатываются формально.

Широкий спектр возможностей метода проектов обусловлен его открытостью, результативностью, интегрированностью, способностью

обеспечить целостность знаний, усиливать продуктивность обучения, повышая к нему мотивацию [66].

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность курсантов и может выполняться как индивидуально, так и группой (воинским коллективом). Он тесно взаимосвязан с групповыми методами обучения, что наиболее применимо к нашему исследованию, так как основная часть задач (боевых, учебных, повседневных) выполняется в составе групп, экипажей, расчетов. Метод проектов всегда предусматривает решение какой-либо проблемы (задачи) и предполагает, с одной стороны, использование совокупности известных и активно применяемых методов, творческих по своей сути, с другой – предполагает необходимость интегрирования знаний, умений, применение знаний из различных областей науки.

Актуальным методом в формировании компетенций выступает проблемно-поисковый метод, основное назначение которого определить в изучаемом материале проблемы и способы их решения. Преподаватель находит проблему, формулирует познавательные задачи, указывает поиск их решения, доказывает его достоверность, используя различные подходы и точки зрения. Курсант становится наблюдателем и одновременно соучастником научного поиска. Деятельность курсантов заключается в активном овладении приемами анализа учебного материала с целью правильной постановки проблемы, выявления противоречий и путей их разрешения. Как следствие, у курсантов развиваются познавательные способности, формируются умения самостоятельно определять цели и задачи своей деятельности. Недостатком метода является увеличение времени на изучение учебного материала, а также сложность освоения метода для курсантов.

Развитие поисковой и творческой деятельности будущих офицеров лежит в основе исследовательского метода. Преподаватель предлагает курсантам новые проблемы, подготавливает для них исследовательские

задания, обеспечивающие творческое применение курсантами усвоенных знаний и сформированных компетенций.

Деятельность курсанта заключается в анализе изученного материала, его применении на практике (практические занятия, лабораторные работы, тренажи, выполнение нормативов), поиске новых проблем, задач и путей их разрешения. Самостоятельность, инициативность, творческий подход к разрешению проблем и задач проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно, что впоследствии из метода обучения преобразует его в метод научного исследования. Следует заметить, что этот метод применим в основном на старших курсах.

Целесообразно использовать также объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы (в соответствии с классификацией методов обучения И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина), так как существенная часть учебного материала эффективно воспринимается и усваивается при реализации этих методов [86, 128].

Основными принципами в объяснительно-иллюстративном обучении являются: наглядность перехода от простого к сложному, последовательность и систематичность изложения содержания, прочность усвоения знаний и др. Метод позволяет передавать большое количество информации, формирует устойчивые знания и находит широкое применение в педагогической практике преподавателей военного вуза

Ограничивающими факторами применения метода являются: «пассивная» деятельность курсантов, отсутствие мотивов побуждающих их творческой активности, большой объём получаемой информации.

Основное назначение репродуктивного метода – полученные знания неоднократно прорабатывать, осмысливать, с целью формирования компетенций. Для этого преподаватель использует обучающие программы, проводит дополнительное консультирование. В то же время, поэтапно вводится элемент самообразования курсанта (поиск дополнительных

материалов, написание курсантами рефератов, выступление с докладами и сообщениями).

#### Комбинированный метод.

Вариативная интеграция известных методов обучения и практических знаний для формирования компетенций будущих офицеров обуславливает применение в образовательном процессе военного вуза комбинированного метода. Данный метод позволяет подобрать комплекс дидактических средств, для формирования компетенций в ходе педагогического взаимодействия, на таком уровне, чтобы доминанта самостоятельности и творческой активности курсанта была максимальной. Деятельность преподавателя заключается в дифференцированной ориентации курсанта и оценке конечных результатов его деятельности. Деятельность курсанта заключается в мобилизации всего потенциала активности и самостоятельности.

В состав комбинированного метода также могут входить активные методы обучения, под которыми понимаются методы, реализующие установку на активность курсанта в учебном процессе. Важно отметить, что каждый метод обучения имеет свою дидактическую задачу с определенной степенью активности со стороны субъекта, так как без неё обучение невозможно, но степень этой активности различна.

Методы активного обучения включают совокупность способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью будущих офицеров и обладают следующими особенностями:

«принудительной» активностью мышления и поведения курсанта (суть этой особенности в том, что каждый обучающийся непрерывно вовлекается в активную деятельность, независимо от его желания);

привлечение курсантов к активному обучению на протяжении всего занятия. Эта особенность характеризует заинтересованность курсантов, повышенную мотивацию в ходе учебных занятий;

постоянным взаимодействием преподавателя и обучающего при помощи прямых и обратных связей [101].

Применительно к формированию личностно-профессиональной компетентности выпускников в образовательном процессе военного вуза, активные методы обучения направлены на развитие у будущих офицеров творческого мышления, креативности, навыков и умений самостоятельно и квалифицированно решать задачи по своему профессиональному предназначению.

Включение активных методов в учебный процесс военного вуза повышает познавательность курсантов, усиливает их интерес и мотивацию, развивает способность к самостоятельному обучению, обеспечивая при этом диалогичность педагогического взаимодействия между курсантами и преподавателем [70].

В настоящее время наиболее распространенными являются следующие активные методы обучения.

Интерактивные методы обучения. Вопросам интерактивного обучения посвящены работы Б.Д. Бадмаева, Л.Г. Зарецкой, Д.А. Махотина, Е.С. Полат и др. Интерактивные методы обучения – это взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность преподавателя и курсанта, при которой участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваясь различного рода информацией, решают совместно задачи, проектируют и моделируют процессы, одновременно оценивая совместные действия и действия каждого обучающегося.

По мнению Н.М. Фролова, сущность интерактивных методов обучения основана на освоении нового когнитивного опыта обучающихся, в ходе активного взаимодействия преподавателя и курсантов, информационно-коммуникационными средствами, с целью их самореализации [148].

Функциями интерактивных методов выступают: стимулирующая, мотивирующая, коммуникативная, самореализации и др. Каждая из этих

функций оказывает определенный эффект на формирование компетенций и их последующее применение.

Использование интерактивных методов обучения способствует формированию интерактивных умений, которые позволяют: оценивать свои способности, получать опыт для решения совместных задач, проводить анализ разных ситуаций, самостоятельно находить информацию, рефлексивно оценивать результаты своих действий и взаимодействия с другими членами воинского коллектива, отстаивать свои взгляды и адекватно относиться к чужим, реализовывать свои способности и потребности в процессе взаимодействия с преподавателями, сослуживцами.

Практической основой интерактивных методов обучения являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

ИКТ в обучении – это совокупность форм, приемов, средств сбора и передачи информации для использования в образовательном процессе вуза. Они используются в следующих видах учебных занятий: лекциях, практических и групповых занятиях, семинарах, тактико-специальных занятиях и учениях, тренажах на технике, самостоятельной работе курсантов.

Эффективному применению ИКТ способствуют следующие условия:

наличие соответствующей учебно-материальной базы;

уровень подготовленности и образованности курсантов в области информационных технологий;

учет опыта работы преподавателя с ИКТ и умение их применять в обучении, организовывать учебно-познавательную деятельность курсантов в новых информационных условиях;

специфика учебных дисциплин военного вуза.

Широкое применение в образовательном процессе военных вузов получили мультимедийные тренажеры-имитаторы, программно-аппаратные комплексы, классы, оборудованные средствами автоматизации.

Указанные средства, имитирующие виртуальную реальность, позволяют:

интегрировать процесс теоретической и практической подготовки, объединять различные автоматизированные системы обучения в единую образовательную среду и переносить до 30-40 % тренировок и упражнений с боевой техники на автономные тренажеры, имитирующие реальность [87];

повысить индивидуальность обучения, учить курсантов принимать оригинальные решения, находить самые эффективные варианты боевых действий, опережая все более ускоряющиеся действия войск и действия оружия [141];

проводить научные исследования прогностического характера.

При этом использование тренажерных средств в военном вузе не предполагает замену практической работы курсантов на боевой технике, а в сочетании с различными методами обучения дополняет и расширяет возможности образовательного процесса и повышения уровня сформированности компетенций.

Проблемными вопросами интерактивного обучения в военном вузе являются:

постоянное обновление программного обеспечения требует своевременной переработки учебно-информационных материалов;

строгий регламент использования информационной сети «Интернет»;

стоимостные показатели.

Модельный метод обучения. Этот метод характеризуется тем, что исходные условия не выделяются преподавателем, а отбираются самим курсантом в зависимости от его понимания задачи. Из этих условий он получает результаты, сравнивает их с планируемыми. При наличии расхождений курсант возвращается к исходным условиям, анализирует, вносит изменения и вновь проходит весь этап. Этот процесс повторяет порядок проведения моделирования, вследствие чего метод получил название модельного. Модельный метод предоставляет курсанту наибольшую степень самостоятельности и творческого поиска.

Недостатком метода являются существенные затраты учебного времени и его сложность.

Игровое моделирование. В образовательном процессе военного вуза игровое моделирование рассматривается как важнейший эвристический инструмент развития способностей будущих офицеров и осуществляется через «погружение» в конкретную ситуацию, смоделированную в дидактических целях, предполагая максимально активную позицию курсанта. В процессе изучения основ боевого применения средств и комплексов военного назначения, группе обучающихся ставятся военно-профессиональные задачи в контексте имитационно-игровой, учебно-профессиональной деятельности. Игровая задача: проигрывая разные варианты размещения средств и комплексов, выбрать наиболее оптимальный из них. Решение задачи зависит от успеха каждого курсанта, работающего на станции, как в автономном режиме, так и в централизованном.

Мозговой штурм. Специализированный метод групповой работы, направленный на генерацию новых идей, стимулирующих творческое мышление участников. Данный метод эффективно применяется при проведении занятий по военно-специальной подготовке (оценке радиоэлектронной обстановки, проведение расчетов на боевое применение средств и комплексов и др.).

Деловые игры. Метод организации активной работы курсантов, направленный на выработку определенных рецептов эффективной учебной и профессиональной деятельности [10, 95].

Групповая дискуссия (на примере военно-специальной дисциплины «Тактическая маскировка»). Прежде чем отрабатывать практические вопросы действий военнослужащих в полевых условиях, проводятся теоретические занятия, на которых ставятся проблемные вопросы и курсанты обсуждают различные варианты решения той или иной инженерной задачи. В дискуссии участвуют как отдельные курсанты, так и учебные группы в целом.



Дисциплина «Военная топография». На теоретических занятиях изучаются различные варианты определения местонахождения. Во время дискуссий находят правильные решения поставленных задач в конкретных ситуациях. Дискуссии проводятся с использованием ИКТ (электронные топографические карты, навигационные системы и др.).

Анализ практических ситуаций. Метод обучения навыкам принятия решения. Его целью является научить курсантов анализировать информацию, выявлять основные проблемы, находить альтернативные пути решения, оценивать их, формировать программы действий [57].

Анализ типичных ситуаций. Дисциплина «Общевоинские уставы ВС РФ». Для закрепления опыта несения службы в различных видах нарядов, в частности гарнизонной и караульной службы, на теоретических занятиях анализируются наиболее часто встречающиеся ситуации, чтобы будущие офицеры были готовы к своим практическим действиям, умели мгновенно принять правильное решение. Таким образом, теоретические знания основных положений общевоинских уставов обретают личностный смысл и будут успешно реализовываться на практике.

Анализ проблемных ситуаций. Дисциплина «Основы организации технического обеспечения». На учебных занятиях решаются проблемные ситуации, которые могут возникнуть при организации технического обеспечения или ситуации поиска путей выхода из нештатной ситуации, решение проблем технического обеспечения с помощью специальных технических средств и комплексов.

Анализ ситуации выбора. Дисциплина «Боевое применение средств и комплексов военного назначения». На теоретических занятиях создаются ситуативные модели, которые могут возникнуть в ходе выполнения поставленных задач по боевому предназначению, в случае применения противником своих радиоэлектронных средств. В ходе дискуссии рассматриваются действия военнослужащих. Курсанты выявляют и обосновывают наиболее эффективные решения.

Ролевые игры. Метод, используемый для усвоения новых знаний и отработки навыков в сфере коммуникаций. Ролевая игра предполагает участие не менее двух курсантов, каждому из которых предлагается провести целевое общение друг с другом в соответствии с заданной ролью [157].

В ходе отработки командно-методических навыков и навыков воспитательной работы курсанты в роли будущих командиров проводят занятия по общевоинским дисциплинам. В процессе ролевой игры «Я – командир (начальник)» они учатся общаться с подчиненными, управлять учебным процессом, руководить самостоятельной работой военнослужащих. Таким образом, в роли будущих командиров курсанты, осваивая навыки обучения подчиненных, актуализируют собственный опыт самостоятельной работы.

Педагоги исследователи (Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.) в выборе методов обучения, приходят к выводу о том, что понятие «метод обучения» многоаспектное и в каждом конкретном случае метод должен конструироваться преподавателем. В образовательной деятельности всегда сочетаются несколько методов, которые взаимно переплетаются друг с другом. Применение какого-то определенного метода, означает, что он наиболее эффективен на данном этапе, обеспечивает решение дидактической задачи.

Выбор методов обучения зависит от различных факторов. Он определяется численностью курсантов в учебной группе, дидактическими задачами. Так, для обобщения ранее изученного материала применяется групповая дискуссия, мозговой штурм; для повышения учебной мотивации – деловая игра, ролевая игра; для применения полученных знаний, умений, навыков – баскет-метод; для обучения навыкам межличностного общения и навыкам работы в группе – ролевые игры; для развития прогностического мышления – будет эффективным применение метода проектов и др.

При выборе и сочетании методов обучения Ю.К. Бабанский предложил руководствоваться следующими критериями [11]:

соответствие целям и задачам обучения;

соответствие методов принципам обучения;

соответствие содержанию данной темы;

соответствие учебным возможностям обучаемым: возрастным, психологическим, уровню подготовленности;

соответствие имеющимся условиям и отведенному времени обучения;

соответствие возможностям вспомогательных информационно-технических средств обучения;

соответствие возможностям самих преподавателей.

Эти возможности определяются предшествующим опытом преподавателей, педагогическими способностями и их личностными качествами. Следовательно, ни один из методов обучения не является единственно верным для достижения поставленных целей обучения. Только совокупность их применения обеспечит высокий результат. Также можно предположить, чем в большем числе аспектов будет обоснован применяемый преподавателем тот или иной метод обучения, тем более высокие и прочные результаты будут достигнуты в образовательном процессе.

Следует заметить, что компетенции формируются как в ходе проведения учебных занятий, так и в повседневной деятельности курсантов. Учебное время – все виды занятий в циклах дисциплин, тактико-специальные учения и занятия, войсковая практика и стажировка, повседневная деятельность:

мероприятия, проводимые согласно плана культурно-досуговой работы (беседы, лектории, просмотр кинофильмов, тематические вечера, культпоходы, работа кружков художественной самодеятельности, редакционной коллегии в подразделениях);

мероприятия распорядка дня (подъем, прием пищи, тренажи, спортивно-массовые мероприятия);

отработка командно-методических навыков и навыков воспитательной работы (стажировка курсантов на вышестоящих должностях, исполнение обязанностей лиц суточного наряда).

Управление процессом формирования личностно-профессиональной компетентности осуществляется не только командирами подразделений, преподавателями, но и всеми офицерами вуза, личным примером в исполнении воинского долга [18].

Модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущего офицера включает в себя два взаимосвязанных процесса – организацию деятельности обучающихся и контроль (оценку) этой деятельности [136].

Организация контроля деятельности курсантов в военном вузе необходима для реализации эффективного управления учебным процессом. Так, на первом этапе устанавливается исходный уровень знаний абитуриента непосредственно на вступительных экзаменах или по результатам ЕГЭ и профессионально-психологическом отборе. Информацию о состоянии исходного уровня знаний важно использовать для адаптации курсантов к образовательному процессу военного вуза.

Промежуточный контроль (экзамены, зачеты, курсовые проекты, домашние контрольные работы и др.) даёт преподавателю сведения о ходе формировании у курсантов требуемых компетенций.

Текущий контроль осуществляется на практических занятиях, семинарах, зачетах, тестировании, анкетировании, а также при анализе результатов исполнения обязанностей в составе суточного наряда, должностных обязанностей, выполнении упражнений контрольных стрельб, сдачи нормативов по специальности.

Организация контроля деятельности курсантов в военном вузе на завершаемом этапе обучения включает:

государственный экзамен, оценивающий уровень сформированности компетенций выпускников в ходе аттестационных испытаний по результатам выполнения комплексных квалификационных заданий;

выпускную квалификационную работу (в форме дипломной работы или дипломного проекта), которая имеет целью систематизировать и расширить знания и практические навыки выпускников в решении сложных комплексных задач с элементами исследований, определить уровень подготовленности выпускников к выполнению должностных обязанностей в соответствии с полученной специальностью и предназначением.

Отметим, что решение образовательных задач будет более эффективным, если осуществлять мониторинг процесса формирования компетенций на всех этапах обучения, что позволит своевременно принимать меры для обеспечения соответствующего уровня образования.

В работах В.А. Богословского, И.А. Зимней, Г.П. Савельевой, С.А. Пиявского, А.И. Субетто и других ученых указывается на необходимость проведения мониторинга [24, 65, 124, 113, 132].

В контексте проводимого исследования, мониторинг формирования личностно-профессиональной компетентности будущего офицера представлен измерительным комплексом, включающим: показатель учебной успешности; тесты, анкеты, методики, опросники; совокупность направлений деятельности курсантов, а также таксоны-показатели оценки компетенций, определяющие уровень сформированности компетенций.

Таксоны-показатели представляли собой совокупность дискретных (раздельных) дефиниций, связанных определенной общностью существенных и отличительных признаков, характеризующих сформированность компетенции.

Так, таксон А – воспроизведение. Показывает, что курсанты могут воспроизвести основное содержание учебного материала, дать определения, пересказать, перечислить и др.

Таксон Б – осмысление. Показывает, что обучающиеся могут объяснить, обсудить, выразить, а также переформулировать изученный материал.

Таксон В – применение. Показывает, что курсанты способны продемонстрировать, инсценировать, интерпретировать, применить на практике, разработать план и др.

Таксон Г – анализ. Показывает, что будущие офицеры способны распознавать, соотносить, дискутировать, избирать, экспериментировать и обследовать.

Таксон Д – интегрирование. Показывает, что курсанты способны компоновать, разрабатывать, систематизировать, организовывать и управлять направлением своей деятельности, а также давать ей оценку.

В своей совокупности таксоны А и Б определяют начальный уровень сформированности компетенций курсантов, который характеризуется: отсутствием знаний о действиях, относящихся к реализации профессиональных функций; шаблонным характером деятельности; анализ результатов своей деятельности носит субъективный характер; низкой мотивацией и ответственностью и др.

Таксонами Б и В определяется ориентационный уровень сформированности компетенций обучающихся, который характеризуется: осознанностью выполняемых действий, рациональным их исполнением, с учетом отдельных сформированных компетенций. Действия целенаправлены и результативны. Курсанты способны практически оценивать собственную деятельность, наблюдается положительная мотивация к военно-профессиональной деятельности.

Таксоны В и Г определяют базовый уровень сформированности компетенций будущих офицеров. Он характеризуется наличием устойчивой мотивации к военно-профессиональной деятельности, ее качественному анализу, творческому подходу, вариативностью и целенаправленностью действий. Курсанты осмысленно проектируют свою образовательную и

будущую военно-профессиональную деятельность, учитывая предметно-содержательный, психологический, социальный и управленческий аспекты. На этом уровне они способны прогнозировать результаты учебной и служебной деятельности, самостоятельно корректировать выявленные недостатки, стремятся к самосовершенствованию, осознают важность всех компонентов различных групп компетенций для их реализации в военно-профессиональной деятельности.

Таксоны Г и Д определяют профессиональный уровень сформированности компетенций курсантов, который характеризуется умениями осуществлять выбор наиболее эффективных форм, средств и методов в обучении, способствующих формированию всех групп компетенций в полном объеме.

Сформированные на разных уровнях компетенции будущих офицеров определяют их личностно-профессиональную компетентность.

Измерительный комплекс модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущего офицера позволяет корректировать содержание, формы и методы дидактических средств Целевой педагогической программы на основе обратной логической связи.

Предложенная модель формирования личностно-профессиональной компетентности выпускника военного вуза, представляет собой теоретико-методическую основу педагогического обеспечения этого процесса, результатом которого является сформированная личностно-профессиональная компетентность.

## **Выводы**

Проведенный анализ проблем высшего военного образования, требований к совершенствованию его содержания и качества, а также тенденций и перспектив развития, обусловил поиск новых подходов к реализации образовательного процесса военного вуза, которые должны

отвечать требованиям современного общества и Вооруженных Сил. При этом у будущих офицеров должны формироваться умения решать постоянно растущее количество сложных задач, повышаться интеллект, способность к эффективной индивидуальной и коллективной, профессиональной и общественной многофункциональной деятельности.

Выявленные противоречия военного образования определили общее противоречие – между потребностью Вооруженных Сил в компетентных офицерах, готовых к самостоятельной профессиональной деятельности непосредственно по выпуску из военного вуза и неразработанностью теоретических и научно-методических основ педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе, разрешение которых обусловило актуальность исследования.

Применительно к объекту исследования выявлена актуальность и целесообразность реализации компетентностного подхода в военном вузе.

Совершенствование содержания, качества и технологий образования должно обеспечиваться реализацией ФГОС ВПО на основе компетентностного подхода.

В общей структуре ФГОС, как комплексной нормы качества высшего военно-профессионального образования, необходимо проведение следующих мероприятий.

1. Представлять общесистемные нормы качества высшего военного образования в многоуровневой и многомодельной системе высшего образования по данному направлению обучения, характеристики всех уровней, квалификаций и моделей высшего образования.

2. В основных положениях квалификационных требований к военно-профессиональной деятельности выпускников отражать сопряжение норм качества профессиональной деятельности (военной службы) выпускников по направлениям обучения с нормами качества результатов высшего образования.



3. В требованиях к основным образовательным программам (ООП) представлять совокупность всех существенных норм качества образовательного процесса в военном вузе, позволяющих достигать не только вузовские, но и общефедеральные цели высшего образования.

4. Перед началом разработки ООП определить главную цель программы, учитывающую ее специфику, характеристики групп обучающихся и конечные результаты обучения в виде набора знаний, умений и навыков, доведенных до уровня компетенций, формирующих способности самостоятельно применять их в практических ситуациях военно-профессиональной деятельности.

Для перехода к новой образовательной системе военного вуза на основе ФГОС ВПО третьего поколения необходима реализация следующих условий.

1. Теоретико-методологической основой образовательного процесса военного вуза выступает компетентностный подход.

Компетентностный подход, определяющий результативно-целевую направленность военного образования, способствует практической ориентированности образования, его предметно-профессионального аспекта, с опорой на ту или иную педагогическую теорию (концепцию), которая обеспечивает тесную взаимосвязь предметно-технологической и социально-нравственной сторон деятельности курсанта в образовательном пространстве военного вуза.

2. Образовательный процесс военного вуза ориентирован на конечные результаты обучения – компетенции.

Ориентация на результаты обучения означает стремление достичь наибольшей точности в определении того, чем завершится образовательный процесс для каждого курсанта. Происходит переориентация целей и задач на реальные достижения обучающихся. Рассматривая результаты обучения, как усвоенные знания и освоенные компетенции, возникает задача проектирования новых технологий обучения, их реализации и оценивания.

3. Теоретико-методологический аппарат новой системы военного образования прозрачен и доступен широкому кругу преподавателей.

В контексте компетентного подхода профессиональные качества курсанта описывались не через традиционные понятия ЗУНовской образовательной парадигмы, а через компетенции.

Проведенный анализ дефиниций компетенции, отражающих многообразие понимания сущности этого феномена, позволил сформулировать определение **компетенции выпускников военного вуза**, как совокупности личностно-профессиональных качеств (знаний, умений, навыков, ценностно-смысловых ориентаций), а также результаты военно-профессиональной подготовки, значимые для выполнения задач по должностному предназначению, выбирая и применяя эффективные средства для их решения в постоянно изменяющихся условиях.

Компетентность курсантов рассматривается как готовность и способность личности к военно-профессиональной деятельности, в широком поле ее контекстов, посредством инструментария сформированных компетенций.

Применительно к образовательному процессу военного вуза и реализуемого в нем компетентного подхода, рассматривалось понятие личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, раскрывающее совокупность личностных и профессиональных качеств будущих офицеров, определяющихся полинаправленностью и многоаспектностью военно-профессиональной деятельности.

В содержании определений отражается трансформация содержательно-знаниевой, предметной (дисциплинарной) направленности военного профессионального образования к формированию готовности и способности будущих офицеров к эффективной военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, **личностно-профессиональная компетентность будущих офицеров** – интегративная характеристика курсантов, как субъектов образовательного процесса, обусловленная целями, мотивами и

особенностями военно-профессиональной деятельности, связанной с выполнением воинского долга, представляющая собой совокупность личностных и профессиональных качеств, способность и готовность решать задачи, возникающие в различных ситуациях военной службы, на основе сформированных компетенций и жизненного опыта.

Личностно-профессиональная компетентность будущих офицеров включает самоуправленческую деятельность курсантов (самоопределение, самоактуализацию и самореализацию) и целеуправленческую деятельность преподавателей, командиров, в ходе которых курсант вырабатывает и реализует свою индивидуальную траекторию личностно-профессионального развития.

Формирование личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров – процесс педагогического взаимодействия преподавателей и командиров с курсантами, направленный на их личностное и профессиональное развитие, освоение компетенций, совершенствование личностных и профессиональных качеств, которые детерминируются целями и задачами военной службы, становлением устойчивой жизненной позиции.

В целях повышения эффективности формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, в контексте внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс военного вуза, необходимо организовывать педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров.

**Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущего офицера** – полинаправленная педагогическая деятельность преподавателей и командиров, обуславливающая активизацию академических ресурсов военного вуза, и реализацию личностных ресурсов курсантов в ходе дифференцированного педагогического взаимодействия с ними, способствующая формированию личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в специально созданных педагогических условиях.

Личностные ресурсы курсантов обуславливаются индивидуальными особенностями и включают эмоциональный, волевой, мотивационный, интеллектуальный компоненты.

В качестве академических ресурсов рассматривается содержание, организация и управление образовательным процессом военного вуза, его особенности.

Структура педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров содержит:

цели и задачи образовательного процесса военного вуза, в контексте формирования компетенций курсантов;

компетенции необходимые для эффективной военно-профессиональной деятельности;

модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров и Целевую педагогическую программу формирования компетенций курсантов, выступающие теоретико-методической основой организации педагогического обеспечения;

педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование компетенций курсантов военного вуза.

Реализация компетентностного подхода в военном вузе обуславливает ориентацию образовательной парадигмы, обеспечивающей формирование у курсантов компетенций, устойчивой жизненной позиции, личностного и профессионального развития в динамично изменяющихся требованиях к выпускникам военного вуза.

Таким образом, реализованный в исследовании компетентностный подход рассматривается с позиции непротиворечивого взаимодополнения положений различных подходов, теорий и концепций. Это способствует не только постоянному росту и интеграции у курсантов знаний, умений, навыков, но и формированию личностно-профессиональных качеств – компетенций. Ключевой аспект заключается в познании и учете индивидуальных особенностей формирования когнитивных, потребностно-

мотивационных, эмоционально-волевых, коммуникативных регулятов, обеспечивающих самоореализацию курсанта, как в образовательной, так и в дальнейшей военно-профессиональной деятельности.

При реализации компетентного подхода в образовательном процессе военного вуза учитывалась специфика педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров.

Основываясь на ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 210602 «Специальные радиотехнические системы», квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке выпускников военного вуза по военной специальности «Средства радиоэлектронной борьбы», результатах диссертационных исследований, анализе служебных отзывов на выпускников, отчетах государственных аттестационных комиссий, учитывая особенности образовательного процесса военного вуза, выделены группы компетенций, необходимые будущим офицерам в военно-профессиональной деятельности: социально-личностные, командные (управленческие), профессионально-специализированные и военно-специальные.

Разработана модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, как теоретико-методическая основа организации педагогического обеспечения этого процесса, состоящая из двух блоков: структурно-функционального и операционально-результативного.

Структурно-функциональный блок включает: компоненты личностно-профессиональной компетентности – компетенции, Целевую педагогическую программу, принципы и педагогические условия формирования компетенций, теории и концепции, применяемые в формировании компетенций.

Компонентами операционально-результативного блока являются: измерительный комплекс, таксоны-показатели оценки компетенций, уровни сформированности компетенций.

Ядро модели формирования личностно-профессиональной компетентности курсантов военного вуза составляют компетенции: социально-личностные, командные (управленческие), профессионально-специализированные и военно-специальные компетенции.

Для реализации модели разработана Целевая педагогическая программа формирования компетенций будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза, включающая формы, методы и средства формирования компетенций и как ее составная часть, реализующая функции управления и коррекции.

Предложенная модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущего офицера, учитывающая взаимосвязь учебной и военно-служебной деятельности, представляет собой сложное структурное образование, результатом функционирования которой является сформированная личностно-профессиональная компетентность выпускника военного вуза.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по оценке эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза**

### **2.1 Этапы реализации экспериментальной работы по оценке эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза**

Для оценки эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, на основе разработанной модели, необходимо перейти к рассмотрению этапов деятельности курсантов и преподавателей военного вуза в динамике их развертывания в созданных педагогических условиях. Для этого проводилась экспериментальная работа, которая, как отмечает М.Н. Скаткин, может дать достаточно обоснованные рекомендации по совершенствованию учебной деятельности, если она:

проводилась на основе научно полученных данных в соответствии с теоретически обоснованной гипотезой;

преобразовывала действительность, создавая новые педагогические процессы и явления;

сопровождалась глубоким анализом, из неё делались теоретические обобщения, формулировались выводы [128].

Применительно к нашему исследованию экспериментальная работа предполагала:

разработку содержания и последовательности этапов проведения педагогического эксперимента;

определение и обоснование педагогических условий формирования компетенций будущих офицеров;

определение показателей и уровней формирования личностно-профессиональной компетентности выпускников военного вуза;

обобщение и анализ результатов экспериментальной работы, разработку предложений по повышению эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

Таким образом, целью экспериментальной работы являлась оценка эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза, на основе разработанной модели. Проследить, в какой мере практика соответствует теоретико-методологической части модели, а также разработать методические рекомендации, учет и реализация которых будет способствовать эффективному педагогическому обеспечению личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров.

В целях проверки теоретических положений, представленных в первой главе, использовался комплекс методов [5, 29]:

организационные методы (сравнительно-сопоставительный, лонгитюдный), позволяющие проводить исследования одних и тех же курсантов на протяжении всех семестров обучения;

эмпирические способы добывания научных данных – наблюдационные методы (прямое и косвенное наблюдение, самонаблюдение); экспериментальные методы (лабораторные, полевые); психолого-педагогическую диагностику (тесты, опросники, анкеты и др.); прогностические методы (моделирование педагогического процесса);

методы обработки результатов эксперимента – приемы статистической обработки данных (количественные), а также качественного анализа (дифференциация материала, составление профессиограмм).

Также использовался фактологический материал, полученный сотрудниками отделения профессионально-психологического отбора,



обработанные данные анкет и опросников специалистами лаборатории военно-социологических исследований [69].

Экспериментальная работа включала констатирующий и формирующий эксперименты и проводилась в три этапа.

Первый этап – определение цели и задач эксперимента. Целью эксперимента являлась реализация разработанных теоретико-методологических положений и подтверждение эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров на основе разработанной модели. Для достижения цели, решались следующие задачи: определялись контрольные и экспериментальные группы, время, место и состав участников эксперимента.

В экспериментальных группах образовательный процесс осуществлялся с использованием модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, в созданных педагогических условиях. По результатам анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, уточнялось содержание модели.

Эксперимент проводился на базе военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в период с 2010 г. по 2014 г.

Подготовка специалистов по очной форме обучения осуществлялась в течение пяти лет по образовательным программам, разработанным в соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения.

Участниками эксперимента являлись: 107 курсантов, 5 преподавателей факультета Радиоэлектронной борьбы и информационной безопасности, 7 преподавателей общепрофессиональных кафедр и командиры подразделений (курсовые офицеры, начальники курсов, начальник факультета и его заместители – всего 6 человек). Для проведения эксперимента была определена необходимая учебно-материальная база: аудитории, специализированные классы, лаборатории с современными информационно-коммуникационными средствами обучения, учебно-

методические комплексы, а также созданы педагогические условия повышающие эффективность формирования компетенций будущих офицеров.

Второй этап – реализация модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в экспериментальной группе.

Третий этап включал обработку и обобщение полученных результатов.

Исходя из поставленной цели, на втором и третьем этапах экспериментальной работы решались следующие задачи:

осуществлялась экспериментальная проверка эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров на основе разработанной модели;

реализовывалась Целевая педагогическая программа формирования компетенций курсантов, с учетом показателей и уровней оценивающих их сформированность;

комплексное изучение основных факторов, оказывающих влияние на формирование компетенций у будущих офицеров;

выявление специфики педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности выпускников военного вуза;

анализ промежуточных и конечных результатов эксперимента для уточнения теоретических положений модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе;

проверка педагогических условий формирования компетенций.

При проведении экспериментальной работы реализовывались следующие положения:

1. Для обеспечения достоверности результатов эксперимента, количество курсантов, исходные показатели и уровни сформированности компетенций, а также квалификация профессорско-преподавательского состава, которые проводили занятия в контрольной и экспериментальной группах, примерно одинаковы. Для этого проводился анализ довузовской

подготовки курсантов (средний балл диплома, результаты ЕГЭ) и качественной характеристики профессорско-преподавательского состава.

Для проверки «чистоты» эксперимента было произведено сравнение однородности контрольных и экспериментальных групп. Полагалось, что они должны быть однородными по уровню успешности обучения и службы, способностям, и личностным качествам. Для этого применялась «Экспертная оценка деятельности успешности курсантов военных учебных заведений» (Н.П. Фетискин), позволяющая проранжировать курсантов [145].

Важно отметить, что однородность учебных групп курсантов военных вузов изначально обеспечивалась на этапе их комплектования на первом курсе. Как отмечалось ранее, в особенностях образовательного процесса военного вуза, личностные и профессиональные качества курсантов развиваются в армейском коллективе (боевые задачи, как правило, выполняются в составе группы, расчета, экипажа), следовательно, воинская взаимопомощь и товарищество выступают доминантой в отношениях курсантов. Исходя из этого, количество курсантов в группах с высоким средним баллом диплома (результатов ЕГЭ), хорошей спортивной подготовкой, а также разных национальностей и вероисповеданий, с точки зрения конфликтности и конформизма, распределялись равномерно [134].

2. Учебный материал структурировался таким образом, чтобы обучение курсантов в экспериментальной группе осуществлялось на границе их познавательных возможностей. Проводился постоянный контроль результатов усвоения учебного материала и сформированности компетенций у курсантов. В случаях, когда сложность решаемых задач превосходила их возможности (признаком этого являлось снижение учебной мотивации и инициативы, повышенная возбудимость, нарастание количества ошибок), уровень нагрузки снижался.

3. Формирующий эксперимент проводился в ходе лекционных и групповых занятий, тактико-специальных учений, а также при работе на

военной технике, что обеспечивало возможность дифференцированного педагогического взаимодействия преподавателей с курсантами, с учетом уровней сформированности компетенций.

4. Результаты формирования компетенций на начальном этапе обучения относительны, в силу разного уровня довузовской подготовки, а также разного по продолжительности адаптационного периода у курсантов.

5. При оценивании результатов формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в семестрах обучения учитывались особенности образовательного процесса в военном вузе.

6. Для объективной интерпретации результатов измерений применялся критерий  $\chi_r^2$  Фридмана, позволяющий установить, что положительная динамика изменения уровня сформированности личностно-профессиональной компетентности курсантов экспериментальной группы происходила не случайным образом [127].

В педагогическом обеспечении личностно-профессиональной компетентности выпускника военного вуза важным направлением является определение педагогических условий, способствующих достижению высоких результатов. Так на этапе организации экспериментальной работы, обобщая результаты анализа научно-педагогической литературы, диссертационных исследований были выявлены педагогические условия формирования компетенций будущих офицеров, представляющие собой существенный компонент образовательного процесса и интегрирующий в себе комплекс мер, направленных на достижение поставленных целей.

В.И. Андреев отмечает важность педагогических условий, как результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения образовательных целей» [6, с. 124].

Н.М. Борытко рассматривает педагогические условия как внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание целостного образовательного процесса, в той или иной мере сознательного

сконструированного педагогом, предполагающего достижение требуемого результата [28].

Применительно к педагогическим условиям профессионального становления офицеров в военных вузах, В.М. Коровин выделяет:

активизацию сознания, мышления, воли курсантов, направленную на развитие у них интереса к будущей профессиональной деятельности, побуждение их к постоянному совершенствованию требуемых военно-профессиональных качеств;

воспитание у курсантов высоких нравственных качеств, дисциплинированности, воинского долга, самосознательности и ответственности за порученное дело;

наличие в военных вузах компетентных педагогических и командных кадров, имеющих богатый опыт профессиональной деятельности и способных передавать его курсантам;

обеспечение необходимой учебно-материальной базой, позволяющей осуществлять обучение будущих офицеров на современных образцах вооружения и военной технике или тренажерах, имитирующих условия, приближенные к реальным [74].

Принимая во внимание широкий контекст понятия «педагогические условия», нами определялись те, которые имеют существенное значение для формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

Так, нами были выделены следующие педагогические условия: индивидуализированный подход к развитию личностных и профессиональных качеств курсантов; самоактуализация личностного потенциала и адекватность самооценки курсантов; учет направленности выпускников к определенному виду военно-профессиональной деятельности; объективность учета факторов, влияющих на педагогическую деятельность преподавателя военного вуза; педагогическая компетентность преподавателя

военного вуза; дифференцированное педагогическое взаимодействие преподавателя и курсантов в образовательном процессе военного вуза.

1. Индивидуализированный подход к развитию личностных и профессиональных качеств курсантов.

Педагогическое общение – многоплановый организационный процесс, основанный на взаимопонимании между преподавателем и курсантами, обусловленный целями и содержанием их совместной деятельности.

Индивидуальный подход к военнослужащему имеет много аспектов, так как охватывает всю его деятельность: учебный процесс, боевую подготовку, поддержание высокой воинской дисциплины и укрепление морально-психологического состояния [113].

Преподаватель обеспечивает диалогичность индивидуализированного подхода. При этом он учитывает, что курсант, как человек определенного возраста и как личность, может характеризоваться с трех сторон:

физиологической, которая включает, прежде всего, тип высшей нервной деятельности, уровень физического развития и т.д.

психологической – направленность, темперамент, характер, способности, от которых зависят результат и динамика личностного и профессионального развития;

социальной, в которой выражаются качества личностного и профессионального развития, общественные отношения, определяемые принадлежностью курсанта к социальной группе, осуществлением военно-профессиональной деятельности.

Индивидуализированное изучение этих сторон раскрывает качества и возможности курсанта, его возрастные и личностные особенности.

Так, развитие познавательных интересов, эрудированности, словарного запаса, умений точно соотносить конкретные и абстрактные понятия, развивать абстрактное мышление – направление деятельности преподавателя и курсанта для формирования социально-личностных и командных (управленческих) компетенций.

При формировании профессионально-специализированных компетенций, в ходе изучения естественнонаучных и математических дисциплин деятельность преподавателя направлена, в первую очередь, на развитие у курсантов логического и абстрактного мышления, строгости и логичности суждений, способности произвольно управлять собственными мыслительными процессами.

При формировании профессионально-специализированных компетенций, в ходе освоения общепрофессиональных дисциплин, требуется активная стимуляция умственных способностей, сформированность пространственного представления о процессах, быстрота и сообразительность, то есть действенно-практический интеллект.

2. Самоактуализация личностного потенциала и адекватность самооценки курсанта.

По мнению А. Маслоу, самоактуализация – выявление и развитие человеком наиболее полных своих личностных и профессиональных свойств и качеств, осознание необходимости самосовершенствования, максимальная реализация своего личностного потенциала [93].

Самоактуализация курсанта в военном вузе может проявляться в разных направлениях: в командной (занятие младших командных должностей), организаторской, изобретательской и рационализаторской работе. Эти направления взаимосвязаны, так, курсант, активно участвуя и проявляя себя в военно-научной работе, формирует военно-специальные компетенции. При исполнении обязанностей младших командиров, начальника станции, расчета, боевой группы, караула, в ходе отработки мероприятий по развитию командно-методических навыков, формируются командные (управленческие) компетенции выпускников.

Так, В.А. Петровский акцентировал внимание на сознательном характере самоактуализации и предлагал использовать принцип активной неадаптивности, совмещающий свободу выбора и ответственность личности в процессе саморазвития [110]. В тоже время, самоактуализация – не только

процесс саморазвития. Существенное влияние на него оказывает преподаватель, командиры и воинский коллектив. Так, на первом курсе обучения в большей степени необходимы индивидуальные занятия (консультации), групповые занятия оказывают существенное влияние на самоактуализацию потенциала курсанта. Также учебным группам курсантов назначаются кураторы (тактические руководители) из числа опытных преподавателей, для оказания помощи в самоактуализации, профессиональном становлении и формировании личностно-профессиональной компетентности.

Следует отметить, что самоактуализация должна соотноситься с адекватной самооценкой, которая характеризуется следующими параметрами: уровнем, соотношением с реальной успешностью (адекватная, неадекватная) и особенностями среды (конфликтная, неконфликтная и др.) [99].

Для развития личности эффективным является такой характер соотношения, когда достаточно высокая самооценка сочетается с адекватными, дифференцированными, парциальными самооценками разного уровня. Устойчивая и вместе с тем достаточно гибкая самооценка (которая при необходимости может меняться под влиянием новой информации, приобретенного опыта, оценок окружающих, смены критериев) является оптимальной как для развития, так и для продуктивной деятельности. Отрицательное влияние оказывает чрезмерно устойчивая самооценка, а также сильно колеблющаяся, неустойчивая. Поэтому правильно оценивать свои действия и поступки курсанту должен помогать преподаватель. Сопоставление оценки преподавателя, командира и самооценки курсанта позволяет получить достаточно объективный результат. При этом необходимо учитывать следующее:

важно диагностировать исходный уровень подготовки курсанта, как первичный фактор военно-профессионального становления личности и военного специалиста;



авансировать курсантов, осуществлять положительное подкрепление результатов на первых этапах обучения в военном вузе, для предотвращения развития отрицательных стереотипов;

учитывать статус курсанта в воинском коллективе, так как реакция курсантов на то или иное воздействие преподавателя может быть различная (упрямство и противоречивость, как негативная реакция на необъективность оценки результатов деятельности курсанта).

3. Учет направленности выпускников к определенному виду военно-профессиональной деятельности.

По окончании военного вуза выпускники будут занимать воинские должности по следующим видам военно-профессиональной деятельности:

управленческий (повседневная и боевая);

инженерно-эксплуатационный;

обучающий и воспитательный.

Для определения способностей, необходимых в овладении тем или иным направлением деятельности, требуется предварительное составление профиограмм, которые используются в целях разработки информационных, диагностических и коррекционных методических пособий, практических рекомендаций по обеспечению взаимосоответствия курсанта и специальности (профессии) [40].

Для выявления профессионально-должностной направленности курсантов необходимо:

определить критерии и показатели направленности курсанта к тому или иному виду военной деятельности;

выявить этапы формирования направленности курсанта к определенному виду деятельности;

обосновать условия, способствующие формированию личностно-профессиональной компетентности курсанта по направлениям военной деятельности.

Эффективной технологией прогнозирования и определения соответствующей оптимальной сферы деятельности будущего офицера является типология, которая предполагает необходимость учитывать психологический тип личности, предпочтения, компетенции, предрасположенности и руководствоваться этим при выборе вида деятельности или его смены [62].

В каждом человеке изначально заложены и формируются потенциальные компетенции. Чем больше качеств, соответствующих определенному виду деятельности, в человеке заложено природой и условиями начального периода жизнедеятельности, тем более высокого уровня компетенции он сможет достигнуть при прочих равных условиях.

Типологический подход помогает выявить основные характеристики профессиональной деятельности, осмысление которых способствует эффективному формированию компетенций, важных для будущей военно-профессиональной деятельности.

4. Объективность учета факторов, влияющих на педагогическую деятельность преподавателя военного вуза.

Существенное влияние на педагогическую деятельность оказывает ряд факторов: социально-экономический, политический, научно-технический, коллективный, морально-психологический, духовный и нравственный и др.

Социально-экономический фактор определяет разработку механизмов развития и управления системой образования, приведения образования, технологий обучения и методов оценки качества в соответствие с современными требованиями.

Применительно к военному вузу более детально следует рассмотреть затраты на учебно-материальный компонент, основной целью которого является обеспечение научно-педагогической деятельности. Формируя и совершенствуя учебно-материальный компонент необходимо обеспечить:

научную обоснованность и целесообразность его разработки;

адекватность целям, методам и организационным формам обучения в военном вузе;

адаптивность к инновациям во всех сферах деятельности;

доступность в освоении и использовании;

способность к трансформации и моделированию.

**Политический фактор.** Особенно следует выделить военно-политический аспект в военном образовании, о правомерности которого идут споры и дискуссии. Вооруженные Силы – институт государства. Они являются субъектом политических отношений. Будущий офицер должен иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в политическом мире, об основах национальной и военной безопасности государства, военной доктрине Российской Федерации.

**Научно-технический фактор.** Научно-техническое развитие разных отраслей производства создает предпосылки для постоянного совершенствования военной техники. Зависимость военно-педагогического процесса от военно-технического фактора носит закономерный характер и обусловлена рядом факторов, в том числе трудностями экономического характера, комплектования Вооруженных Сил и др. Современная техника развивается на принципиально новой научной и технической базе, что предполагает глубокое понимание военными специалистами физического смысла процессов, протекающих в аппаратуре, знание оптимальных условий ее функционирования, обуславливая тем самым необходимость повышения роли теоретических, общенаучных знаний, интеллектуальных навыков при формировании профессионально-специализированных компетенций выпускников.

**Коллектив, как фактор.**

Формирование воинских коллективов (учебных групп), их развитие, осуществляется в соответствии с закономерностями, которые выступают в форме тенденций. К основным из них можно отнести:

соответствие повседневной жизнедеятельности курсантов и внутренних взаимоотношений в воинском коллективе (учебной группе) социальному контексту;

систематическая ориентация воинского коллектива (учебной группы) на последовательное повышение учебной успешности и воинской дисциплины;

понимание всеми членами воинского коллектива (учебной группы) целей и основных задач;

гармонизация в воинском коллективе (учебной группе) общих и индивидуальных интересов;

зависимость сплоченности воинского коллектива (учебной группы) от воспитания и самовоспитания у курсантов, сознания и чувства ответственности за результаты их совместной военно-профессиональной деятельности;

непрерывное расширение и углубление связей между воинскими коллективами (учебными группами, курсами) вуза;

систематическое повышение требовательности воинского коллектива (учебной группы) к курсантам, предотвращение и оперативное преодоление внутриколлективных (групповых) конфликтов.

Морально-психологический фактор обусловлен следующими проблемами:

личностные – проблемы, ухудшающие профессиональное развитие курсантов, их нравственное и психическое состояние, самочувствие, потенциальные возможности, связанные преимущественно с трудностями социально-психологической адаптации будущих офицеров к условиям обучения в военном вузе [122];

групповые – проблемы, ухудшающие морально-психологический климат учебной группы, обусловленные нарушениями внутриколлективных связей, отсутствием сплоченности курсантов, выражающихся в повседневных конфликтах, различных формах психологической

несовместимости, формировании микрогрупп с неформальными лидерами [7].

деятельностные – проблемы, присущие учебной и служебной деятельности курсантов, возникающие из-за несоответствия психологических качеств будущих офицеров объективным требованиям обучения в военном вузе, что проявляется в снижении учебной успешности, нарушении воинской дисциплины при выполнении служебных задач (несение караульной службы, исполнение обязанностей лиц суточного наряда и др.).

Духовный и нравственный факторы. Духовные основы воспитания мотивируют курсанта к выполнению гражданского и воинского долга.

Духовность представляет собой высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности курсанта, когда основными ориентирами его жизнедеятельности становятся человеческие ценности. Она проявляется в ориентированности личности курсанта на действие во благо окружающих, на поиск нравственных составляющих.

Нравственность представляет собой одну из наиболее универсальных форм общественного и личного миропонимания, является совокупностью сознания, навыков и привычек личности, связанных с соблюдением моральных и этических норм, правил и требований общих принципов по отношению друг к другу и обществу [4].

##### 5. Педагогическая компетентность преподавателя военного вуза.

Реформирование системы военного образования обуславливает обновление учебных планов и программ, разработку инновационных технологий обучения и воспитания. Возросли требования к педагогической деятельности преподавательского состава и его профессиональной компетентности.

А.А. Факторович отмечает прямую зависимость качества высшего образования от качества педагогической деятельности преподавателя вуза [142].

Педагогическая деятельность преподавателя военного вуза заключается в комплексе работ по методическому и техническому обеспечению образовательного процесса, а также участия в научно-исследовательских и инновационно-технических работах. Особенности педагогической деятельности преподавателя военного вуза на современном этапе являются: интегративный характер, направленность на формирование компетенций курсантов; актуализация задач воинского воспитания, личностно-профессионального развития обучающихся; поиск и реализация адекватных современным требованиям образовательных технологий, знание преподавателем потребностей и тенденций общественного развития; владение научными и педагогическими знаниями.

Процесс формирования и совершенствования педагогической деятельности преподавателя сложный и длительный процесс, обусловленный рядом противоречий и факторов объективного и субъективного характера. Педагогическая деятельность преподавателя военного вуза выражается в раскрытии его личностных качеств (компетенций), в интересах достижения педагогических целей, включает социальную, психологическую и педагогическую составляющие, с присущей ей интегративностью качеств личности преподавателя – компетентностью.

В описании качеств личности преподавателя, его профессиональных черт, требуется комплексный подход, выделение не отдельных качеств, а групп качеств – компетенций, с учетом профессионально-специфических функций (воинское обучение и воспитание, развитие личности курсанта в воинском коллективе):

проектировочные компетенции, необходимые преподавателю для планирования и проектирования материалов учебных дисциплин, в их структурно-логической взаимосвязи;

технологические компетенции для разработки и проведения всех видов учебных занятий, с применением наиболее эффективных технологий обучения и актуальных дидактических средств;

прогностические компетенции, позволяющие преподавателю научно предвидеть и адекватно оценивать собственную профессионально-педагогическую деятельность, а также проводить необходимую коррекцию;

диалого-информационные компетенции, необходимые преподавателю для педагогического общения, а также педагогического взаимодействия преподавателя и курсантов в учебное, внеучебное, служебное и внеслужебное время [129].

Таким образом, педагогическая компетентность преподавателя военного вуза рассматривается как разносторонняя деятельность, включающая совокупность системных знаний, навыков, практического опыта, способность ориентироваться в нестандартных ситуациях и принимать профессионально грамотные решения, управлять своим морально-психологическим состоянием, а также непрерывно повышать уровень своего личностно-профессионального развития.

б. Дифференцированное педагогическое взаимодействие преподавателя и курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Личностное и профессиональное становление курсанта характеризуется активным отношением к детерминирующим внешним воздействиям образовательного процесса, в котором он становится активным субъектом педагогического взаимодействия.

Образовательный процесс активизирует личностные качества курсанта. Задача преподавателя заключается в ориентации курсанта на эффективное решение образовательных задач, при сохранении права субъекта на самостоятельное решение, с последующей ответственностью за результат, а также умение правильно понимать и анализировать проблемы, составлять планы их решения. В научно-педагогической литературе используются понятия: педагогическая помощь, поддержка, сопровождение и др. Близкие по смыслу термины тесно коррелируют между собой.

Механизм реализации педагогического взаимодействия (сопровождения) включает теоретическую (цель и задачи, принципы, подходы) и организационно-методическую (технологии обучения, Целевые педагогические программы) составляющую.

С точки зрения П.И. Пидкасистого, педагогическое взаимодействие рассматривается как планирование преподавателем собственной деятельности и деятельности курсантов, комплексная организация этих видов деятельности, стимулирование активности, сознательности обучающихся по усвоению знаний и способов деятельности, контроль качества выполнения ими учебных действий, анализ результатов обучения и прогнозирования дальнейшего профессионального становления [112].

В этом контексте, педагогическое воздействие преподавателя на курсантов носит не столько корректирующий, сколько формирующий характер, целью которого является преобразование самого субъекта действия (курсанта) и формирование у него разных структур умственной, нравственной деятельности и структур личности. Для управления этой деятельностью преподавателю необходимо, прежде всего, четко представить ее разновидности и механизмы, уметь правильно формулировать цели и прогнозировать их достижения, обеспечить как внешнюю, так и внутреннюю регуляцию деятельности курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Дифференцированное педагогическое взаимодействие преподавателя и курсантов в образовательном процессе военного вуза целесообразно осуществлять в следующих направлениях:

в интеллектуальном развитии (в умении продуктивного мышления, в выборе наиболее рациональных и актуальных методов учебной деятельности);

в осознанной мотивации выбора своей военно-профессиональной деятельности, осознании потребностей, смыслов;



в формировании адекватной самооценки и состояния внутренней эмоциональной стабильности (эмоционального удовлетворения, чувства уверенности в своих силах);

в смыслопоисковой активности (формировании плодотворных ценностно-смысловых ориентаций военно-профессиональной деятельности и подготовки к ней);

в развитии творческих способностей (креативности, эвристики, индивидуального стиля деятельности и поведения; вовлечения в активную учебную и научно-исследовательскую работу) [43].

Объектом воздействия в процессе обучения курсантов являются не отдельные личностные или психические свойства, а целостная личность.

Таким образом, целесообразно осуществлять комплексное взаимодействие, поскольку развитие субъекта (курсанта), динамика его психических проявлений зависят, прежде всего, от условий, которые имеют нелинейный характер.

Педагогическое взаимодействие ориентировано на оказание помощи курсантам в их личностном и профессиональном росте, в различных ситуациях. Следовательно, ведущим принципом педагогического взаимодействия является принцип ориентации на самореализацию курсанта, т.е. опоры на его личностный потенциал и возможности.

Процесс педагогического взаимодействия многоэтапный. Так, С.В. Кульневич выделяет этапы: диагностический (идентификация проблемы), поисковый (совместно с курсантом поиск причин возникновения проблемы), договорный (проектирование действий преподавателя и курсанта, с дифференцированным распределением функций и ответственности), деятельностный (обеспечение успеха в разрешении проблемы) и рефлексивный (анализ достигнутого в решении проблемы, объективная, сторонняя оценка, поиск путей принятия наиболее эффективного решения) [27].

Основным критерием отбора методов и форм педагогического взаимодействия преподавателя и курсанта является побуждение курсанта к активному самостоятельному поиску решения задач.

Независимо от индивидуальных особенностей будущих офицеров, преподаватель в каждом курсанте должен видеть уникальную личность, при этом учитывать их психофизиологические особенности (память, внимание, темперамент). Только в этом случае преподаватель, командир сможет увидеть личность в курсанте, понять его и строить двухстороннее взаимодействие, обмениваясь интеллектуальными, нравственными, эмоциональными, деловыми и социальными ценностями, что будет способствовать личностному и профессиональному развитию, как курсанта, так и преподавателя. Важно отметить, что взаимодействие возможно лишь тогда, когда созданы соответствующие условия для проявления активности субъектов взаимодействия и учтены следующие особенности:

- отношение к курсанту как к субъекту развития;
- ориентация на развитие и саморазвитие его личности;
- создание условий для самоопределения и самореализации личности курсанта;
- установление в образовательном процессе военного вуза субъект-субъектных отношений.

Педагогическое взаимодействие должно включать следующие функции:

диагностическая – определение основных компонентов и мотивов деятельности курсантов, возникающих проблем и затруднений в процессе обучения;

поисковая – выявление эффективных путей решения проблем, возникающих в ходе образовательного процесса, выбора курсантами индивидуальной образовательной траектории;

технологическая – практическая реализация образовательных программ на основе технологий, способствующих решению проблем личностного и профессионального развития;

акмеологическая – создание условий и стимулов для самореализации и самоактуализации курсантов в образовательном процессе.

Реализация этих функций позволит:

по результатам диагностики осуществлять анализ основных компонентов деятельности курсантов, выявлять причины, приводящие к снижению успешной деятельности;

проводить педагогическую коррекцию – определять направления действий по устранению выявленных недостатков;

повышать уровень мотивации курсантов к саморазвитию.

Важно отметить, что комплексная реализация педагогических условий формирования компетенций у выпускника военного вуза будет зависеть от принятия и понимания их значимости обучающимися, подтверждая необходимость дифференцированного педагогического взаимодействия преподавателей и курсантов.

## **2.2. Педагогическая интерпретация эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза**

Для организации образовательного процесса, ориентированного на формирование компетенций, оказывая педагогическое взаимодействие, в преодолении трудностей, преподаватель должен обладать информацией о мотивах и интересах курсантов, предлагать такие задания, которые мотивируют и направляют на решение возникающих проблем, контролировать их реакции и оказывать им при необходимости помощь.

Изучение курсанта должно предусматривать, как отмечает В.А. Бодров, «оценку достаточно устойчивых, сложившихся и необходимых для осуществления деятельности, качеств личности ... и учет возможного преобразования этих качеств в динамике профессионального обучения, а также в связи с изменениями требований деятельности» [25, с. 42].

Обучение в воинском коллективе связано с четко распределенными функциями курсантов. В процессе обучения у них формируются компетенции, необходимые для эффективного выполнения различного рода задач. Поэтому, формируемые компетенции должны быть достоверно измерены. Без оценки сформированности компетенций, курсантам и преподавателям сложно определить уровень их подготовленности. Так, например, при переходе к новому блоку информации, преподаватель не сможет учесть уровень сформированности компетенций, которые были получены курсантами в ходе изучения предыдущего учебного материала.

При этом педагогическая диагностика необходима, как преподавателям для оценки своей деятельности, так и курсантам, чтобы адекватно оценивать свой уровень подготовки.

П.Е. Решетников отмечает: «проблема состоит в том, что реальный процесс обучения... не опирается на диагностику» [123, с. 189]. В результате возникает противоречие между потребностью в данных о курсантах в определенный момент времени и их отсутствием, между наличием информации об индивидуальных особенностях личности курсантов и пониманием преподавателей, как и для чего ее можно применить. Это противоречие возникает в случаях, когда диагностику осуществляют социологи и психологи, а ее конечные результаты использует преподаватель.

Для разрешения указанного противоречия, педагогическое оценивание и измерение результатов формирования компетенций курсантов и эффективности педагогического обеспечения в целом, осуществлялось при выполнении следующих условий.

1. Система тестирования и полученные результаты не должны определяться исключительно требованиями по их проведению и оценки.

Принимая во внимание такие критерии тестов как надежность и валидность, необходимо оценить их эффективность в выявлении способностей курсантов, а также недостатков в программах обучения. М.К. Акимов подчеркивает, что результаты изучаемых личностных характеристик тем выше и надежнее, чем более адекватны методические приемы к задачам исследования и чем более объемно, всесторонне они характеризуют каждую из изучаемых черт личности [3].

Тесты, не учитывающие индивидуальные особенности курсантов будут малоэффективны для оценки уровня сформированности, как отдельно взятой компетенции, так и профессиональной компетентности в целом.

2. Прогностический характер системы оценивания для выявления предрасположенности курсантов к определенному виду военно-профессиональной деятельности.

Одаренность курсантов разнообразна и это разнообразие слабо связано со способностями, необходимыми для успешного обучения в военном вузе. Поэтому программы по развитию способностей и уникальности личности курсантов должны быть приоритетными. В применяемых тестах важно показать конкретные возможности и достижения курсанта.

3. Исключение субъективности в методах оценивания.

Необходимо отметить, что ограничением объективности результатов тестирования является то, что проявляемые курсантами качества существенно зависят от особенностей обучения в военном вузе. Следовательно, необходимо учитывать условия и факторы, которые влияют на развитие оцениваемых компетенций. Поэтому, процедура тестирования учитывала: условия, в которых проводилось оценивание, характер поведения курсантов, внешние и внутренние влияния на процесс формирования компетенций (обстоятельства, факторы), обеспечение объективного подхода к реальной оценке возможностей и др.

#### 4. Наличие академической свободы в методах оценивания.

Важно участие преподавателя в разработке учебных программ, ориентированных на совершенствование педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров. Для формирования компетенций высокого уровня, курсанты должны иметь возможность применять их в процессе выполнения интересных для них задач. Для этого преподаватель должен уметь выявлять предрасположенности и интересы курсантов, а также наблюдать за их изменениями в процессе формирования компетенций. При этом и курсанты должны открывать в себе специфические таланты, следить за их развитием в процессе формирования компетенций и получать признание своих достижений.

Необходимо осуществлять многоступенчатую оценку личностно-профессиональной компетентности. Так, на первых этапах важно определить тип поведения курсанта, затем оценивать его способность интегрировать потенциально важные когнитивные, эмоциональные и волевые усилия для успешного осуществления военно-профессиональной деятельности.

#### 5. Социальность, как фактор объективности методов оценивания.

Социальные процессы существенно влияют на формирование компетенций и должны учитываться при оценке уровня сформированности личностно-профессиональной компетентности.

Поведение курсантов определяется их собственными представлениями о тех социальных процессах, которые обозначаются понятиями: «управление», «участие», «принятие решения», «ответственность командира (начальника)» и др.

Внимание уделялось социальным ценностям (ценностным ориентациям), выявлялось то, что курсанты ценят в индивидуальном поведении или как они представляют себе общество и свою роль в нем.

Для этого проводилась оценка не только количественных, но и качественных значений – характер, тенденции изменения и влияния объектов измерения на динамику формирования компетенций и др.

Преподаватель, оценивая уровень знаний и умений курсантов на разных этапах образовательного процесса, имеет возможность не только управлять им, но и последовательно влиять на формирование компетенций.

В ФГОС ВПО определено, что для аттестации обучающихся, в соответствии с требованиями основной образовательной программы, в вузе создаются фонды оценочных средств (типовые задания, контрольные работы, тесты, методики контроля и др.), позволяющие оценивать уровень сформированности компетенций. Фонды оценочных средств должны быть адекватны требованиям ФГОС ВПО по специальности и создавать максимальное приближение системы оценивания компетенций будущих офицеров к условиям их будущей военно-профессиональной деятельности. [144].

Выполнение предварительных, контрольных, текущих, итоговых срезов, создание непрерывной системы накопления и обобщения информации о результатах формирования компетенций способствовали достижению целей эксперимента на основе выявления и учета личностных качеств курсантов.

Целостное описание деятельности курсантов включало совокупность показателей и уровней, отражающих динамику и результаты формирования личностно-профессиональной компетентности и эффективность педагогического обеспечения этого процесса в целом.

Измерительный комплекс, используемый для определения эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности, определялся на основе методов оценки индивидуальных особенностей личности курсантов, позволяющих вести мониторинг формирования компетенций, а также определять пути повышения эффективности их формирования.

Измерительный комплекс включал:

показатель учебной успешности;

тесты, анкеты, методики, опросники;

направления деятельности курсантов.

Учебная успешность представлялась количественным показателем. Она определялась, как среднеарифметическое текущей успеваемости (семинары, лабораторные и контрольные работы, курсовые проекты, ежемесячные аттестации и др.) и итоговой успеваемости (зачеты, экзамены).

При анализе показателей учебной успешности, внимание уделялось результатам ежемесячной аттестации курсантов. В ходе аттестации выполнялась констатирующая диагностика сформированности компетенций. Информативность и оперативность полученных таким образом данных достаточно высокая.

Учебная успешность оценивалась все семестры обучения, начиная со второго семестра (рисунок 3).

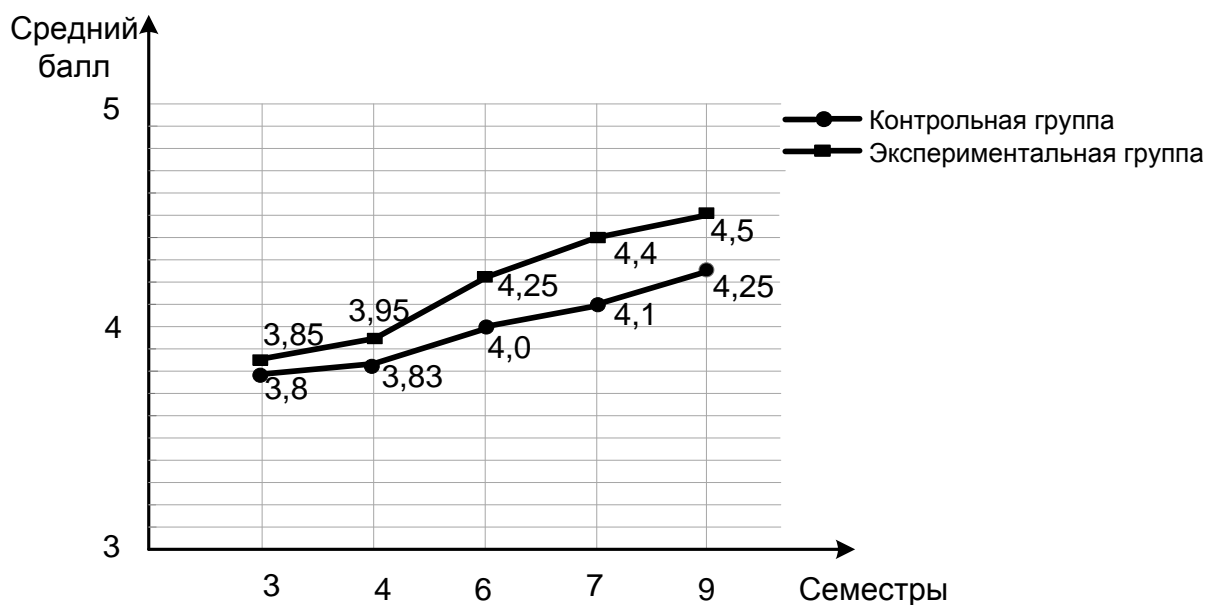


Рис. 3. Учебная успешность курсантов в семестрах обучения.

На рисунке 3 отражен рост среднего балла учебной успешности курсантов в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) на



протяжении всех семестров обучения, однако, показатели ЭГ выше, чем в КГ, что демонстрирует результативность модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров. При этом следует заметить, что на средний балл влияют следующие факторы:

адаптация курсантов к образовательному процессу военного вуза;  
сложность учебных дисциплин;  
количество курсовых, контрольных и лабораторных работ в семестре;  
выполнение курсантами мероприятий военной службы (караулы, суточные наряды, участие в военных парадах и др.).

Важно отметить, что оценивание по среднему баллу не дает полноценной информации об индивидуальных особенностях курсанта, его личностных достижениях, на протяжении всего периода обучения.

Поэтому для объективности оценки сформированности компетенций использовался комплекс тестов, анкет, методик и опросников.

Обращаясь к опыту обучения военнослужащих в зарубежных армиях, В.Н. Герасимов отмечает особую роль педагогического тестирования, которое осуществляется как на каждом занятии, так и в конце периода подготовки. По результатам текущего тестирования планируются последующие занятия, итоговое тестирование позволяет определить «уровень квалификации» каждого военнослужащего [38].

При выборе диагностической методики О.П. Елисеев отмечает, что «чаще требуются результаты, касающиеся социометрического статуса личности, общих способностей, а познание свойств темперамента, психодинамических свойств индивидуальности остается хотя и обязательным, но внутренним условием обоснованности рекомендаций психологов» [58, с. 160].

Тестирование проводилось в 3-4 семестре 2 курса, 6 семестре 3 курса, 7-8 семестрах 4 курса, 9 семестре 5 курса. В этих семестрах обучения, в структурно-логической взаимосвязи, максимально формируются социально-

личностные, командные (управленческие), профессионально-специализированные и военно-специальные компетенции.

Диагностические методики, которые использовались в педагогическом эксперименте, разделялись на две группы: методики высокого уровня формализации и методики малоформализованные.

К формализованным методикам высокого уровня относятся тесты, обеспечивающие сбор диагностической информации в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает возможность количественно и качественно оценить сформированность компетенций курсантов.

Малоформализованные методики включали: наблюдение, опросы, анализ результатов деятельности. Этими методиками выявлялись качества курсантов, которые сложно поддаются объективизации или чрезвычайно изменчивы.

В исследовании применялись тесты: индивидуальные и групповые, устные и письменные, бланковые и электронные, вербальные и невербальные. По содержанию тесты делились на четыре направления: интеллекта, личности, способностей и достижений [46].

Основное назначением тестов интеллекта – исследование и измерение интеллектуального развития курсантов. Данные диагностические методики получили широкое применение в образовательном процессе военного вуза. Объектами измерения выступали отношения курсантов к познавательным процессам и функциям (арифметическому и алгоритмическому мышлению, вниманию, памяти, а также общей осведомленности).

Тесты личности были направлены на оценку эмоционально-волевых свойств и качеств (мотивации, интересов, эмоций, способностей поведения личности курсанта в определенных ситуациях).

Тесты способностей оценивали личностные особенности курсантов.

Тесты достижений позволяли определять полученные курсантами знания, как по отдельной учебной дисциплине, так и достижения по разным учебным предметам.

Тестирование курсантов ЭГ и КГ проводилось сотрудниками группы профессионально-психологического отбора при участии преподавателей кафедр и командиров курсантских подразделений.

Для измерения у курсантов уровней интеллектуального развития использовался тест Р. Амтхауэра [140].

Тест состоял из комплекса вербальных, математических и конструктивных субтестов (всего 9 субтестов). По результатам выполнения субтеста ДП (дополнение предложений) можно судить о запасе относительно простых сведений и знаний у курсанта, по результатам субтеста ИС (исключение слова) – об аналитико-синтетических способностях, умении сравнивать предметы, какие-либо явления между собой. Субтест АН (анalogии) диагностировал способность будущих офицеров к обобщению, давал информацию о потенциальных возможностях испытуемого, показывал формирование профессионально-специализированных компетенций (ПСК 3). Субтест ОБ (обобщение) определял способность к абстракции. По его результатам был сделан вывод об уровне сформированности у курсантов системы научных понятий и в целом об уровне его развития, которого он достиг, а также представлял формирование профессионально-специализированных компетенций (ПСК 1, 3). Результаты субтеста АЗ (арифметические задачи) свидетельствовали о развитии таких мыслительных операций, как математический анализ, синтез, абстракция, обобщение, а также способности проводить логические заключения. Он наглядно показывал сформированность профессионально-специализированных (ПСК 2, 5, 6) компетенций. Субтест ЧР (числовые ряды) диагностировал преимущественно аналитико-синтетическую деятельность испытуемого. Субтесты ПВ (пространственное воображение) и ПО (пространственное обобщение) определяли способность к оперированию пространственными образами.

Применительно к предмету нашего исследования большее внимание уделялось субтестам аналогии, обобщения, арифметическим задачам,

отражающие формирование профессионально-специализированных (ПСК 1-6) компетенций. Полученные курсантами баллы в КГ и ЭГ в виде среднеарифметических показателей переводились в процентное соотношение. Результаты тестирования представлены на рисунках 4-6.

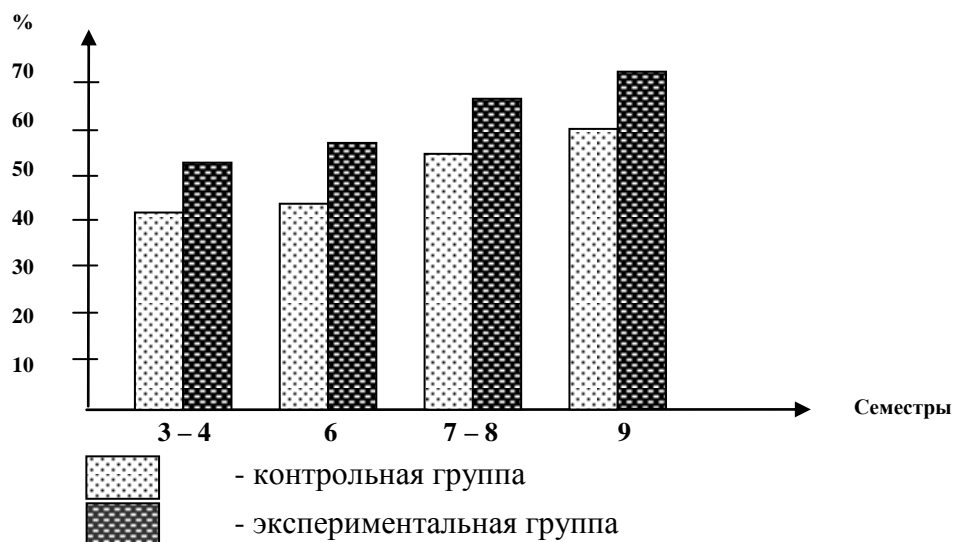


Рис. 4. Рост показателей субтеста аналогии.

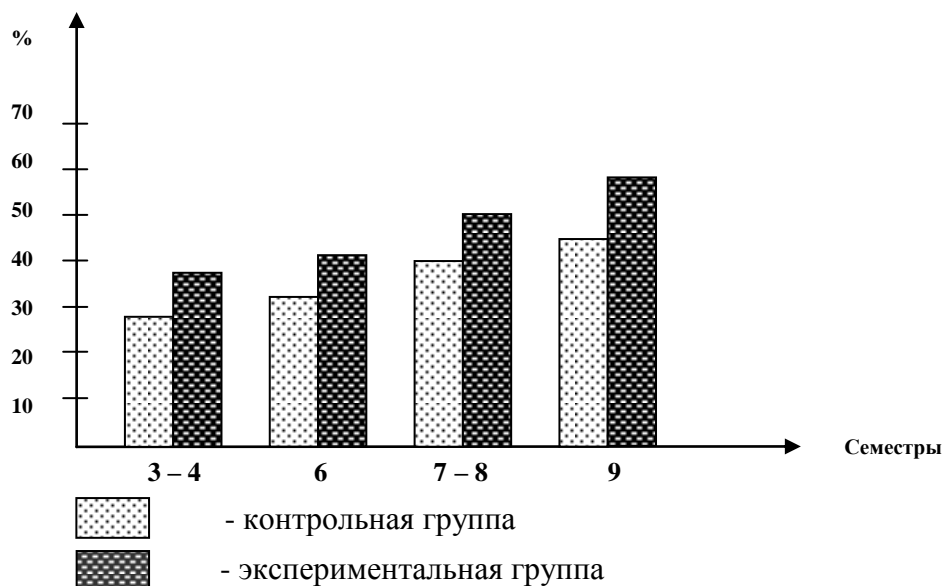


Рис. 5. Рост показателей субтеста обобщения.

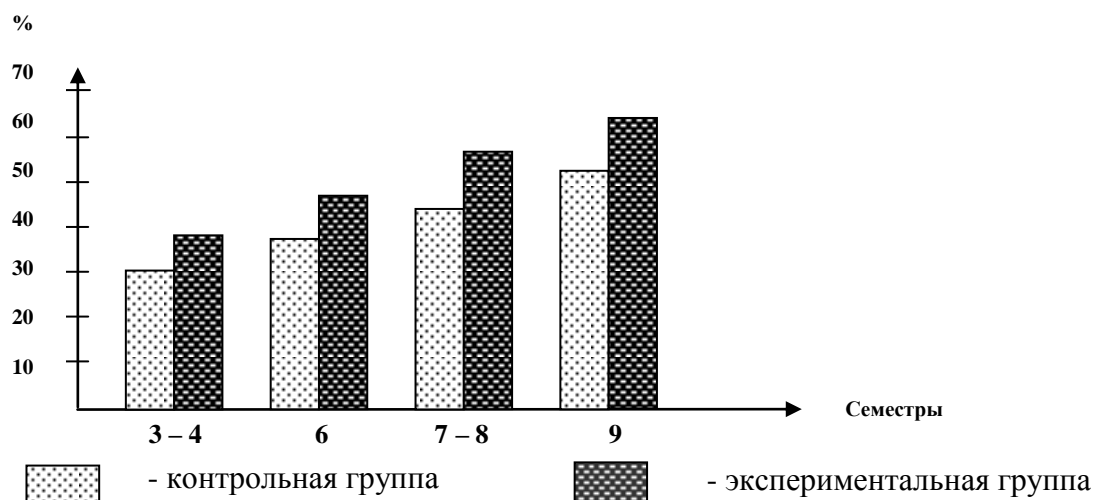


Рис. 6. Рост показателей субтеста арифметические задачи.

В субтестах аналогии и обобщения процентные показатели в 3-4 и 6 семестрах более низкие, что подтверждает низкий уровень сформированности профессионально-специализированных компетенций (ПСК 1, 3). Это объясняется тем, что формирование профессионально-специализированных компетенций (ПСК 1, 3) осуществляется в большей степени на старших курсах. Следовательно, и уровень сформированности профессионально-специализированных компетенций (ПСК 1, 3) в этих семестрах будет высоким.

В субтесте АЗ достаточно высокие показатели сформированности профессионально-специализированных компетенций (ПСК 2, 4-6) были выявлены у курсантов уже в 3-4 семестрах (в этих семестрах изучалось большее количество учебных часов в циклах естественно-научных и математических дисциплинах (ЕНМД), формирующих профессионально-специализированные компетенции). В 6-9 семестрах также отмечался рост показателей субтеста.

Таким образом, рост показателей субтестов аналогии, обобщения, арифметические задачи, наблюдался у курсантов КГ и ЭГ на протяжении всех семестров обучения. Однако, результаты в ЭГ выше, что отражало положительную динамику формирования профессионально-специализированных компетенций (ПСК 1-6). Полученные данные, тем самым показывали эффективность модели формирования личностно-

профессиональной компетентности курсантов военного вуза, актуальность дифференцированного применения Целевой педагогической программы. Кроме того, результаты подтверждали необходимость реализации педагогических условий – индивидуализированный подход к развитию личностных и профессиональных качеств курсантов и учет направленности выпускников к определенному виду деятельности.

Тест «Методика исследования управленческих профессионально-значимых качеств [145].

Цель: диагностика уровня развития социальных, личностных и интеллектуальных профессионально значимых качеств, составляющих основу управленческого потенциала будущего командира.

Сбор и анализ полученных результатов осуществлялся в отношении двух блоков качеств испытуемых. Блок социальных, личностных и психологических качеств оценивался по шкалам: коммуникабельность, целеустремленность, лидерство, организованность, социальный интеллект.

Блок интеллектуальных качеств оценивался по шкалам: вербальный интеллект, невербальный интеллект, обучаемость, позитивное мышление, креативность. Шкалы отражали формирование социально-личностных, командных (управленческих), военно-специальных и профессионально-специализированных компетенций (таблица 3).

Полученные курсантами в шкалах результаты переводились в интегральный балл. Результаты роста показателей шкал отражены в таблице 3.

Таблица 3

Рост показателей шкал социальных, личностных, психологических и интеллектуальных качеств курсантов в КГ и ЭГ

Шкалы	Формируемые компетенции	3-4 семестр	6 семестр	7-8 семестр	9 семестр	3-4 семестр	6 семестр	7-8 семестр	9 семестр
<b>Блок социальных, психологических и личностных качеств</b>		Контрольная группа				Экспериментальная группа			
Коммуникабельность	(СЛК 2,3)	2	4	7	9	3	6	10	12

Продолжение таблицы 3

Лидерство	(СЛК 7), (К(У)К 1-6)	-5	-1	2	4	<b>-4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
Целеустремленность	(К(У)К 2,3,5,6), (ПСК 7)	2	5	9	11	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>14</b>
Организованность	(К(У)К 2,3,6-9), (ВСК 4-6)	1	4	7	11	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>13</b>
Социальный интеллект	(СЛК 2, 4-6)	-1	2	5	7	<b>-1</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
<b>Блок интеллектуальных качеств</b>		Контрольная группа				Экспериментальная группа			
Вербальный интеллект	(К(У)К 1) (ВСК 1-3)	1	4	7	9	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>13</b>
Невербальный интеллект	(ВСК 1-3)	-1	1	3	5	<b>0,5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
Обучаемость	(ВСК 3)	1	2	4	5	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Позитивное мышление	(К(У)К 5-7)	1	3	4	6	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
Креативность	(ВСК 1-3)	-2	1	3	6	<b>-1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>8</b>

Полученные в шкалах результаты (стены), идентифицировали по уровням от 1 до 5 (отсутствие управленческого потенциала, незначительный управленческий потенциал, зона неопределенности, хорошие перспективы управленческого роста, оптимальный показатель профессиональной пригодности).

В таблице 3 наблюдался рост показателей обоих блоков (социальных, психологических, личностных и интеллектуальных качеств будущих офицеров) на протяжении семестров обучения. К девятому семестру показатели шкал лидерство и целеустремленность достигали наиболее высоких значений, что отражало рост личностных качеств и формирование командных (управленческих) (К(У)К 2-9), профессионально-специализированных (ПСК 7) и военно-специальных (ВСК 4-6) компетенций на высоком уровне. Полученные результаты также подтверждали положительную динамику формирования определенных в тесте

компетенций. Рост показателей шкал в блоках наблюдался в КГ и ЭГ, с преимуществом ЭГ, что подтверждало эффективность модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе и необходимость применения педагогического условия – самоактуализация личностного потенциала и адекватность самооценки курсанта.

Учитывая временные и организационные затраты на проведение теста «Методика исследования управленческих профессионально-значимых качеств» возможно проводить диагностику коммуникативных и организаторских склонностей тестом (КОС-2). Тест содержит две шкалы: коммуникативные склонности (отражающая формирование социально-личностных компетенций (СЛК 2, 3, 5)) и организаторские склонности (отражающая формирование командных (управленческих) компетенций).

Тест-опросник по определению уровня самооценки (В.В. Столин) [21].

Цель: определение уровня самооценки как важной составляющей самосознания личности курсанта (Приложение 3).

Краткая характеристика: необъективная самооценка приводит к неадекватному поведению курсанта, чреватому эмоциональному дискомфорту, срывам в поведении. Определение уровня самооценки будущего офицера позволяло выявить взаимоотношения с окружающими, критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам в служебной деятельности. Адекватная самооценка курсанта выступает одним из педагогических условий формирования личностно-профессиональной компетентности выпускника военного вуза. Опросник включал следующие шкалы.

Самоуважение – шкала из 15 пунктов, объединивших утверждения, касающиеся: последовательности, самопонимания, самоуверенности.

Аутосимпатия – шкала из 16 пунктов, объединяющая пункты, в которых отражалась дружелюбность или враждебность к собственному «Я», самовосприятие, самообвинение. В содержательном плане шкала



объединяла одобрение себя в целом, доверительность к себе, положительную самооценку, с негативной стороны – видение у себя в большей части недостатков, заниженной самооценки, самообвинение.

Ожидание положительного отношения от других – шкала из 13 пунктов, отражающих положительное или отрицательное отношения к себе сослуживцев.

Самоинтерес – шкала из 8 пунктов, отражала меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой на одном уровне, уверенность в интересе к себе для других членов воинского коллектива.

Шкалы теста-опросника обобщенно показывали динамику формирования командных (управленческих) (К(У)К 1, 2, 4, 5) и военно-специальных компетенций (ВСК 4). Результаты в шкале менее 50% информировали о невыраженности какого-либо признака. Обобщенные результаты тестирования курсантов КГ и ЭГ представлены в таблице 4.

Таблица 4

## Роста показателей самооценки курсантов

Шкалы-показатели	3-4	6	7-8	9	3-4	6	7-8	9
	семестр	семестр	семестр	семестр	семестр	семестр	семестр	семестр
	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
Самоуважение	63	69	76	81	<b>69</b>	<b>74</b>	<b>80</b>	<b>89</b>
Аутосимпатия	57	63	74	87	<b>62</b>	<b>73</b>	<b>82</b>	<b>96</b>
Ожидание положительного отношения	62	74	82	88	<b>68</b>	<b>81</b>	<b>89</b>	<b>97</b>
Самоинтерес	61	70	82	89	<b>65</b>	<b>78</b>	<b>89</b>	<b>96</b>

С каждым семестром обучения показатели самооценки в шкалах росли в КГ и ЭГ. Следовательно, повышался и уровень сформированности командных (управленческих) (К(У)К 1, 2, 4, 5) и военно-специальных компетенций (ВСК 4). Результаты в ЭГ были выше, что демонстрировало

эффективность модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров.

Полученные в тесте результаты подтверждали необходимость реализации педагогических условий самоактуализации личностного потенциала и адекватности самооценки курсанта.

Также использовались диагностические опросники и методики исследования способностей.

Опросник «Ориентировочная анкета» [89].

Цель: определение видов профессиональной направленности курсанта.

Опросник выявлял виды направленности:

Личная (направленность на себя (НС)).

Направленность связана с преобладанием мотивов личного благополучия, стремление к первенству. Курсант чаще занят своими мыслями и проблемами, слабо реагирует на потребности однокурсников учебной группы. В данном виде направленности отражалось формирование командных (управленческих) (КУК 3) и профессионально-специализированных (ПСК 7) компетенций;

Коллективная (направленность на взаимные действия (ВД)).

Действия курсантов определялись потребностью в общении, стремлением поддерживать доверительные отношения с товарищами по службе, проявлялся интерес к совместной деятельности. В данном виде направленности отражалась сформированность командных (управленческих) (КУК 6) и военно-специальных (ВСК 4) компетенций;

Деловая (направленность на задачу (НЗ)).

Отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Курсант стремится сотрудничать с воинским коллективом и добивается наибольшей продуктивности учебной группы, отстаивает точку зрения, важную для выполнения поставленной задачи. В

этом виде направленности отражалась сформированность командных (управленческих) (КУ)К 5) и военно-специальных (ВСК 5) компетенций.

Опросник выявлял склонность курсантов к вышеперечисленным видам направленности и одновременно формирование групп компетенций в каждом виде направленности (личной, коллективной и деловой). В соответствии с инструкцией к тесту, суммарное количество баллов в трех видах направленности составляет значение равное 90.

Полученные результаты обобщенно представлены на рисунке 8. Из которого видно, что на младших курсах преобладала направленность на себя в КГ и ЭГ, что объясняется становлением курсанта в воинском коллективе, определением своего статуса.

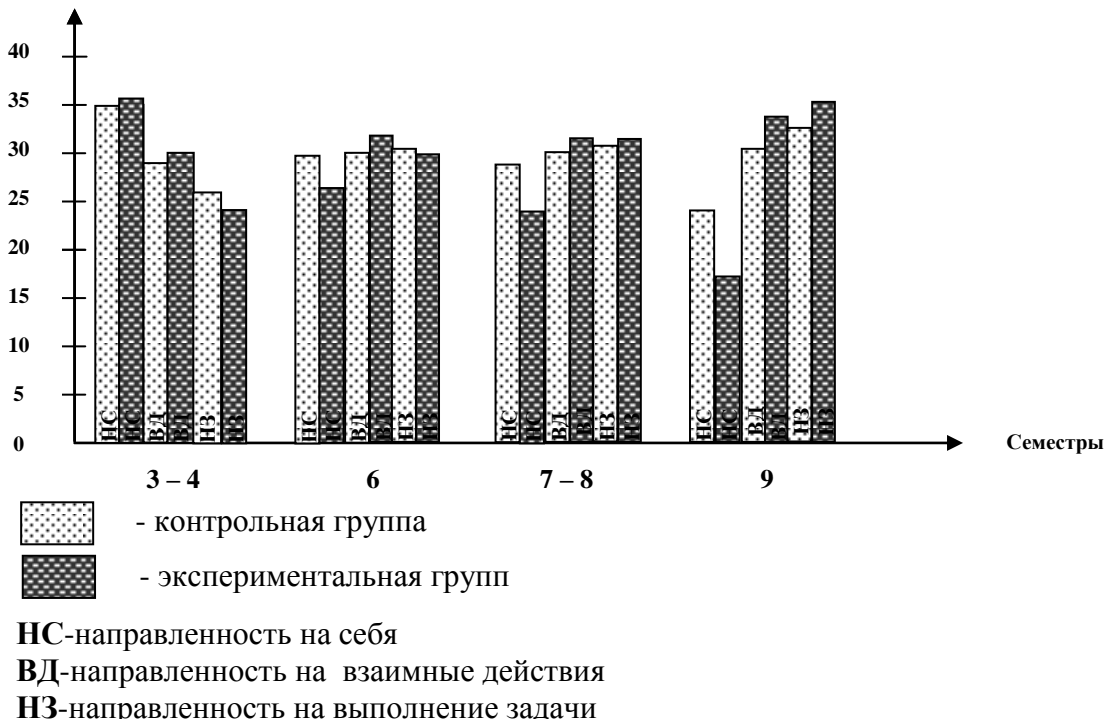


Рис. 8. Рост показателей направленности курсантов в семестрах обучения.

На старших курсах преобладал рост деловой и коллективной направленности у курсантов КГ и ЭГ, что свидетельствовало о сформированности и сплоченности воинского коллектива учебной группы курсантов, а также отражает положительную динамику формирования

командных (управленческих) (К(У)К 5) и военно-специальных (ВСК 5) компетенций.

Результаты обобщения полученных данных показали, что результаты ЭГ выше, чем в КГ. Тем самым подтверждалась эффективность модели личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, необходимость реализации педагогических условий – учет направленности выпускников к определенному виду военно-профессиональной деятельности, самоактуализация личностного потенциала и адекватность самооценки курсанта, объективность учета факторов, влияющих на педагогическую деятельность.

Тест «Уровни мотивационной детерминации» [96].

Цель: определение уровней сформированности и степени зрелости мотивационных тенденций, обуславливающих профессиональный выбор курсантов, какой из типов ценностной ориентации является для них основным.

Краткая характеристика: опросник содержал две шкалы. Первая шкала измеряла направления (мотивацию) в сфере личностных отношений: преобладание потребительского отношения, либо стремления помочь другим, отзывчивость. Низкие баллы свидетельствовали о преобладании первой из указанных направлений, высокие баллы – преобладание последней. Вторая шкала измеряла стремление к осмыслению своих действий и поступков. Низкие баллы указывали на то, что основными побудителями поведения курсанта являлись внешние стимулы, а высокие баллы – на то, что субъект в поведении руководствовался осмысленными мотивами. Высокие баллы по обеим шкалам выявляли мотивационную зрелость курсанта. С помощью этого теста оценивалось формирование социально-личностных (СЛК 1, 7) компетенций.

Полученные курсантами ЭГ и КГ баллы представлялись значениями от 0.1 до 1. Результаты развития мотивации курсантов в сфере личностных отношений ЭГ и КГ представлены на рисунке 9.

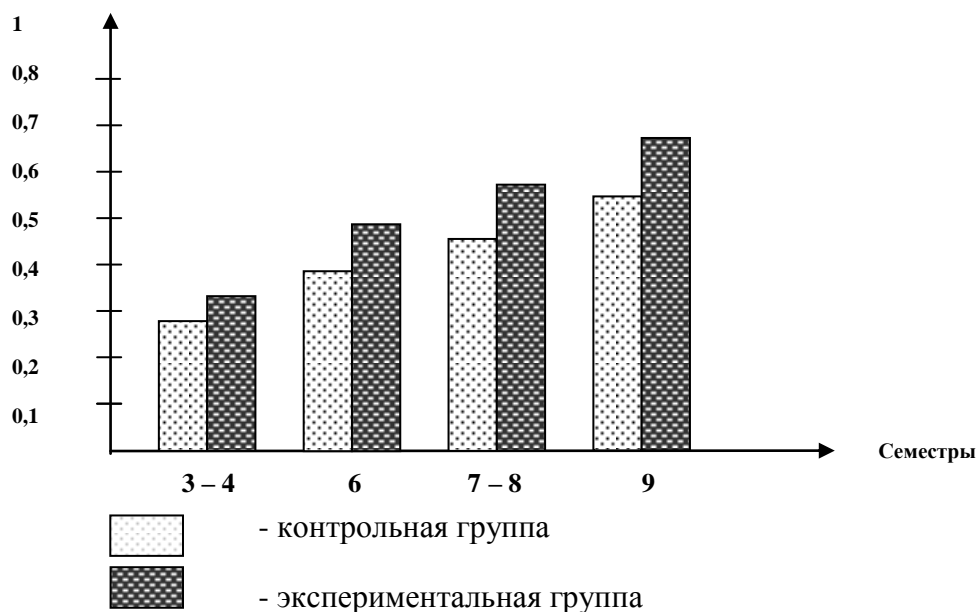


Рис. 9. Развитие мотивации в сфере личностных отношений

Результаты развития мотивации будущих офицеров в сфере осмысления личных поступков и деятельности ЭГ и КГ представлены на рисунке 10.

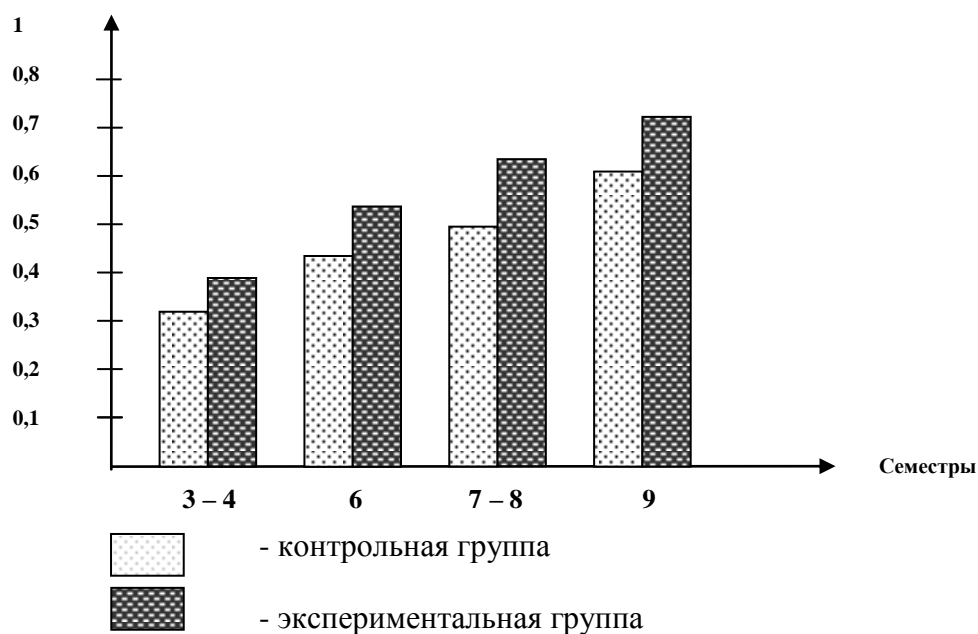


Рис. 10. Развитие мотивации в осмыслении личных поступков и деятельности.

Результаты показали, что мотивация курсантов в сфере личностных отношений на старших курсах смещалась в сторону общественной деятельности в ЭГ и КГ примерно с одинаковой динамикой. Баллы в оценке

стремления к осмыслению своих поступков и деятельности возрастали с каждым семестром также в двух группах, но в ЭГ были выше. На старших курсах курсанты больше руководствуются осмысленными мотивами, чем внешними стимулами. Это подтверждало сформированность к девятому семестру социально-личностных (СЛК 1, 7) компетенций.

Полученным результатам способствовала реализация следующих педагогических условий: дифференцированное педагогическое взаимодействие преподавателя и курсантов в образовательном процессе военного вуза, самоактуализация личностного потенциала и адекватность самооценки курсанта.

Тест-опросник мотивации достижения и одобрения [54].

Цель: определение уровня мотивации достижения и одобрения у будущих офицеров.

Краткая характеристика: в силу сложности анализа мотивационно-смысловой сферы, методика измеряла мотивацию достижения курсантов (направленность на процесс, результат) и мотивацию одобрения (направленность на вознаграждение) по 2 шкалам. Многочисленные исследования показали корреляцию мотивации достижения и успехов в жизнедеятельности [24].

Тест отражал сформированность командных (управленческих) компетенций (К(У)К 5) и социально-личностных (СЛК 7).

Шкалы оценки мотивации одобрения и потребности в достижении оценивались одинаковыми минимальными и максимальными баллами.

На рисунке 11 показаны уровни мотивации достижения и одобрения у курсантов.

Из рисунка 11 следует, что рост показателей и уровней мотивации достижения и одобрения наблюдалась в ЭГ и КГ на протяжении всех курсов обучения, достигая достаточно высокого значения в девятом семестре, что демонстрировало положительную динамику формирования командной (управленческой) компетенции (К(У)К 5). При этом результаты в ЭГ выше,

чем в КГ, что является подтверждением эффективности педагогической модели профессиональной компетентности будущих офицеров и необходимости реализации педагогического условия: самоактуализации личностного потенциала и адекватности самооценки курсантов.

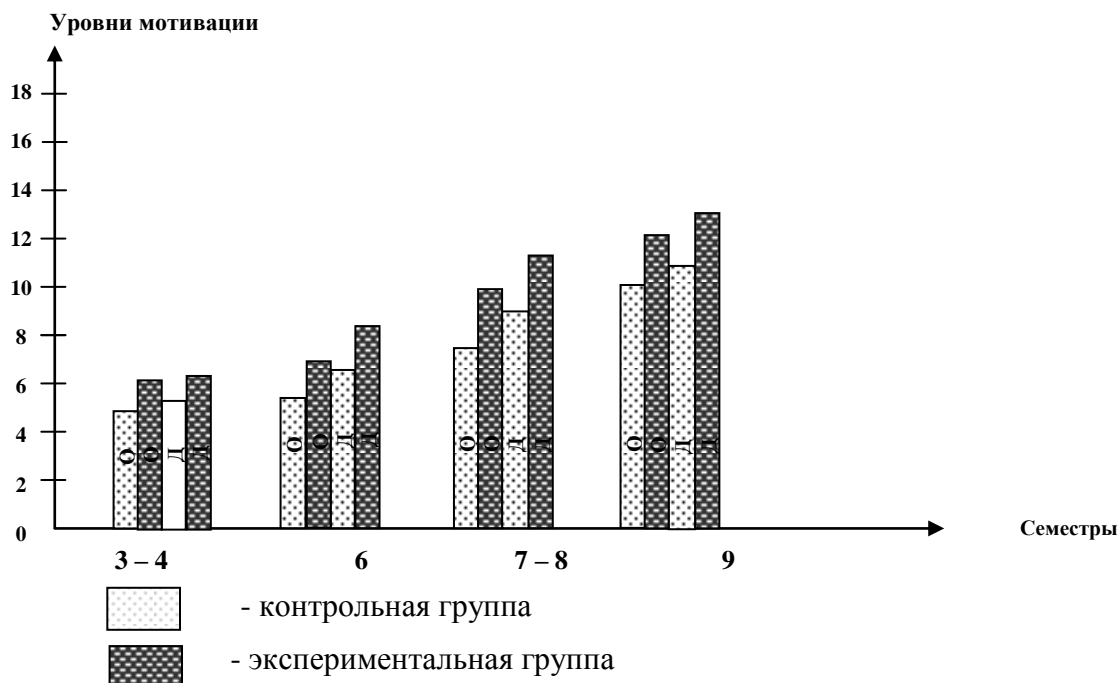


Рис. 11. Рост показателей уровней мотивации достижения и одобрения

Результаты, полученные в ходе применения тестов, методик и опросников, демонстрировали динамику формирования компетенций курсантов, подтверждая эффективность модели формирования личностно-профессиональной компетентности, Целевой педагогической программы формирования компетенций выпускников военного вуза, необходимость реализации выявленных педагогических условий, что в совокупности отражало эффективность педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущего офицера.

Важно отметить, что при диагностике формирования компетенций, выбранный тест или опросник не может в полной мере обеспечить результат высокого уровня надежности и валидности, так как компетенции формируются на протяжении всего времени обучения курсантов в военном вузе. Поэтому применение комплекса диагностических средств (анкеты, опросники, тесты, экспертные оценки) может обеспечить объективный

результат. Особенно информативны обобщенные оценки, полученные гетерометодом, т.е. объединением разных методик [119].

Для обработки данных, полученных в ходе тестирования, анкетирования и проведения опросов, применялся непараметрический метод математической статистики – критерий  $\chi_r^2$  Фридмана. Критерий  $\chi_r^2$  позволял установить, что величины показателей тестов, анкет, опросников, от условия к условию, изменялись не случайным образом.

Статистическая обработка полученных результатов теста-опросника определения уровня самооценки будущих офицеров, в 3-4 и 7-8 семестрах обучения, с применением критерия  $\chi_r^2$  Фридмана представлена в приложениях 2, 3.

В ходе педагогического эксперимента оценку эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров также осуществляли по направлениям деятельности курсантов, что позволяло составлять рейтинг курсантов в подразделении. Полученные данные представляли в широком диапазоне индивидуальные способности будущих офицеров, а также повышали соревновательность и конкурентноспособность курсантов, катализировали их активность и самостоятельность. Учитывались не только разовые оценки полученные курсантами, но и результаты контроля на протяжении всего периода обучения в военном вузе.

Н.П. Фетискин отмечает, что применение в военных вузах рейтинговых систем повышает уровень учебной самостоятельности и самоорганизованности при подготовке к учебным занятиям, развивает инициативу и творческую активность [145].

Важно отметить, составляя рейтинговую систему оценки, разработчик вправе самостоятельно расставлять приоритеты при начислении баллов.

Достоинством начисления баллов по направлениям деятельности курсантов является:



начисление баллов производится не только за конкретное задание, но и за проявленную активность, творческий подход, инициативу и старание;

унифицированная шкала оценки, позволяющая охватывать формирование компетенций курсантов военного вуза на малых и больших промежутках, отслеживать динамику;

повышение учебной мотивации курсантов, здоровой конкурентоспособности за счет широкого обзора полученных баллов и места в рейтинге;

учитывать субъективность факторов, оказывающих влияние на получение баллов и формирование компетенций курсантов.

В таблице 6 представлены направления деятельности курсантов в образовательном процессе военного вуза, формируемые в них компетенции и полученные баллы (максимально возможные по каждому направлению).

Таблица 6

Результаты работы курсантов по направлениям деятельности

№.п	Направления деятельности курсантов	Формируемые компетенции	Баллы (макс. возм.)
1	Участие в военно-научной работе	ПСК 1-7	8
2	Участие в спортивной работе	ВСК 6	7
3	Участие в общественной работе	СЛК 2,4	4
4	Военно-специальная подготовка	ПСК (1-5,7); ВСК 6	4
5	Исполнение должностных обязанностей в составе суточного наряда	К(У)К 3,4,8,9	4
6	Дисциплинарная практика	СЛК 1,2,5; К(У)К 9	5

Начисление баллов по направлениям деятельности основано на имеющихся инструкциях и методиках подведения итогов, а также исходя из практической целесообразности и удобства подсчета.

Полученные курсантами баллы переводились в уровни, что позволяло для каждого курсанта выстраивать рейтинг на протяжении всех семестров обучения.

#### 1. Военно-научная работа курсантов.

В таблице 7 представлены основные мероприятия направления деятельности – участие курсантов в военно-научной работе и полученные баллы.

Таблица 7

#### Результаты участия курсантов в военно-научной работе

<b>Мероприятия военно-научной работы</b>	<b>Баллы</b>
Разработка рационализаторского предложения	1
Научно-технический перевод	3
Получение патента на изобретение	6
Участие в разработке учебного пособия	4
Участие в НИР	4
Разработка программы с получением свидетельства о государственной регистрации	7
Научная работа, представленная на конкурс (с дипломом или призовым местом)	5-7 (6-8)
Научные статьи, опубликованные в сборниках:	
межвузовской конференции (стендовый доклад / выступление)	2/3
всероссийской конференции (стендовый доклад / выступление)	4/5
международной конференции (стендовый доклад / выступление)	4/6
Участие в олимпиадах:	
вуза (с призовым местом)	2(4)
Города (с призовым местом)	4(6)
всероссийской (с призовым местом)	7(8)

Полученные курсантами баллы переводились в уровни (таблица 8).

Перевод баллов в уровни

<b>Уровни</b>	<b>Баллы</b>
Низкий	0-4
Средний	5-15
Высокий	более 15

## 2. Спортивная работа.

В таблице 9 представлены основные мероприятия направления деятельности курсантов – участие в спортивной работе и полученные баллы.

Таблица 9

Результаты участия курсантов в спортивной работе

<b>Мероприятия спортивной работы</b>	<b>Баллы</b>
Физическая подготовка курсанта на «отлично»	1
2 уровень физической готовности	3
1 уровень физической готовности	4
3 разряд в видах спорта	2
2 разряд в видах спорта	3
1 разряд в видах спорта	4
Кандидат в мастера спорта	5
Мастер спорта	8
Участие в соревнованиях:	
Курса (с призовым местом)	1 (2)
факультета (с призовым местом)	2 (3)
академии (с призовым местом)	3 (4)
Города (с призовым местом)	4 (6)
силовых ведомств (с призовым местом)	6 (8)

Полученные курсантами баллы переводились в уровни (таблица 10).

Перевод баллов в уровни

<b>Уровни</b>	<b>Баллы</b>
Низкий	0-3
Средний	4-6
Высокий	более 6

## 3. Общественная работа.

В таблице 11 представлены основные мероприятия направления деятельности курсантов – участие в общественной работе и полученные баллы.

Таблица 11

Результаты участия курсантов общественной работе

<b>Мероприятия общественной работы</b>	<b>Баллы</b>
<b>Спортивный организатор</b>	
Группы	1
Курса	3
Факультета	4
<b>Культурно-досуговый информатор</b>	
Группы	1
Курса	3
Член совета комнаты информирования и досуга	1
Редактор Боевого листка	2
Участник художественной самодеятельности	2
Руководитель художественной самодеятельности подразделения	4
Член ученого совета факультета	4
Рационализатор хозяйственной деятельности подразделения	3

Полученные курсантами баллы переводились в уровни (таблица 12).

## Перевод баллов в уровни

<b>Уровни</b>	<b>Баллы</b>
Низкий	0-2
Средний	3-6
Высокий	более 6

## 4. Военно-профессиональная подготовка.

В таблице 13 представлены основные мероприятия направления деятельности курсантов – военно-специальная подготовка и полученные баллы.

Таблица 13

## Результаты военно-специальной подготовки курсантов

<b>Мероприятия военно-специальной подготовки</b>	<b>Баллы</b>
3 классность по специальности	1
2 классность по специальности	3
1 классность по специальности	4
3 разряд по военно-прикладным видам спорта	1
2 разряд по военно-прикладным видам спорта	3
1 разряд по военно-прикладным видам спорта	4

Полученные баллы переводились в уровни (таблице 14).

Таблица 14

## Перевод баллов в уровни

<b>Уровни</b>	<b>Баллы</b>
Низкий	0-1
Средний	2-4
Высокий	более 4

5. Исполнение должностных обязанностей в составе суточного наряда.

В таблице 15 представлены основные мероприятия направления деятельности курсантов – исполнение должностных обязанностей в составе лиц суточного наряда и полученные баллы.

Таблица 15

Результаты исполнения должностных обязанностей в составе суточного наряда

<b>Мероприятия по исполнению должностных обязанностей в составе суточного наряда</b>	<b>Баллы</b>
Выполнение боевой задачи (несение караульной службы) (при общей оценке караула на «отлично», либо ходатайство о поощрении должностными лицами, имеющих право проверки караулов)	4
Другие виды нарядов (при оценке «отлично»)	1-3

Полученные курсантами баллы переводились в уровни (таблица 16).

Таблица 16

Перевод зачетных единиц в уровни

<b>Уровни</b>	<b>Баллы</b>
Низкий	0-1
Средний	2-4
Высокий	более 4

#### 6. Дисциплинарная практика.

В таблице 17 представлены мероприятия направления деятельности курсантов – дисциплинарная практика и полученные баллы.

Таблица 17

Дисциплинарная практика курсантов в военном вузе

<b>Мероприятия дисциплинарной практики</b>	<b>Баллы</b>
Объявленные поощрения (благодарность, грамота) / взыскания	
Начальником академии и выше	+5/-5
Заместителями начальника академии	+4/-4
Начальником факультета	+3/-3
Начальником курса (курсовым офицером)	+2/-2
Командиром группы (отделения)	+1/-1

Полученные курсантами баллы, переводились в уровни (таблица 18).

Таблица 18

## Перевод баллов в уровни

Уровни	Баллы
Низкий	0-2
Средний	3-5
Высокий	более 5

Таким образом, совокупность направлений деятельности курсантов позволяла отслеживать формирование компетенций в представленных мероприятиях на протяжении всех семестров обучения. Полученные баллы, переведенные в уровни, отражали динамику формирования компетенций, определенных в направлениях деятельности.

Для объективности и достоверности оценки результатов направлений деятельности, отражающих динамику формирования компетенций, была сформирована экспертная группа в составе преподавателей, командиров подразделений и сотрудников лабораторий военно-социологических исследований и профессионально-психологического отбора.

Важно отметить, что для каждой группы компетенций подбирался состав экспертов соответствующей профессионально-должностной направленности. Так, для оценки социально-личностных компетенций привлекались преподаватели гуманитарных кафедр, военно-специальных компетенций – преподаватели кафедр военно-профессиональной направленности, а также сотрудники лабораторий, ведущие научные исследования в этой области. Полученные результаты (баллы) в контрольной и экспериментальной группе представлялись средней суммарной оценкой  $\bar{A}_i$  [147]. Средняя суммарная оценка  $\bar{A}_i$  направления деятельности, присвоенная  $m$  экспертами, определяется как среднее

арифметическое значение баллов, полученных курсантами  $A_{ij}$  в семестрах обучения

$$\bar{A}_i = \frac{\sum_{j=1}^m A_{ij}}{m} \quad (1)$$

$A_{ij}$  – оценка экспертом  $j$  направления деятельности  $i$  ( $j = 1, 2, \dots, m$ ;  $i = 1, 2, \dots, n$ ).

В таблицах 19, 20 приведен рост средних суммарных оценок по направлениям деятельности и формированию компетенций в КГ и ЭГ.

Таблица 19

Рост средних суммарных оценок по направлениям деятельности курсантов  
**контрольной группы**

N	Направление деятельности	Формируемые компетенции	$\bar{A}_i$	$\bar{A}_i$	$\bar{A}_i$	$\bar{A}_i$
			3-4 семестр	6 семестр	7-8 семестр	9 семестр
1	Участие в военно-научной работе	ПСК 1-7	3.0	3.3	4.8	6.1
2	Участие в спортивной работе	ВСК 6	4.1	4.4	5.0	5.1
3	Участие в общественной работе	СЛК 2,4	2.6	2.7	2.9	3.0
4	Военно-специальная подготовка	ПСК (1-5,7); ВСК 6	1.1	1.8	2.4	3.1
5	Исполнение должностных обязанностей в суточном наряде	К(У)К 3,4,8,9	1.7	2.1	3.1	3.3
6	Дисциплинарная практика	СЛК 1,2,5; К(У)К 9	2.2	2.6	3.1	3.2

Таблица 20

Рост средних суммарных оценок по направлениям деятельности курсантов  
**экспериментальной группы**

N	Направление деятельности	Формируемые компетенции	$\bar{A}_i$	$\bar{A}_i$	$\bar{A}_i$	$\bar{A}_i$
			3-4 семестр	6 семестр	7-8 семестр	9 семестр
1	Участие в военно-научной работе	ПСК 1-7	3.5	3.8	5.7	6.9
2	Участие в спортивной работе	ВСК 6	4.5	4.9	5.8	5.8
3	Участие в общественной работе	СЛК 2,4	2.9	3.2	3.3	3.4
4	Военно-специальная подготовка	ПСК (1-5,7); ВСК 6	1.4	2.2	3.0	3.5
5	Исполнение должностных обязанностей в суточном наряде	К(У)К 3,4,8,9	1.9	2.4	3.4	3.7
6	Дисциплинарная практика	СЛК 1,2,5; К(У)К 9	2.5	3.2	3.4	3.6



Из приведенных в таблицах 19, 20 данных следует, что средние суммарные оценки полученных баллов направления деятельности курсантов «участие в военно-научной работе» в 3-4 семестре невысокие. Это обусловлено низкой активностью курсантов в военно-научной работе, в силу сложности и объема материала учебных дисциплин инженерного профиля. На старших курсах (7-8, 9 семестры) средние суммарные оценки имели достаточно высокое значение, подтверждая высокий уровень инженерной подготовки курсантов и сформированность профессионально-специализированных компетенций (ПСК 1-7).

Полученные результаты также подтверждали необходимость реализации педагогического условия – дифференцированное педагогическое взаимодействие преподавателя и курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Средние суммарные оценки полученных баллов направления деятельности курсантов «участие в спортивной работе» в 3-4 семестре имели достаточно высокий уровень, что показывало адаптацию курсантов к физическим нагрузкам и хорошую спортивную подготовку. На протяжении всех семестров обучения отмечалась положительная динамика средних суммарных оценок, отражающих эффективное формирование военно-специальных компетенций (ВСК 6).

Высокие средние суммарные оценки направления деятельности курсантов «участие в общественной работе» в 3-4 семестре, отражали активное участие курсантов в общественных мероприятиях вуза. Рост значений средних суммарных оценок в КГ и ЭГ на протяжении всех семестров обучения демонстрировал эффективность формирования социально-личностных компетенций (СЛК 2, 4).

Полученные результаты подтверждали целесообразность реализации педагогического условия – учет направленности выпускников к определенному виду военно-профессиональной деятельности.

Низкие средние суммарные оценки по направлению деятельности курсантов «военно-специальная подготовка» в 3-4 и 6 семестрах объяснялись малым количеством учебных часов в изучении военно-специальных дисциплин. В 7-8 и 9 семестрах наблюдалась выраженная положительная динамика средних суммарных оценок и формирования профессионально-специализированных (ПСК 1, 5, 7) и военно-специальных (ВСК 6) компетенций. Этому способствовали созданные педагогические условия – индивидуализированный подход к развитию личностных и профессиональных качеств курсанта, и дифференцируемое педагогическое взаимодействие преподавателя и курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Высокие средние суммарные оценки по направлениям деятельности курсантов «исполнение должностных обязанностей в составе лиц суточного наряда» и «дисциплинарная практика», в 7-8, 9 семестрах, подтверждали рост уровня самосознания, ответственности и высокой дисциплинированности курсантов, а также сформированность командных (управленческих) (К(У)К 9) и социально-личностных (СЛК 1,2,5) компетенций.

Достижению таких результатов обеспечивалось реализацией педагогического условия – самоактуализация личностного потенциала и адекватность самооценки курсанта.

Данные, представленные в таблицах 19, 20, показывали динамику роста средних суммарных оценок, рассмотренных направлений деятельности курсантов в КГ и ЭГ, однако, результаты в ЭГ были выше, что подтверждало эффективность модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, необходимость реализации выявленных педагогических условий формирования компетенций курсантов в образовательном процессе военного вуза и эффективность педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в целом.

Таким образом, результаты анализа полученных данных, в ходе педагогического эксперимента, обеспечили достаточно объективную оценку эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров, а также позволили обоснованно вносить коррективы в вариативную составляющую модели формирования личностно-профессиональной компетентности курсантов военного вуза.

### **Выводы**

В ходе экспериментальной работы проверялась эффективность педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе.

Анализ данных констатирующего эксперимента, проведенный с применением комплекса методов (обсервационных, прогностических, психолого-педагогической диагностики), показал:

курсанты имеют разные уровни сформированности личностно-профессиональной компетентности и ее составляющих – компетенций;

необходима комплексная, целенаправленная педагогическая деятельность преподавателей и командиров курсантских подразделений, с варьируемой степенью педагогического взаимодействия, для эффективного педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров.

Комплекс измерительных средств, используемых для определения уровней и динамики формирования компетенций, определялся на основе методов оценки индивидуальных особенностей личности курсантов, позволяющих вести мониторинг формирования компетенций, а также определять пути повышения эффективности их формирования. Измерительный комплекс в себя включал: показатель учебной успешности; тесты, анкеты, методики, опросники; направления деятельности курсантов.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили эффективность педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе и гипотетическое положение о необходимости реализации модели формирования личностно-профессиональной компетентности, создания педагогических условий, способствующих формированию компетенций курсантов. Разработанные таксоны-показатели и уровни, измерительный комплекс оценки сформированности компетенций позволяют обосновать дифференцированное применение Целевой педагогической программы формирования компетенций курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Для объективной интерпретации результатов измерений применялся непараметрический критерий  $\chi^2$  Фридмана, позволяющий установить, что положительная динамика изменения уровня сформированности личностно-профессиональной компетентности курсантов ЭГ достигалась не случайным образом.

Успешное формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательном процессе военного вуза может быть достигнуто при выполнении следующих педагогических условий:

индивидуализированный подход к развитию личностных и профессиональных качеств курсантов;

самоактуализация личностного потенциала и адекватность самооценки курсанта;

учет направленности будущих офицеров к определенному виду военно-профессиональной деятельности;

объективность учета факторов, влияющих на педагогическую деятельность преподавателя военного вуза;

педагогическая компетентность преподавателя военного вуза;

дифференцированное педагогическое взаимодействие преподавателя и курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Результаты исследования свидетельствуют о достижении цели экспериментальной работы. Проверена и в основном подтверждена гипотеза исследования.

Разработаны методические рекомендации, реализация которых будет способствовать повышению эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров может служить теоретико-методологической и научно-методической основой для организации и совершенствования образовательного процесса военного вуза, а также создания условий для эффективного педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности специалистов других силовых ведомств.

### **Методические рекомендации.**

Обобщение и анализ результатов проведенного исследования позволили сформулировать рекомендации, учет и реализация которых будет способствовать повышению эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

1. Профессорско-преподавательскому составу и командирам учебных подразделений курсантов:

использовать модель формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров военного вуза в своей педагогической деятельности, подавать предложения по ее совершенствованию, полученные результаты обсуждать на заседаниях предметно-методических комиссий кафедр и учебно-методических сборах профессорско-преподавательского состава (в соответствии с § 1.3, с. 78);

совершенствовать сформированные компетенции курсантов, отражать их взаимосвязь при изучении различных циклов учебных дисциплин, уделять больше внимания практической составляющей в обучении (в соответствии с § 1.2, с. 68);

вести поэтапный мониторинг формирования компетенций (§ 1.2 с. 68), применяя апробированный измерительный комплекс (§ 2.2, с. 136), таксоны-показатели и уровни, оценивающие сформированность компетенций будущих офицеров (§ 1.3 с. 102);

совершенствовать свою личностно-профессиональную компетентность, осуществлять творческий подход к планированию, организации и реализации педагогической деятельности (в соответствии с разработанными педагогическими условиями § 2.1, с. 126);

активно привлекать курсантов к военно-научной работе (конференции, плановые и инициативные НИРы, конкурсы на премии Президента РФ и Правительства РФ в области военной науки и инноваций);

обучать курсантов проектированию индивидуальной образовательной траектории, прогнозированию и самодиагностике своих результатов (в соответствии с разработанными педагогическими условиями § 2.1, с. 119).

## 2. Руководству военных вузов:

организовывать координированное взаимодействие всех субъектов образовательной деятельности военного вуза, с целью эффективного педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза;

оценивать эффективность формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе, с использованием представленного в диссертационном исследовании измерительного комплекса, на ученом совете вуза вносить предложения по повышению эффективности образовательного процесса (в соответствии с § 2.2, с. 136);

на начальных этапах обучения курсантов в военном вузе назначать им кураторов (тактических руководителей), из числа опытных преподавателей, для оказания помощи в профессиональном становлении и формировании компетенций (в соответствии с разработанными педагогическими условиями § 2.1, с. 118, 127).

## 3. Органам управления военным образованием:

рассмотреть возможность внедрения в образовательный процесс военных вузов, разработанной модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров (в соответствии с § 1.3, с. 78);

совместно с отделами военного образования Главного командования видов Вооруженных Сил РФ участвовать в разработке состава компетенций (в соответствии с предложенными критериями идентификации компетенций § 1.2, с. 57), их классификации.

## Заключение

В представленной работе обобщены результаты исследования, посвященные проблеме повышения качества и эффективности образовательного процесса военного вуза на основе компетентностного подхода. Целью исследования являлось теоретическое обоснование и эмпирическая проверка эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза. Выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование компетенций курсантов военного вуза.

Проведенный анализ дефиниций компетенций позволил сформулировать определение компетенций и личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров военного вуза.

Исходя из особенностей образовательного процесса военного вуза, уточнена сущность и раскрыто содержание педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров. Обоснована специфика педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе военного вуза, основывалась на взаимодополнении положений теорий (педагогического проектирования и моделирования, контекстного обучения, проблемного обучения) и концепций (ассоциативно-рефлекторная, проблемно-деятельностная, программированного обучения, поэтапного формирования умственных действий и понятий).

Это способствовало формированию личностно-профессиональных качеств будущих офицеров.

Для динамичного и наглядного представления педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих



офицеров, с выделением и развертыванием структурно-функциональных и операционально-результативных его компонентов, а также описанием связей и отношений между ними, проводилось моделирование педагогического процесса.

В модели формирования личностно-профессиональной компетентности выпускников военного вуза раскрывается процесс и результат обучения военных специалистов, выраженной системным качеством – личностно-профессиональной компетентностью, обеспечивающей готовность и способность будущего офицера к успешной профессиональной деятельности, содержательно представленной группами компетенций (социально-личностные, командные (управленческие), профессионально-специализированные, военно-специальные).

Модель формирования личностно-профессиональной компетентности выпускников военного вуза выступает результативно-целевой основой процесса педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров и состоит из двух блоков: структурно-функционального и операционально-результативного.

Структурно-функциональный блок включает: компоненты личностно-профессиональной компетентности – компетенции, принципы их формирования, Целевую педагогическую программу формирования компетенций будущих офицеров (цель, задачи, дидактические средства), педагогические условия формирования компетенций, теории и концепции, применяемые в формировании компетенций.

Компонентами операционально-результативного блока являются: измерительный комплекс, таксоны-показатели оценки компетенций, уровни сформированности компетенций.

Выявлена совокупность педагогических условий, способствующих эффективному формированию личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров: индивидуализированный подход к развитию личностных и профессиональных качеств курсанта; самоактуализация личностного

потенциала и адекватность самооценки курсанта; учет направленности будущих офицеров к определенному виду военно-профессиональной деятельности; объективность учета факторов, влияющих на педагогическую деятельность преподавателя военного вуза; педагогическая компетентность преподавателя военного вуза; дифференцированное педагогическое взаимодействие преподавателя и курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Основной целью экспериментальной работы являлась оценка эффективности педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущего офицера, на основе разработанной модели. Проследить в какой мере практика соответствует теоретико-методологической части модели, а также разработать методические рекомендации, учет и реализация которых будет способствовать эффективному педагогическому обеспечению личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

В проведенном исследовании Целевая педагогическая программа формирования компетенций курсантов военного вуза имела интегративно-дифференцированный характер и позволяла обобщенно представить совокупность дидактических средств, применяемых в образовательном процессе военного вуза, вариативных по степени активизации познавательной деятельности курсантов и учебной нагрузки.

Обобщенные результаты, полученные курсантами экспериментальной группы, в ходе формирующего эксперимента были выше, чем в контрольной, что подтверждало эффективность педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущего офицера, а также доказывало гипотетические положения: эффективности применения модели формирования личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров; необходимости реализации Целевой педагогической программы формирования компетенций курсантов военного вуза; целесообразности

создания педагогических условий, способствующих формированию компетенций.

Полученные результаты исследования в целом подтвердили выдвинутую гипотезу и дают основание утверждать, что научная задача исследования в основном решена в соответствии с предметом, целью и задачами.

Реализация разработанных в ходе исследования методических рекомендаций будет способствовать качественному педагогическому обеспечению личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

В тоже время, полученные результаты исследования не являются исчерпывающими в разработке проблемы педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности выпускников военного вуза, поэтому дальнейшие исследования целесообразно продолжить в направлениях разработки методологических основ педагогического обеспечения личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров и научного обоснования комплексной оценки результатов этого процесса.

### Список литературы

1. Абрамян Г.В. Опережающее образование педагога и проблемы его информатизации / Г.В. Абрамян // Человек и образование. – 2005. – №2 – С. 16-20.
2. Агеев А.Н. Формирование духовно-нравственной сферы личности будущего военного специалиста в условиях обучения в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Агеев Андрей Николаевич. – Елец, 2012. – 210 с.
3. Акимов М.К. Опросники в психологической диагностике личности / М.К. Акимов // Психологическая диагностика. – М.: Педагогика, 1981. – С.11-15.
4. Алехин И.А. Теория и практика воспитания военнослужащих ВС РФ: Учебное пособие / Под общ. ред. И.А. Алехина. – М.: Военный университет, 2003. – 377 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. Т.2: Развитие и воспитание личности: / Под ред. Н.А.Логиновой. – Санкт-Петербург: Изд. СПб. ун-та, 2007. – 549 с.
6. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.
7. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебное пособие / А.Я. Анцупов. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
8. Апасова О. И. Комплексное педагогическое обеспечение продуктивного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Апасова Ольга Ивановна. – Вологда, 2002. – 20 с.
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. –192 с.
10. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – 2-е изд., доп. и

- перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
11. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. – 607 с.
  12. Байденко В.И. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.
  13. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
  14. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13
  15. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
  16. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов обучающихся по специальностям и направлениям / С.Я. Батышев. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
  17. Батюшкин С.А. Военное образование – проблемные вопросы и пути их решения / С.А. Батюшкин, А.А. Корабельников // Вестник академии военных наук. – 2013. – №2(43) – С. 105-110.
  18. Башлаков А.А. Военная педагогика: учебное пособие: для слушателей и курсантов военных вузов / под общ. ред. А. А. Башлакова. – М.: Красная звезда, 2008. – 490 с.

19. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие / В.С. Безрукова. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 381с.
20. Белошицкий А.В. Педагогическая технология становления субъектности офицеров в военном вузе: монография / А.В. Белошицкий. – Воронеж: ВВВАИУ, 2007. – 158 с.
21. Белякова И.Ю. Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика / И.Ю. Белякова, И.В. Бурмистров, А.И. Зеличенко и др. – М: МГУ, 1992. – 116 с.
22. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – №9. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
23. Богословский В.А. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации высшего профессионального образования в России / В.А. Богословский и др. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 132 с.
24. Бодалев А.А. Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы / А.А. Бодалева, И.М. Карпинский, С.Р. Пантелеев. – М.: МГУ, 1988. – 141с.
25. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2011. – 551 с.
26. Бондарев С. С. Педагогическое обеспечение формирования морально-психологической готовности специалистов в военном вузе: на материалах частей и подразделений радиоэлектронной борьбы: автореф. дис. канд. ... пед. наук: 13.00.01 / Сергей Семенович Бондарев. – Воронеж, 2002. – 20 с.
27. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. зав-й, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творч. центр «Учитель», 1999. – 560 с.

28. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 173 с.
29. Борытко Н.М. Методология психолого-педагогических исследований. Учебник для магистрантов и студ. пед. вузов / Н.М. Борытко. – 2-е изд., исп. и доп. – Волгоград: ВГИПК РО, 2006. – 284 с.
30. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – 3-е изд., пер. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.
31. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении / И.Н. Бухтиярова // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С. 108-114.
32. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 47с.
33. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход в модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С. 32-37.
34. Воскресенский О.А. Адаптация курсантов к образовательному процессу военного вуза / О.А. Воскресенский, О.А. Бучнев // Высшее образование в России. – 2013. – №7. – С.136-140.
35. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
36. Вьюнова Н.И. Интеграция и дифференциация университетского психолого-педагогического образования / Н.И. Вьюнова. – М.: МГПУ, ВГУ, ВГИ МОСУ, 1999. – 236 с.
37. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. /

- И.Г. Галямина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
38. Герасимов В.Н. Военная педагогика / В.Н. Герасимов. – М.: Военный университет, 1999. – 215 с.
39. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе / Е.Я. Голант. – М.: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1957. – 151 с.
40. Горбунова М.В. 333 современные профессии и специальности. 111 информационных профессиограмм / М.В. Горбунова, Е.В. Кирилук. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 441 с.
41. Горбунова Н.В. Методика организации работы над проектом / Н.В. Горбунова, Л.В. Кочкина // Образование в современной школе. – 2000. – №4. – С. 21-26.
42. Государственная программа Российской Федерации «Развития образования на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс]. – М., 2012. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2690>.
43. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: КГУ, 2000. – 572 с.
44. Григорьева Н.Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте эко- культурного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Григорьева Надежда Георгиевна. – Хабаровск, 2000. – 450 с.
45. Гринкруг Л.С. Концептуальные основания компетентностной модели выпускника / Л.С. Гринкруг. – М.: Педагогическое образование и наука, 2011. – №4. – С. 57-61.
46. Гуревич К.М. Психологическая диагностика: учебное пособие / К.М. Гуревич – М.: УРАО, 1997. – 304 с.
47. Гуцу Е.Г. Проектировочные действия преподавателя педвуза при реализации компетентностного подхода / Е.Г. Гуцу // Журнал Педагогика. – 2012. – №2. – С. 59-63.



48. Данилов А.Н. Компетентностная модель: опыт проектирования / А.Н. Данилов, Н.В. Лобов, В.Ю. Столбов, // Высшее образование сегодня. – 2013. – №6. – С. 25-33.].
49. Данилов М.А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
50. Дёмин В.М. Приоритеты развития профессионального образования в России / В.М. Дёмин // Высшее образование сегодня. – 2013. – №5. – С. 4-10.
51. Демченко В. А. Индивидуализация дидактических материалов как средство формирования субъект-субъектных отношений участников учебного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Демченко Валентина Александровна. – М., 2004. – 24 с.
52. Деркач А.А. Психологические характеристики государственных служащих и их личностно-профессиональное развитие / А.А. Деркач В.Г. Зазыкин – М.: РАГС , 1995. – 38 с.
53. Деркач А. А. Акмеологические стратегии развития: монография / А. А. Деркач. – М.: РАГС, 2006. – 184 с.
54. Деркач А.А. Психодиагностика и акмеография: учеб.пособие / А.А. Деркач, А.С. Огнев. – Воронеж: ВФ РАГС, 1997. – 191 с.
55. Директорат по образованию и культуре Европейской Комиссии (DG Education and Culture) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [europa.eu.int/comm/education/tuning.html](http://europa.eu.int/comm/education/tuning.html).
56. Добровольсков О.В. Научно-исследовательская деятельность курсантов как фактор профессионального становления офицера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Добровольсков Олег Вячеславович. – Ульяновск, 2011. – 372 с.
57. Долженко О.В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе / О.В. Долженко, В.Л. Шатуновский. – М.: Высшая школа., 2000. – 190 с.
58. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности: практикум /

- О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2001. – 560с.: ил.
59. Ефремов О.Ю. Военная педагогика: учебник для вузов / О.Ю. Ефремов. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.
60. Жежер Е.А. Формирование социокультурной компетентности курсантов высших военно-учебных заведений в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Жежер Елена Анатольевна. – Челябинск, 2008. – 218 с.
61. Зарецкий В.К. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач / В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 112-117.
62. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
63. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
64. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
65. Зимняя И.А. Социальные компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11. – С. 22-27.
66. Зыбина Л.Н. Проектный метод в активном социально-психологическом обучении / Л.Н. Зыбина // Вестник педагогической инновации. – 2012. – №1(29). – С. 47-52.
67. Измайлова В.В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия / В.В. Измайлова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №2. – С. 11-14.
68. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы,

- понятия, инструментарий: учебно-метод. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
69. Караванов А.А. Профессиональный психологический отбор в вузах с подготовкой специалистов для силовых министерств РФ: монография / А.А. Караванов, В.В. Лавлинский, А.М. Фактор. – Воронеж: Научная книга, 2005. – 173 с.
70. Караяни А.Г. Активные формы социально-психологического обучения / А.Г. Караяни. – М.: СГУ, 2002. – 92 с.
71. Клушина Н.П. Теоретико-методологическое обеспечение профессиональной подготовки специалиста социальной работы дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Клушина Надежда Павловна. – Ставрополь, 2002. – 405 с.
72. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. зав-й. / Г.М. Коджаспирова, Ю.А. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
73. Колесникова И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе / И.А. Колесникова // Социальные и гуманитарные знания. – №3. – 2001. – С. 33-46.
74. Коровин В.М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах: монография / В.М. Коровин. – Воронеж: ВГУ, 2002. – 192 с.
75. Корчемный П.А. Военная педагогика и психология / П.А. Корчемный. – М.: Совершенство, 1998. – 384 с.
76. Коршунов С.В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования: материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 88 с.
77. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. Для студ. высш. учеб.заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – М.:

- Академия, 2006 . – 400 с.
78. Краевский В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
79. Кувшинов В.И. Формирование познавательной самостоятельности курсантов средних специальных военных учебных заведений в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук.:13.00.01 / Кувшинов Валерий Николаевич: – Воронеж, 2008. – 231с.
80. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
81. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Рязань: Рязанский областной институт развития образования, 2008. – 375 с.
82. Кузьминов Я.И. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография / Колл. авт. под ред. Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
83. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.
84. Лазарев В.С. Реализация компетентного подхода в образовательном процессе: «Круглый стол» / Лазарев В.С. // Педагогика. – 2013. – №3. – С. 104-106.
85. Легостаев И. И. Профессиональные компетентности в системе подготовки будущих психологов / И.И. Легостаев, В. В. Царьков // Вестник Международной академии наук. Русская секция. – 2012. – №1. – С. 49-53.
86. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. – М., 1981 – 96 с.

87. Лосев Е.Ф. Автономные тренажеры и инновационный подход к обучению специалистов ВМФ / Е.Ф. Лосев // Военная мысль. – 2012. – №4. – С. 53-54.
88. Лурье Л.И. Реформа армии начинается с образования / Л.И. Лурье // Педагогика. – 2012. – №6. – С. 33-38.
89. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В.Я. Ляудис. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: УРАО, 2000. – 128 с.
90. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность. Ч.1 / Л.Н. Макарова. – М.; Тамбов, 2000. – 243 с.
91. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
92. Мартынюк О.И. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования / О.И. Мартынюк, И.Н. Медведев, С.В. Панькова; под ред. Н.А. Селезневой, И.Н. Медведевой // Материалы XI симпозиума "Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика". – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 48 с.
93. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
94. Махмутов М.И. Современный урок: вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1981. – 191 с.
95. Мельникова А.Я. Применение дидактических игр для формирования инновационного потенциала будущих технологов / А. Я. Мельникова // Профессиональное образование. – 2008. – №4. – С. 34–35.
96. Методические рекомендации по организации и проведению профессионального и психологического отбора в вузах МО РФ. – М.: МО РФ, 2002. – 289 с.
97. Мещеряков Д.В. Идентификация компетенций выпускника военного вуза / Д.В. Мещеряков // Вестник Тамбовского государственного

- университета. Серия: гуманитарные науки. – 2012. – № 10(114). – С. 165-170.
98. Мещеряков Д.В. Модель формирования профессиональной компетентности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза / А.В. Белошицкий, Д.В. Мещеряков // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. – 2012. – № 11(114). – С. 122-129.
99. Мещерякова Е.И. О формировании культуры самостоятельной деятельности курсантов в креативно-акцентных системах обучения / Е.И. Мещерякова. – Воронеж: ВГУ, 2003. – 124 с.
100. Михайловский В.Г. Акмеологические основы профессионального становления офицерских кадров: монография. – М.: РАГС, 1995. – 260 с.
101. Михайловский В.Г. Военная дидактика: учебник / В.Г. Михайловский. – 2-е изд., перераб. – М.: ИД «Куприянова», 2010. – 503 с.
102. Михайловский В.Г. Организационно-педагогические основы профессионального становления офицерских кадров: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 19.00.13 / Михайловский Виктор Григорьевич – М., 1995. – 45 с.
103. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В кн.2 / Р.С. Немов. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 608 с.
104. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3-14.
105. Образцов П. И. Дидактика высшей военной школы: учебное пособие / П.И. Образцов, В.М. Косухин. – Орел: Академия спецсвязи России, 2004. – 317 с.
106. Огвоздин В.Ю. Управление качеством. Основы теории и практики: учебное пособие / В.Ю. Огвоздин. – 6-е изд. – М.: Дело и сервис, 2009. – 304 с.
107. Одинцова М.А. Компетентностный подход, как целеполагающий

- фактор организации обучения в вузе / М.А. Одинцова // Вестник педагогической инновации. – 2012. – №2(30). – С. 24-29.
108. Осмоловская И.М. Теоретико-методологические проблемы развития дидактики / И.М. Осмоловская // Педагогика. – 2013. – №5. С. 35-44.
109. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г Ярошевский. – М.: Академия, 2002. – 512 с.
110. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М., 1992. – 224 с.
111. Пидкасистый П.И. Педагогика / Под. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
112. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебное пособие / Под. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – 430с.
113. Подоляк Я.В. Личность и коллектив: психология военного управления / Я.В. Подоляк. – М.: Воениздат, 1989. – 350 с.
114. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
115. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 года № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы». [Электронный ресурс]. – М., 2011. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.
116. Путин В.В. Образование – это приоритет государства. От него зависит и будущее каждого человека, каждой семьи, и будущее всей страны / В.В. Путин // Высшее образование сегодня. – 2013. – №7. – С. 2-3.
117. Пучков Н.П. Формирование системы обеспечения качества подготовки в условиях технического вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Пучков Николай Петрович. – Тамбов, 2004. – 389 с.
118. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен; Пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М: Когито-

- Центр, 2001. – 142с.
119. Равич-Щербо И.В. Психологические предикторы индивидуального развития / И.В. Равич-Щербо // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 42-53.
  120. Рапацевич Е.С. Психолого-педагогический словарь / Е.С. Рапацевич. – Минск: «Современное слово», 2006. – 928 с.
  121. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учебное пособие / А.А. Реан. – СПб.: СПб ун-т, 2001. – 224 с.
  122. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
  123. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастерства / П.Е. Решетников // Кн. для препод. высш. и сред. пед. учеб. зав-й. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
  124. Савельева Г.П. Анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта создания рейтинговых систем оценки качества образования: учебно-методическое пособие / Г.П. Савельева, Н.И. Максимов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 41 с.
  125. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие / В.В. Сериков. – М.: Академия, 2008 – 256 с.
  126. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2010. – №5. С. 29-37.
  127. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. СПб.: Речь, 2001. – 350с.
  128. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
  129. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую



- деятельность / Г.Б. Скок. – 2-е изд.– М.: Педагогическое общество России, 2000. – 102 с.
130. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. Магистр, 1997. – 224 с.
131. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. уч. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
132. Субетто А.И. Технология сбора и обработки информации в процессе мониторинга качества образования (на федеральном уровне) / А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 49 с.
133. Совершенствование структуры ГОС ВПО на основе компетентностной модели выпускника и разработка информационной технологии их проектирования: отчет по проекту / Н.Н. Кузьмин. – СПб.: ГОУ ВПО Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет "ЛЭТИ", 2010. – 262 с.
134. Стюарт Л. Разрешение конфликтов. От конфликта к сотрудничеству / Левин Стюарт; Пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 2008. – 272 с.
135. Тагиров В. К. Формирование научно-исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тагиров Владислав Камильевич. – Оренбург, 2009. – 204 с.
136. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 2003. – 97 с.
137. Тамарская Н.В. Научно-педагогическое обеспечение становления образовательных учреждений нового типа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нина Васильевна Тамарская. – Калининград, 1995. – 20 с.
138. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования:

материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.

139. Тимонин А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08 / Тимонин Андрей Иванович. – Кострома, 2008. – 425 с.
140. Туник Е.Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных / Е.Е. Туник. – СПб.: Речь, 2009. – 96 с.
141. Тюрин Ю.В. Современные технологии подготовки офицеров / Ю.В. Тюрин // Военный парад. – 2011. – №1. – С. 62-63.
142. Факторович А.А. Педагогическая деятельность преподавателя вуза в современных условиях / А.А. Факторович // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 103-107.
143. Федеральная программа «Реформирования системы военного образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Постановление Правительства Российской Федерации от 27 мая 2010 года №352. – М., 2010. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.
144. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 210602 Специальные радиотехнические системы (квалификация (степень) «специалист») / Приказ Минобрнауки России от 17 Января 2011 года № 61. – М., 2011. – Режим доступа: <http://iv.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.
145. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин. – М.: ИП и КП, 2009. – 544 с.
146. Филимонов С.В. Педагогическое обеспечение процесса профессиональной адаптации начальников отрядов исправительных

- учреждений Минюста России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сергей Владимирович Филимонов. – СПб., 2006. – 24 с.
147. Формирование компетенций у курсантов в образовательном процессе военного вуза: отчет по НИР, (заключительный) / А.В. Белошицкий, Д.В. Мещеряков – Воронеж: Военный авиационный инженерный университет, 2011. – 84 с.
148. Фролов Н.А. Пути повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов с помощью инновационных образовательных технологий / Н. А. Фролов // Высшее образование сегодня. – 2008. – №6. – С. 29-31.
149. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
150. Хуторской А.В. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения. Сборник научных трудов / Под ред. А.В.Хуторского. – М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006. – 290 с.
151. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Электронный ресурс] / Хуторской А.В. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – №4. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.
152. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 55-61.
153. Хуторской А.В. Формы и методы обучения. [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Версия 1.0. – М.: Центр дистанционного образования "Эйдос", 2005. – 509 Кб.
154. Цырепова М.Г. Проектная деятельность в процессе формирования компетентности / М.Г. Цырепова // Педагогика. – 2012. – №9. – С. 66-71.
155. Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в

- педагогическом вузе: дис. ... д-ра. наук: 13.00.08 / Чекалева Надежда Викторовна. – СПб., 1998. – 426 с.
156. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 200 с.
157. Эрганов Н.Е. Методика профессионального обучения: учебное пособие / Н.Е. Эрганов. – Екатеринбург: РГППУ, 2003. – 150 с.
158. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
159. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.
160. Dewey J. The Bearings of Pragmatism on Education II The Middle Works I edited by J. Boydston / J. Dewey. – London: 1977. – Vol. 4. 1907-1909. – P. 18-191.
161. Kilpatrick W.H. Foundations of method: informal talks on teaching / W.H. Kilpatrick. – New York: Macmillan, 1925. – P. 350.
162. Mirabile R.J. Everything you wanted to know about competency modeling / R.J. Mirabile // Training and development. – 1997. – P. 73-77
163. Washburne C, Stearns M. New Schools in the old World / C. Washburne, M. Stearns. – New Jersey: John Day, 1926. – P. 190.

**Формирование военно-специальных (ВСК 1-4) и профессионально-специализированных (ПСК 5-7) компетенций на основе Целевой педагогической программы, в ходе проведения практических занятий в цикле военно-профессиональных дисциплин  
(Вариант)**

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА  
ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ**

**Дисциплина** «Системы управления оружием иностранных армий»

**Тема** «Методика оценки радиоэлектронной обстановки, характеризующей действия противника»

**Занятие 1.** «Оценка радиоэлектронной обстановки, характеризующей действия противника»

**Учебные и воспитательные цели:**

1. Дать систематизированные основы научных знаний о системах управления оружием противника иностранных армий.
2. Развивать у курсантов необходимые практические умения и навыки для анализа, обобщения, прогнозирования, нанесения и моделирования радиоэлектронной обстановки.
3. Формировать и развивать у будущих офицеров военно-специальные компетенции позволяющие: изучать направления развития и совершенствования систем управления противника, новых образцов оружия (вооружения) армий иностранных государств; иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в военном деле, об основах национальной и военной безопасности

государства; развивать твердость характера, непреклонная волю, способность контролировать свои эмоции и чувства, волю других людей в боевой обстановке и в мирное время.

4. Формировать и развивать у будущих офицеров профессионально-специализированные компетенции позволяющие: владеть компьютерными технологиями сбора, хранения, обработки и использования информации, при оценке радиоэлектронной обстановки; владение способами алгоритмизации и программирования военно-профессиональных задач на языках высокого уровня; стремление к постоянному самосовершенствованию, личностному и профессиональному саморазвитию, приобретению новых знаний с использованием современных информационных технологий.

**Место проведения:** Учебный командный пункт «Моделирования радиоэлектронной обстановки»

**Время:** 4 часа

### **План**

#### **проведения практического занятия:**

	<b>Время (мин.)</b>
<b>Вводная часть</b>	<b>20</b>
<b>Учебные вопросы</b>	
1. Оценка систем управления группировки противника	<b>75</b>
2. Нанесение радиоэлектронной обстановки на рабочую карту	<b>75</b>
<b>Заключительная часть</b>	<b>10</b>

**Учебно-материальное обеспечение:**

1. Учебный командный пункт «Моделирования радиоэлектронной обстановки»:

- автоматизированные обучающие системы на базе ПЭВМ (с установленным программным обеспечением глобальная информационная система «Интеграция»);
- интерактивная доска для нанесения радиоэлектронной обстановки на электронную карту;
- планшеты для нанесения радиоэлектронной обстановки на рабочие карты.

2. Рабочие карты (листы: карта учебная №2-300; масштаб 1: 100000; 1998г.). Чертежные принадлежности (фломастеры, цветные гелевые ручки, цветовыделители, цветные карандаши), командирские линейки, стандартные листы бумаги.

3. Перечень пособий и материалов необходимых для проведения практического занятия:

- Руководства
- Учебные пособие
- Практические рекомендации
- Методические разработки.

**Вводная часть**

В учебное время, отведенное для самостоятельной подготовки курсантов, выдать задание для подготовки к практическому занятию. При необходимости согласовать время проведения консультации.

В задании для подготовки к практическому занятию:

**до проведения занятия изучить:**

общую и частную обстановку;

справочные данные для проведения оценки систем управления противника.

**2. До проведения занятия исполнить:**

получить у преподавателя и склеить карту исходной обстановки; получит навыки работы с программой глобальной информационной системы «Интеграция»;

при подготовке к занятию курсантам необходимо произвести подбор руководств, учебных пособий и изданий периодической печати (журналы "Зарубежное военное обозрение", "Ориентир", «Военный парад» и др.), в которых отражены выносимые на занятие вопросы, провести тщательную работу над конспектами лекций по данной теме с целью восполнения недостающего материала.

### **3. Быть в готовности:**

доложить общую и частную обстановку;

нанести на рабочую карту элементы системы управления войсками и оружием противника.

Перед началом практического занятия провести письменный опрос, с целью определения уровня теоретической подготовки курсантов.

### **Первый учебный вопрос**

В ходе практического занятия по оценке радиоэлектронной обстановки (РЭО) осуществляется формирование военно-специальных (ВСК-1, 2) компетенций позволяющих: изучать направления развития и совершенствования систем управления противника, новых образцов оружия (вооружения) армий иностранных государств; иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в военном деле; прогнозировать характер дальнейших действий противника; моделировать РЭО; проводить оперативно-тактические расчеты, выявлять наиболее уязвимые звенья в системах управления. Необходимость формирования военно-специальных (ВСК-1, 2) компетенций обусловлена скрытым характером действий противника и малым ресурсом времени на оценку РЭО.



Компетенции, требуемые для анализа и обработки исходной информации, формируются при оценке исходных данных о системах управления противника.

Компетенции, необходимые для решения задач прогнозирования характера дальнейших действий противника, формируются при определении вероятных вариантов построения его систем управления, установлении функциональных связей и др.

В условиях малой информации о действиях противника курсантам необходимы профессионально-специализированные компетенции (ПСК 1-3) компетенции, позволяющие моделировать процесс оценки РЭО с помощью электронных программных средств. Моделирование осуществляется для выявления свойств радиоэлектронных объектов или процессов, путем разработки и изучения их моделей, для выявления недостающих звеньев систем управления. Основными функциями модели оценки РЭО являются познавательная и прагматическая.

Познавательная функция заключается в универсальном способе организации и проведения практического занятия, где процесс моделирования РЭО выступает в качестве инструмента обучения.

Прагматическая функция определяется тем, что моделирование РЭО определяет выбор-обоснование, для принятия курсантом дальнейшего решения.

Учитывая, что боевые задачи выполняются группой военнослужащих (экипаж, боевой расчет и др.), в ходе практического занятия у курсантов требуется формировать военно-специальные (ВСК 4) компетенции – твердость характера, способность контролировать свои эмоции и чувства, волю других людей в боевой обстановке и в мирное время.

Для формирования у обучаемых военно-специальных (ВСК 1-4) и профессионально-специализированных (ПСК 5-7) компетенций, при оценке систем управления группировки противника, в Целевой педагогической

программе формирования компетенций предлагается последовательность этапов.

1. Создание проблемных ситуаций.

*Применяемые методы: анализ типичных ситуаций; анализ проблемных ситуаций.*

Предварительно преподавателем заложено, что при оценке РЭО курсанту не хватает исходных данных, что не позволяет проводить дальнейшее вскрытие обстановки.

Курсант, ранее изучая системы управления, штатную структуру подразделений противника, их состав, характеристики, на основе анализа имеющихся данных, выделяет недостающие сведения.

2. Анализ и оценка РЭО на основе имеющихся данных.

На данном этапе происходит: отсев ассоциаций, выработка предположений и их подтверждение на основе имеющейся базы знаний; формирование в сознании курсантов промежуточных и оперативных образов элементов систем управления противника.

*Применяемые методы: анализ проблемных ситуаций; анализ ситуаций выбора.*

Курсанты располагают данными о противнике. Требуется провести глубокий анализ их принадлежности, провести их расстановку, определить состав группировки противника, систему управления.

Решение проблемной ситуации, направленной на генерирование новых знаний, имеет целью формировать у будущих офицеров компетенций в выработке обоснованных выводов на основе результатов оценки элементов системы управления противника.

Недостающие данные, необходимые для доведения оперативного образа до модели системы управления противника курсанты могут получать от преподавателя или самостоятельно извлекать из справочной литературы.

3. Выбор и обоснование варианта модели системы управления противника.

*Применяемые методы: игровое моделирование; метод проектов.*

Определив основные элементы системы управления противника курсанты разрабатывают ее модель в различных звеньях управления.

В разработанной модели курсантами обосновываются ее элементы, характеристики, прогнозируются местоположения и принадлежности недостающих группировок системы управления противника.

Для моделирования системы управления противника курсанты используют программные средства.

На этом этапе формируются профессионально-специализированные (ПСК 5-7) компетенции, позволяющие: владеть компьютерными технологиями сбора, хранения, обработки и использования информации, при оценке радиоэлектронной обстановки; владение способами алгоритмизации и программирования военно-профессиональных задач на языках высокого уровня; стремление к постоянному самосовершенствованию, профессиональному и личностному саморазвитию, приобретению новых знаний с использованием современных образовательных технологий.

4. Контроль сформированности у будущих офицеров военно-специальных (ВСК 1-4) и профессионально-специализированных (ПСК 5-7) компетенций при оценке систем управления противника.

Выбор типа проблемной ситуации определяется:  
целью и задачами практического занятия;  
уровнем теоретических знаний курсантов перед началом практического занятия;  
сформированностью компетенций в области работы с информационными технологиями, умения моделировать процессы;  
индивидуальными особенностями обучающихся;  
уровнем информатизации учебно-материальной базы (учебного командного пункта).

В этапах, предлагаемых Целевой педагогической программой должны учитываться принципы: проблемности; от простого, к сложному; связи теории с практикой.

По мере прохождения этапов преподаватель определяет уровень сформированности компетенций. Так, одни курсанты достаточно быстро выявляют недостающие элементы системы управления противника, разрабатывают ее модель, с высокой вероятностью прогнозируют местоположение и принадлежность недостающих группировок войск.

Применительно к этой группе курсантов преподаватель задает повышенный уровень проблемных ситуаций, вводит большое количество ложных целей. Эффективно будет дополнить к этой группе курсантов метод мозгового штурма.

Другая группа курсантов медленнее проходит этапы оценки системы управления противника. Преподаватель выдает дополнительные данные о противнике, наводит на правильные ответы, оказывать помощь в моделировании систем управления противника.

Письменный опрос, проведенный в начале занятия у данной группы курсантов также определяет уровень теоретической подготовки перед началом практического занятия.

Таким образом, Целевая педагогическая программа позволяет проводить дифференцируемое применение дидактических средств, при формировании военно-специальных (ВСК 1-4) и профессионально-специализированных (ПСК 5-7) компетенций.

## **Второй учебный вопрос**

Рабочая карта является одним из основных боевых документов. При работе с картой (нанесении радиоэлектронной обстановки) курсанты изучают требования по оформлению рабочей карты, топографические знания, получают навыки «штабной культуры», проявляют аккуратность и терпение.

В ходе работы на карте у курсантов формируется военно-специальная (ВСК 1) компетенция.

Большая трудоемкость решения задач управления в условиях крайнего дефицита времени, отводимого на планирование военных действий, при постоянно сокращающейся численности личного состава, резко обостряют проблему полноты и своевременности обработки информации. При этом задачи управления войсками и связью требуют для своего решения информации о обстановке, подготовка и обработка которой в большей части выполняется вручную.

Автоматизация процессов управления войсками требует применения специальных информационных технологий обработки картографических данных, представленных в электронном виде.

Одним из программных продуктов применяемых в образовательном процессе военного вуза является глобальная информационная система (ГИС) "Интеграция" позволяющая:

ведение базы данных электронных карт;  
редактирование (обновление) электронных карт по исходным картографическим материалам или по материалам аэрофотосъемки;  
нанесение на картографический фон, специализированной пользовательской графической информации, являющейся отражением изменяющейся обстановки или результатом решения прикладных задач;  
совместную визуализацию на экране дисплея векторных, матричных и растровых картографических и тематических данных в условных знаках;  
объединение отдельных номенклатурных листов электронных карт, а также отдельных фрагментов растрового изображения и участков матричных карт в единые районы работ и др.

При работе с электронными картами на база ГИС «Интеграция» у курсантов формируются профессионально-специализированных (ПСК 5-7) компетенции позволяющие: владеть компьютерными технологиями сбора, хранения, обработки и использования информации, при оценке

радиоэлектронной обстановки; владение способами алгоритмизации и программирования военно-профессиональных задач на языках высокого уровня; стремление к постоянному самосовершенствованию, профессиональному и личностному саморазвитию, приобретению новых знаний с использованием для того современных образовательных технологий.

Применительно к вопросу нанесения радиоэлектронной обстановки на рабочую карту в Целевой педагогической программе предусмотрены интерактивные методы и ролевые игры.

### **Пример ролевой игры к практическому занятию № 1**

**Тема игры:** «Оценка радиоэлектронной обстановки должностными лицами командного пункта».

#### **Дидактические и воспитательные цели:**

1. Формировать компетенции, необходимые для оценки РЭО.
2. Вырабатывать слаженность действий боевого расчета командного пункта в процессе оценки РЭО, нанесения на карту и доклада.
3. Совершенствовать у курсантов «штабную культуру», умения и навыки в разработке боевых документов, с применением ИК-технологий;
4. Формировать у обучающихся военно-специальную компетенцию определяющую непреклонную волю, способность контролировать свои эмоции и чувства, волю других людей в боевой обстановке и в мирное время
5. Развивать у курсантов критическое мышление

#### **Состав обучаемых и роли должностных лиц:**

1. Руководитель игры – преподаватель (начальник учебного командного пункта «Моделирования РЭО») кафедры.
2. Обучающиеся – курсанты, действующие в составе дежурной смены командного пункта.

**Место проведения:** учебный командный пункт «Моделирования РЭО».

**Порядок проведения игры (сценарий):****Вводный этап:**

До начала игры руководитель определяет перечень должностей, которые курсанты будут занимать в ходе игры, выдает обучаемым учебно-методические материалы, тактико-специальное задание, карту исходной обстановки, формализованные документы. На учебном командном пункте готовятся рабочие места, рабочие карты, ПЭВМ с программным средством ГИС «Интеграция».

**Игровой этап:**

С началом игры руководитель создает ситуацию, уточняет исходные данные, необходимые для нанесения радиоэлектронной обстановки.

1 учебная точка: подгруппа курсантов наносит радиоэлектронную обстановку на рабочую карту;

2 учебная точка: подгруппа курсантов наносит радиоэлектронную обстановку на электронную карту;

3 учебная точка: подгруппа курсантов делает доклад – выводы из оценки радиоэлектронной обстановки по склеенной и электронной карте.

Каждая подгруппа проходит три учебных точки.

В процессе игры курсантам успевающим выполнять задания ранее положенного времени, преподаватель усложняет обстановку. При возникновении сложностей у курсантов руководитель оказывает помощь, а также привлекает для этого успевающих курсантов, в целях слаживания работы курсантов на ролях должностных лиц батальона.

На третьей контрольной точке преподаватель предлагает коллективное обсуждение результатов нанесения радиоэлектронной обстановки и доклада выводов из нее. В ходе обсуждения результатов работы курсантов в ролевых должностях, будет целесообразно включить в игру метод дискуссии.

**Итоговый этап:**

Осуществляется разбор деятельности курсантов в ролях должностных лиц командного пункта. Преподаватель (начальник учебного командного

пункта) оценивает уровни сформированности военно-специальных (ВСК 1-3) и профессионально-специализированных (ПСК 5-7) компетенций у будущих офицеров.

### **Заключительная часть**

В заключительной части руководитель подводит итоги практического занятия. Отмечает курсантов, отличившихся в лучшую сторону. Указывает курсантам на недостатки, дает практические рекомендации по их устранению. Выставляет оценки по результатам их работы. В целях дальнейшей комплексной оценки формирования компетенций отмечает уровни сформированности военно-специальных (ВСК 1-3) и профессионально-специализированных (ПСК 5-7) компетенций ранее, в других дисциплинах (тактика, военная топография, моделирование РЭС на ЭВМ) и входе практического занятия у каждого обучающегося и учебной группы в целом. Определяет задания для самостоятельной работы курсантов.

**Разработал:** начальник учебного командного пункта «Моделирования РЭО»

майор

Мещеряков Д.В.



**Статистическая обработка результатов теста-опросника по определению  
уровня самооценки будущих офицеров с применением критерия  
 $\chi_r^2$  Фридмана**

Критерий  $\chi_r^2$  применяется для сопоставления показателей, измеренных в трех или более условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Критерий позволяет установить, что величины показателей от условия к условию изменяются не случайным образом.

**Методика подсчета критерия  $\chi_r^2$  Фридмана**

1. Ранжировать индивидуальные значения первого курсанта, полученные им в 1-м, 2-м, 3-м и т.д. замерах и то же самое ко всем другим курсантам.

2. Суммировать ранги по условиям, в которых проводились замеры.

3. Проверить совпадение общей суммы рангов с расчетной суммой.

4. Расчетная общая сумма рангов в критерии определяется по формуле:

$$\sum Ri = n \cdot \frac{c \cdot (c + 1)}{2}, \quad (2)$$

где  $n$  - количество испытуемых,

$c$  – количество условий измерения (замеров).

Определить эмпирическое значение  $\chi_r^2$  по формуле:

$$\chi_{\text{гип}}^2 = \left[ \frac{12}{n \cdot c \cdot (c + 1)} \cdot \sum (T_j^2) \right] - 3 \cdot n \cdot (c + 1), \quad (3)$$

где  $c$  - количество условий,

$n$  - количество испытуемых,

$T_j$  – суммы рангов по каждому из условий.

5. Определялись критические значения критерия  $\chi^2_{г эмп}$  для уровней статистической значимости  $p \leq 0.05$  и  $p \leq 0.01$  по таблице 21.

Таблица 21

Критические значения критерия  $\chi^2_{г эмп}$  для уровней статистической значимости  $p \leq 0.05$  и  $p \leq 0.01$  при разном числе степеней свободы

$p$			$p$			$p$		
$v$	0,05	0,01	$v$	0,05	0,01	$v$	0,05	0,01
1	3,841	6,635	35	49,802	57,342	69	89,391	99,227
2	5,991	9,210	36	50,998	58,619	70	90,631	100,425
3	7,815	11,345	37	52,192	59,892	71	91,670	101,621
4	9,488	13,277	38	53,384	61,162	72	92,808	102,816
5	11,070	15,086	39	54,572	62,428	73	93,945	104,010
6	12,592	16,812	40	55,758	63,691	74	95,081	105,202
7	14,067	18,475	41	56,942	64,950	75	96,217	106,393
8	15,507	20,090	42	58,124	66,206	76	97,351	107,582
9	16,919	21,666	43	59,304	67,459	77	98,484	108,771
10	18,307	23,209	44	60,481	68,709	78	99,617	109,958
11	19,675	24,725	45	61,656	69,957	79	100,749	111,144
12	21,026	26,217	46	62,830	71,201	80	101,879	112,329
13	22,362	27,688	47	64,001	72,443	81	103,010	113,512
14	23,685	29,141	48	65,171	73,683	82	104,139	114,695
15	24,996	30,578	49	66,339	74,919	83	105,267	115,876
16	26,296	32,000	50	67,505	76,154	84	106,395	117,057
17	27,587	33,409	51	68,669	77,386	85	107,522	118,236
18	28,869	34,805	52	69,832	78,616	86	108,648	119,414
19	30,144	36,191	53	70,993	79,843	87	109,773	120,591
20	31,410	37,566	54	72,153	81,069	88	110,898	121,767
21	32,671	38,932	55	73,311	82,292	89	112,022	122,942
22	33,924	40,289	56	74,468	83,513	90	113,145	124,116
23	35,172	41,638	57	75,624	84,733	91	114,268	125,289
24	36,415	42,980	58	76,778	85,950	92	115,390	126,462
25	37,652	44,314	59	77,931	87,166	93	116,511	127,633
26	38,885	45,642	60	79,082	88,379	94	117,632	128,803
27	40,113	46,963	61	80,232	89,591	95	118,752	129,973
28	41,337	48,278	62	81,381	90,802	96	119,871	131,141
29	42,557	49,588	63	82,529	92,010	97	120,990	132,309
30	43,773	50,892	64	83,675	93,217	98	122,108	133,476
31	44,985	52,191	65	84,821	94,422	99	123,225	134,642
32	46,194	53,486	66	85,965	95,626	100	124,342	135,807
33	47,400	54,776	67	87,108	96,828			
34	48,602	56,061	68	88,250	98,028			

Для статистической обработки результатов теста-опросника по определению уровня самооценки будущих офицеров с применением критерия  $\chi^2$  Фридмана были выбраны данные курсантов КГ и ЭГ в 3-4, 7-8, 9 семестрах.

Фамилии курсантов определялись, как К 1, К 2, К 3 - К 21.

Условиями являлись шкалы-показатели: самоуважения, аутосимпатии и ожидания положительного отношения.

1. В таблице 22-24 ранжировались индивидуальные значения курсантов, полученные ими в 1-м, 2-м, 3-м замерах ( в 3-4 учебных семестрах).

Таблица 22

Ранжирование индивидуальных значений курсантов, полученные ими в 3-4 учебных семестрах

N п/п	N курсанта	Самоуважение	Ранг	Аутосимпатия	Ранг	Ожид. полож. отношения	Ранг	Самоуважение	Ранг	Аутосимпатия	Ранг	Ожид. полож. отношения	Ранг							
1.	К 1	63.4	3	57.1	1	62.0	2	<b>66.3</b>	<b>3</b>	<b>61.1</b>	<b>1</b>	<b>68.2</b>	<b>2</b>							
2.	К 2	62.1	2	59.1	1	63.1	3	<b>68.3</b>	<b>3</b>	<b>62.5</b>	<b>1</b>	<b>68.8</b>	<b>2</b>							
3.	К 3	65.1	3	61.9	1	63.2	2	<b>64.5</b>	<b>2</b>	<b>60.3</b>	<b>1</b>	<b>67.1</b>	<b>3</b>							
4.	К 4	64.1	3	60.4	1	61.5	2	<b>68.8</b>	<b>3</b>	<b>59.2</b>	<b>1</b>	<b>68.9</b>	<b>2</b>							
5.	К 5	65.1	3	58.8	1	64.2	2	<b>67.2</b>	<b>3</b>	<b>62.1</b>	<b>1</b>	<b>67.0</b>	<b>2</b>							
6.	К 6	67.2	2	57.4	1	67.5	3	<b>66.4</b>	<b>3</b>	<b>63.4</b>	<b>1</b>	<b>68.5</b>	<b>2</b>							
7.	К 7	63.0	2	58.7	1	64.2	3	<b>68.2</b>	<b>3</b>	<b>62.7</b>	<b>1</b>	<b>66.5</b>	<b>2</b>							
8.	К 8	62.5	2	60.3	1	60.5	3	<b>68.1</b>	<b>3</b>	<b>59.4</b>	<b>1</b>	<b>67.0</b>	<b>2</b>							
9.	К 9	65.2	3	59.7	1	63.3	2	<b>67.5</b>	<b>3</b>	<b>59.8</b>	<b>1</b>	<b>68.2</b>	<b>2</b>							
10.	К 10	63.4	3	58.0	1	62.4	2	<b>69.1</b>	<b>3</b>	<b>62.1</b>	<b>1</b>	<b>69.1</b>	<b>2</b>							
11.	К 11	62.3	2	57.4	1	63.0	3	<b>68.3</b>	<b>3</b>	<b>62.4</b>	<b>1</b>	<b>67.4</b>	<b>2</b>							
12.	К 12	64.1	3	56.3	1	61.1	2	<b>69.4</b>	<b>3</b>	<b>63.0</b>	<b>1</b>	<b>68.2</b>	<b>2</b>							
13.	К 13	64.7	3	55.9	1	60.7	2	<b>69.7</b>	<b>3</b>	<b>61.7</b>	<b>1</b>	<b>67.9</b>	<b>2</b>							
14.	К 14	62.1	3	56.4	1	61.5	2	<b>68.8</b>	<b>3</b>	<b>61.4</b>	<b>1</b>	<b>68.1</b>	<b>2</b>							
15.	К 15	63.2	3	57.3	1	62.2	2	<b>70.2</b>	<b>3</b>	<b>63.1</b>	<b>1</b>	<b>69.2</b>	<b>2</b>							
16.	К 16	64.1	3	57.1	1	63.4	2	<b>69.5</b>	<b>3</b>	<b>62.9</b>	<b>1</b>	<b>68.4</b>	<b>2</b>							
17.	К 17	62.7	2	57.2	1	62.9	3	<b>70.4</b>	<b>3</b>	<b>61.4</b>	<b>1</b>	<b>67.5</b>	<b>2</b>							
18.	К 18	65.2	3	56.4	1	62.0	2	<b>70.0</b>	<b>3</b>	<b>58.7</b>	<b>1</b>	<b>67.6</b>	<b>2</b>							
19.	К 19	61.7	3	55.2	1	61.1	2	<b>69.9</b>	<b>3</b>	<b>61.9</b>	<b>1</b>	<b>68.1</b>	<b>2</b>							
20.	К 20	62.9	3	57.4	1	62.4	2	<b>68.3</b>	<b>2</b>	<b>62.8</b>	<b>1</b>	<b>69.4</b>	<b>3</b>							
21.	К 21	61.5	3	56.7	1	61.3	2	<b>68.5</b>	<b>2</b>	<b>62.7</b>	<b>1</b>	<b>69.7</b>	<b>3</b>							
<b>Сумма рангов</b>			<b>57</b>				<b>21</b>				<b>48</b>			<b>60</b>			<b>21</b>			<b>45</b>
<b>Контрольная группа</b>									<b>Экспериментальная группа</b>											

Ранжирование индивидуальных значений курсантов, полученные ими  
в 7-8 учебных семестрах

<b>N п/п</b>	<b>N курсанта</b>	<b>Самоуважение</b>	<b>Ранг</b>	<b>Аутосимпатия</b>	<b>Ранг</b>	<b>Ожид. полож. отношения</b>	<b>Ранг</b>	<b>Самоуважение</b>	<b>Ранг</b>	<b>Аутосимпатия</b>	<b>Ранг</b>	<b>Ожид. полож. отношения</b>	<b>Ранг</b>	
1.	К 1	76.7	2	75.1	1	82.1	3	<b>81.1</b>	<b>1</b>	<b>81.4</b>	<b>2</b>	<b>89.7</b>	<b>3</b>	
2.	К 2	77.5	2	75.2	1	82.6	3	<b>78.8</b>	<b>1</b>	<b>80.5</b>	<b>2</b>	<b>88.3</b>	<b>3</b>	
3.	К 3	75.5	2	74.1	1	83.9	3	<b>78.6</b>	<b>1</b>	<b>79.1</b>	<b>2</b>	<b>85.1</b>	<b>3</b>	
4.	К 4	78.6	2	76.3	1	83.4	3	<b>79.1</b>	<b>2</b>	<b>77.8</b>	<b>1</b>	<b>88.6</b>	<b>3</b>	
5.	К 5	77.3	2	74.1	1	83.1	3	<b>79.2</b>	<b>1</b>	<b>80.0</b>	<b>2</b>	<b>89.1</b>	<b>3</b>	
6.	К 6	76.2	2	74.7	1	82.1	3	<b>78.8</b>	<b>1</b>	<b>80.9</b>	<b>2</b>	<b>87.4</b>	<b>3</b>	
7.	К 7	76.1	2	74.3	1	83.5	3	<b>79.2</b>	<b>1</b>	<b>79.5</b>	<b>2</b>	<b>87.8</b>	<b>3</b>	
8.	К 8	76.6	2	75.4	1	82.4	3	<b>80.1</b>	<b>1</b>	<b>81.2</b>	<b>2</b>	<b>86.4</b>	<b>3</b>	
9.	К 9	77.2	2	75.1	1	81.9	3	<b>77.9</b>	<b>1</b>	<b>79.6</b>	<b>2</b>	<b>89.7</b>	<b>3</b>	
10	К 10	77.1	2	75.0	1	80.9	3	<b>81.2</b>	<b>1</b>	<b>82.1</b>	<b>2</b>	<b>88.4</b>	<b>3</b>	
11	К 11	76.4	2	73.9	1	81.3	3	<b>81.4</b>	<b>2</b>	<b>81.3</b>	<b>1</b>	<b>90.1</b>	<b>3</b>	
12	К 12	77.2	2	73.8	1	82.4	3	<b>82.0</b>	<b>1</b>	<b>82.3</b>	<b>2</b>	<b>90.7</b>	<b>3</b>	
13	К 13	75.5	2	74.2	1	83.1	3	<b>80.4</b>	<b>1</b>	<b>81.7</b>	<b>2</b>	<b>88.5</b>	<b>3</b>	
14	К 14	75.4	2	73.8	1	82.4	3	<b>80.1</b>	<b>1</b>	<b>82.7</b>	<b>2</b>	<b>89.1</b>	<b>3</b>	
15	К 15	76.8	2	73.7	1	82.5	3	<b>79.3</b>	<b>1</b>	<b>81.4</b>	<b>2</b>	<b>89.4</b>	<b>3</b>	
16	К 16	75.1	2	74.1	1	80.9	3	<b>81.1</b>	<b>2</b>	<b>80.8</b>	<b>1</b>	<b>90.4</b>	<b>3</b>	
17	К 17	77.4	2	74.6	1	81.4	3	<b>80.7</b>	<b>1</b>	<b>83.1</b>	<b>2</b>	<b>90.5</b>	<b>3</b>	
18	К 18	77.2	2	74.8	1	81.1	3	<b>79.2</b>	<b>1</b>	<b>92.9</b>	<b>2</b>	<b>91.4</b>	<b>3</b>	
19	К 19	75.3	2	74.3	1	83.2	3	<b>80.0</b>	<b>1</b>	<b>83.4</b>	<b>2</b>	<b>89.5</b>	<b>3</b>	
20	К 20	75.8	2	73.8	1	82.2	3	<b>81.2</b>	<b>1</b>	<b>83.6</b>	<b>2</b>	<b>89.0</b>	<b>3</b>	
21	К 21	75.2	2	73.5	1	81.9	3	<b>80.3</b>	<b>1</b>	<b>82.7</b>	<b>2</b>	<b>90.3</b>	<b>3</b>	
<b>Сумма рангов</b>			<b>42</b>				<b>21</b>				<b>63</b>			
<b>Контрольная группа</b>								<b>Экспериментальная группа</b>						

Ранжирование индивидуальных значений курсантов, полученные ими  
в 9 учебном семестре

N п/п	N курсанта	Самоуважение	Ранг	Аутосимпатия	Ранг	Ожид. полож. отношения	Ранг	Самоуважение	Ранг	Аутосимпатия	Ранг	Ожид. полож. отношения	Ранг							
1.	К 1	79.1	1	86.1	2	88.1	3	<b>89.1</b>	<b>1</b>	<b>94.6</b>	<b>2</b>	<b>96.7</b>	<b>3</b>							
2.	К 2	81.4	1	85.2	2	88.6	3	<b>88.8</b>	<b>1</b>	<b>95.8</b>	<b>2</b>	<b>96.3</b>	<b>3</b>							
3.	К 3	80.3	1	87.1	2	88.9	3	<b>88.6</b>	<b>1</b>	<b>97.1</b>	<b>3</b>	<b>95.1</b>	<b>2</b>							
4.	К 4	80.2	1	87.3	2	88.4	3	<b>89.1</b>	<b>1</b>	<b>97.8</b>	<b>2</b>	<b>98.6</b>	<b>3</b>							
5.	К 5	81.5	1	86.7	2	89.1	3	<b>89.2</b>	<b>1</b>	<b>96.2</b>	<b>3</b>	<b>96.1</b>	<b>2</b>							
6.	К 6	81.9	1	88.1	3	86.4	2	<b>88.8</b>	<b>1</b>	<b>96.4</b>	<b>2</b>	<b>96.4</b>	<b>3</b>							
7.	К 7	81.4	1	86.9	2	88.5	3	<b>89.2</b>	<b>1</b>	<b>95.5</b>	<b>2</b>	<b>97.8</b>	<b>3</b>							
8.	К 8	78.3	1	87.8	2	88.4	3	<b>89.1</b>	<b>1</b>	<b>94.3</b>	<b>2</b>	<b>97.9</b>	<b>3</b>							
9.	К 9	79.1	1	87.4	2	87.9	3	<b>87.9</b>	<b>1</b>	<b>97.2</b>	<b>3</b>	<b>96.6</b>	<b>2</b>							
10	К 10	80.3	1	86.5	2	86.9	3	<b>89.1</b>	<b>1</b>	<b>96.4</b>	<b>2</b>	<b>97.2</b>	<b>3</b>							
11	К 11	81.4	1	87.4	2	88.7	3	<b>90.2</b>	<b>1</b>	<b>97.0</b>	<b>2</b>	<b>97.7</b>	<b>3</b>							
12	К 12	82.0	1	87.2	2	87.3	3	<b>90.4</b>	<b>1</b>	<b>96.8</b>	<b>2</b>	<b>97.1</b>	<b>3</b>							
13	К 13	79.5	1	88.1	3	87.4	2	<b>89.4</b>	<b>1</b>	<b>95.5</b>	<b>2</b>	<b>99.2</b>	<b>3</b>							
14	К 14	79.4	1	87.3	2	88.5	3	<b>89.2</b>	<b>1</b>	<b>95.4</b>	<b>2</b>	<b>98.4</b>	<b>3</b>							
15	К 15	80.5	1	87.4	2	88.9	3	<b>90.3</b>	<b>1</b>	<b>96.8</b>	<b>2</b>	<b>97.9</b>	<b>3</b>							
16	К 16	81.4	1	87.6	2	89.4	3	<b>89.4</b>	<b>1</b>	<b>97.3</b>	<b>2</b>	<b>97.5</b>	<b>3</b>							
17	К 17	82.2	1	89.0	3	86.5	2	<b>88.3</b>	<b>1</b>	<b>94.8</b>	<b>2</b>	<b>97.4</b>	<b>3</b>							
18	К 18	80.9	1	88.3	3	86.9	2	<b>91.1</b>	<b>1</b>	<b>95.7</b>	<b>2</b>	<b>97.3</b>	<b>3</b>							
19	К 19	80.3	1	87.2	2	88.1	3	<b>90.4</b>	<b>1</b>	<b>96.1</b>	<b>2</b>	<b>96.9</b>	<b>3</b>							
20	К 20	80.7	1	86.1	2	87.2	3	<b>88.2</b>	<b>1</b>	<b>97.9</b>	<b>3</b>	<b>96.0</b>	<b>2</b>							
21	К 21	81.4	1	87.2	2	87.3	3	<b>88.7</b>	<b>1</b>	<b>94.5</b>	<b>2</b>	<b>97.4</b>	<b>3</b>							
<b>Сумма рангов</b>			<b>21</b>				<b>46</b>				<b>59</b>			<b>21</b>			<b>45</b>			<b>60</b>
Контрольная группа									Экспериментальная группа											

2. В КГ и ЭГ курсантов суммировались ранги по условиям, в которых проводились замеры.

Проверялось совпадение общей суммы рангов с расчетной суммой.

Определялась расчетная общая сумма рангов в критерии:

$$\sum Ri = n \cdot \frac{c \cdot (c+1)}{2} = 21 \cdot \frac{3 \cdot (3+1)}{2} = 126; 57 + 21 + 48 = 126 \text{ (КГ в 3-4}$$

семестрах);

$$\sum Ri = n \cdot \frac{c \cdot (c+1)}{2} = 21 \cdot \frac{3 \cdot (3+1)}{2} = 126; 60 + 21 + 45 = 126 \text{ (ЭГ в 3-4}$$

семестрах);

$$\sum Ri = n \cdot \frac{c \cdot (c+1)}{2} = 21 \cdot \frac{3 \cdot (3+1)}{2} = 126; 42 + 21 + 63 = 126 \text{ (КГ в 7-8}$$

семестрах);

$$\sum Ri = n \cdot \frac{c \cdot (c+1)}{2} = 21 \cdot \frac{3 \cdot (3+1)}{2} = 126; 24 + 39 + 63 = 126 \text{ (ЭГ в 7-8}$$

семестрах);

$$\sum Ri = n \cdot \frac{c \cdot (c+1)}{2} = 21 \cdot \frac{3 \cdot (3+1)}{2} = 126; 21 + 46 + 59 = 126 \text{ (КГ в 9 семестре);}$$

$$\sum Ri = n \cdot \frac{c \cdot (c+1)}{2} = 21 \cdot \frac{3 \cdot (3+1)}{2} = 126; 21 + 45 + 60 = 126 \text{ (ЭГ в 9 семестре);}$$

где  $n$ - количество испытуемых,

$c$  – количество условий измерения (замеров).

3. Определялось эмпирическое значение  $\chi_r^2$  в КГ и ЭГ:

$$\chi_{ryi}^2 = \left[ \frac{12}{n \cdot c \cdot (c+1)} \cdot \sum (T_j^2) \right] - 3 \cdot n \cdot (c+1) = \left[ \frac{12}{21 \cdot 3 \cdot (3+1)} \cdot \sum (5994) \right] - 3 \cdot 21 \cdot (3+1) =$$

$$= 32.71 \text{ (КГ в 3-4 семестрах);}$$

$$\chi_{ryi}^2 = \left[ \frac{12}{n \cdot c \cdot (c+1)} \cdot \sum (T_j^2) \right] - 3 \cdot n \cdot (c+1) = \left[ \frac{12}{21 \cdot 3 \cdot (3+1)} \cdot \sum (6066) \right] - 3 \cdot 21 \cdot (3+1) =$$

$$= 36.16 \text{ (ЭГ в 3-4 семестрах);}$$

$$\chi_{ryi}^2 = \left[ \frac{12}{n \cdot c \cdot (c+1)} \cdot \sum (T_j^2) \right] - 3 \cdot n \cdot (c+1) = \left[ \frac{12}{21 \cdot 3 \cdot (3+1)} \cdot \sum (6174) \right] - 3 \cdot 21 \cdot (3+1) =$$

$$= 41.35 \text{ (КГ в 7-8 семестрах);}$$

$$\chi_{ryi}^2 = \left[ \frac{12}{n \cdot c \cdot (c+1)} \cdot \sum (T_j^2) \right] - 3 \cdot n \cdot (c+1) = \left[ \frac{12}{21 \cdot 3 \cdot (3+1)} \cdot \sum (6066) \right] - 3 \cdot 9 \cdot (3+1) =$$

$$= 36.16 \text{ (ЭГ в 7-8 семестрах);}$$

$$\chi_{\text{гг}}^2 = \left[ \frac{12}{n \cdot c \cdot (c+1)} \cdot \sum (T_j^2) \right] - 3 \cdot n \cdot (c+1) = \left[ \frac{12}{21 \cdot 3 \cdot (3+1)} \cdot \sum (6038) \right] - 3 \cdot 21 \cdot (3+1) =$$

$$= 34.82 \text{ (КГ в 9 семестре);}$$

$$\chi_{\text{гэм}}^2 = \left[ \frac{12}{n \cdot c \cdot (c+1)} \cdot \sum (T_j^2) \right] - 3 \cdot n \cdot (c+1) = \left[ \frac{12}{21 \cdot 3 \cdot (3+1)} \cdot \sum (6066) \right] - 3 \cdot 21 \cdot (3+1) =$$

$$= 36.16 \text{ (ЭГ в 9 семестре);}$$

где  $c$  - количество условий,

$n$  - количество испытуемых,

$T_j$  – суммы рангов по каждому из условий.

Количество степеней свободы определялось по формуле  $\hat{v} = n - 1$

4. Определялись критические значения критерия  $\chi_{\text{г эмп}}^2$  для уровней статистической значимости  $p \leq 0.05$  и  $p \leq 0.01$  по таблице. 21 (IX).

Различия между двумя распределениями могут считаться достоверными, если  $\chi_{\text{г эмп}}^2$  достигает или превышает  $\chi_{\text{г } 0.05}^2, \chi_{\text{г } 0.01}^2$ .

Полученные результаты отражены в таблице 24.

Таблица 25

Уровни статистической значимости для  $\chi_{\text{г эмп}}^2$

	$\chi_{\text{г эмп}}^2$	$p$		$\chi_{\text{г эмп}}^2$	$p$		$\chi_{\text{г эмп}}^2$	$p$	
		0.05	0.01		0.05	0.01		0.05	0.01
<b>КГ</b>	32.71	31.41	<b>37.56</b>	41.35	31.41	<b>37.56</b>	34.82	<b>31.41</b>	37.56
<b>ЭГ</b>	36.16	31.41	<b>37.56</b>	36.16	<b>31.41</b>	37.56	36.16	<b>31.41</b>	37.56
	3-4 семестр			7-8 семестр			9 семестр		

**Вывод:** из таблицы 24 видно, что полученные значения КГ и ЭГ (в 3-4, 7-8, 9 семестрах) можно считать достоверными (не случайными), так как  $\chi_{\text{г эмп}}^2$  КГ и ЭГ достигало или превышало критические значения  $\chi_{\text{г } 0.05}^2, \chi_{\text{г } 0.01}^2$ .

**Тест-опросник по определению уровня самооценки (В.В. Столина)**

1. Думаю, что большинство моих знакомых относятся ко мне с симпатией.
2. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.
3. Думаю, что многие видят во мне что-то сходное с собой.
4. Когда я пытаюсь себя оценить, я прежде всего вижу свои недостатки.
5. Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.
6. Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности.
7. Мое "Я" всегда мне интересно.
8. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.
9. В моей жизни есть или по крайней мере были люди, с которыми я был чрезвычайно близок.
10. Собственное уважение мне еще надо заслужить.
11. Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавижу.
12. Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
13. Я сам хотел во многом себя переделать.
14. Мое собственное "Я" не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
15. Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни.
16. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
17. Случайному знакомому я скорее всего покажусь человеком приятным.
18. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
19. Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие презрения.
20. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.



21. Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужие мне.
22. Вряд ли кто-либо сможет почувствовать свое сходство со мной.
23. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
24. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
25. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни - это подчиниться собственной судьбе.
26. Посторонний человек, на первый взгляд, найдет во мне много отталкивающего.
27. К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать.
28. Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Быть снисходительным к своим слабостям вполне естественно.
30. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
31. В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое.
32. Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых.
33. Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека.
34. Когда у меня возникает какое-либо желание, я прежде всего спрашиваю у себя, разумно ли это.
35. Иногда мне кажется, что если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он тут же понял, какое я ничтожество.
36. Временами я сам собой восхищаюсь.
37. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
38. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.
39. Без посторонней помощи я мало что могу сделать.
40. Иногда я сам себя плохо понимаю.

41. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других острую неприязнь.
44. Большинство моих знакомых не принимает меня уж так всерьез.
45. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
46. Я вполне могу сказать, что уважаю себя сам.
47. Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими.
48. В целом меня устраивает то, какой я есть.
49. Вряд ли меня можно любить по-настоящему.
50. Моим мечтам и планам не хватает реалистичности.
51. Если бы мое второе "Я" существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению.
52. Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
53. То, что во мне происходит, как правило, мне понятно.
54. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
55. Вряд ли найдется много людей, которые обвинят меня в отсутствии совести.
56. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю "И по делом тебе".
57. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.

### **Ключ к тесту.**

#### *Шкала самоуважения (I):*

- + (положительные ответы): 2, 23, 53, 57;
- (отрицательные ответы): 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.

#### *Шкала аутосимпатии (II):*

- + (положительные ответы): 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54;
- (отрицательные ответы): 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.

*Шкала ожидания положительного отношения других (III):*

+ (положительные ответы): 1, 5, 10, 15, 42, 55;

- (отрицательные ответы): 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.

*Шкала самоинтереса (IV):*

+ (положительные ответы): 7, 17, 20, 33, 34, 52;

- (отрицательные ответы): 14, 51.

Таблица 25

Перевод сырых баллов в проценты

Шкала I		Шкала II		Шкала III		Шкала IV	
"сырой балл"	Накопленные частоты (в %)	"сырой балл"	Накопленные частоты (в %)	"сырой балл"	Накопленные частоты (в %)	"сырой балл"	Накопленные частоты (в %)
0	1.67	0	0.33	0	0.00	0	0.67
1	4.00	1	3.67	1	0.00	1	2.00
2	6.00	2	9.00	2	0.67	2	5.33
3	9.33	3	16.00	3	1.00	3	16.00
4	16.00	4	21.67	4	3.33	4	29.00
5	25.33	5	28.00	5	6.00	5	49.67
6	34.00	6	37.33	6	9.00	6	71.33
7	44.67	7	47.00	7	17.67	7	92.33
8	58.67	8	58.00	8	27.33	8	100.00
9	71.33	9	69.67	9	39.67		
10	80.00	10	77.33	10	53.00		
11	86.67	11	86.00	11	72.33		
12	91.33	12	90.67	12	91.33		
13	96.67	13	96.67	13	100.00		
14	99.67	14	98.33				
15	100.00	15	99.67				
		16	100.00				

**Результат:** при значении показателя меньше 50 - признак не выражен;

50-74 - признак выражен;

Больше 74 - признак ярко выражен.