ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

АРЕШИН Дмитрий Николаевич

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

13.00.08 –теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор
педагогических наук, профессор
Маврин Сергей Анатольевич

Омск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……3

ГЛАВА 1. Теоретические основы развития учебного потенциала курсантов военного вуза при изучении дисциплин профессионального цикла……21

1.1. Сущность и структура учебного потенциала курсанта…… .21

1.2. Основные характеристики педагогической системы развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла……40

1.3. Система диагностики развития учебного потенциала курсантов военного вуза……57

Выводы по главе 1……75

ГЛАВА 2. Опытно-экспериментальная работа по апробации системы развития учебного потенциала курсантов военного вуза……80

2.1. Анализ существующей практики развития учебного потенциала курсантов…… ……80

2.2. Характеристика опытно-экспериментальной работы по апробации и внедрению педагогической системы развития учебного потенциала курсантов военного вуза при изучении дисциплин профессионального цикла……104

2.3. Развитие учебного потенциала курсантов в условиях применения педагогической системы……127

Выводы по главе 2……154

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……157

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ……165

ПРИЛОЖЕНИЯ……185

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Основные направления современного военного строительства, в значительной степени связаны с проблемой совершенствования подготовки военных кадров. Остроту проблемы формируют динамичные изменения профессиональных требований, общественные представления о личности и профессионализме офицера, собственные образовательные и профессиональные цели и интересы личности. С решением кадровых вопросов сегодня прочно связан успех военного строительства. «Современная Армия, - пишет Президент РФ В. В. Путин, - это, прежде всего, грамотные, подготовленные люди, способные применять самые передовые системы вооружения. Специалисты, обладающие глубокими знаниями и высоким уровнем общего образования и культуры» [171, с. 2-6].

Актуальное положение системы профессионального военного образования, сравнительно недавно, можно было оценивать как кризисное, в котором едва только намечались направления, позволяющие преодолевать основные проблемы и противоречия. Современная реформа военного образования движет его развития по пути гуманизации и внедрения личностно-ориентированного подхода, внимания к компетенциям военного специалиста при учете требований фундаментализации и практической ориентации профессиональной подготовки. Разрабатывая переспективные тенденции, концепции и подходы применительно к условиям профессионального военного образования, исследователи все чаще обращаются к личности, к субъекту военно-педагогического процесса, в которой, безусловно, скрыты резервы и возможности реформирования.

Компетентностный подход, в логике которого осуществляется профессиональная подготовка военного специалиста, предполагает способность реализовывать полученные представления, знания, умения и навыки, сформированный опыт при решении практических задач военно-профессиональной деятельности. Ориентируясь на сущность профессиональной подготовки, как на процесс формирования необходимых компетенций, военные

вузы обращаются к мотивации профессионального развития в их структуре, на способность курсанта самостоятельно планировать процесс обучения и воспитания, контролировать его и осуществлять по индивидуальной образовательной траектории.

Переход к комптентностному подходу в подготовке военных специалистов, внедрение компетентностных Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в военных вузах – есть далеко не завершенные процессы. Сегодня они актуализируют проблемы самостоятельности в профессиональном образовании и развитии. С одной стороны, самостоятельность – тренд новых стандартов, а с другой – не полностью решенная проблема развития образовательных процессов военных вузов. Отсутствие необходимой самостоятельности задерживает внедрение инновационных форм обучения и воспитания, уже в своем замысле предполагающих активность и интерактивность. Опыт реформирования системы профессионального военного образования подсказывает, что изменение объема и сложности содержания военного образования, внедрение инновационных технологий подготовки военного специалиста, а также реализация других принципов профессиональной подготовки военных специалистов, заложенных реформой военного образования, возможно за счет целенаправленного развития учебного потенциала курсанта.

Актуальность обращения к проблеме учебного потенциала курсанта объективно обусловлена тенденциями развития военно-профессиональной деятельности и реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации:

- информатизацией военно-профессиональной деятельности, фундаментализацией и, одновременно, специализацией ее содержания, определяющих потребность в непрерывном профессиональном образовании офицера;

- ролью и значением научной, инженерно-конструкторской, рационализаторской работы, дополнительного образования и повышения квалификации в поддержании постоянной профессиональной компетентности офицера;

- укреплением традиционных требований к уровню образования офицера, запросов к его общей культуре, ценностному отношению к знаниям.

В образовательном процессе военного вуза эти факторы и условия могут быть учтены при целеполагании, а также в модернизации содержания, форм и методов развития курсантов в качестве субъектов учебной деятельности.

Собственно понятие «потенциал» в контексте изучения способности обучаемого решать сложные учебные задачи, осуществлять самообразование и самостоятельное развитие введено в обращение в работах Б. С. Гершунского, В. В. Давыдова, которые под учебным потенциалом понимали комплекс качеств, свойств и образований личности, которые способствуют активизации мыслительных функций и проявлению поведенческих стереотипов, приобретенных ею в процессе обучения и деятельности. Основу учебного потенциала они видели в интеллекте человека, внимание к которому определяет личностно-ориентированный подход к организации образовательного процесса.

Аналогичная трактовка учебного потенциала встречается в трудах современных исследователей А. Ж. Авериной, Г. В. Иванченко, Е. Р. Калитеевской, О. Л. Краевой, Д. А. Леонтьева, В. Н. Маркова, Е. В. Прима, которые определяют его как потенциальную способность человека определять, ставить, точно и самостоятельно решать сложные задачи, связанные с поиском и освоением знаний, формированием необходимых умений и навыков.

В военно-педагогической науке и практике понятие «потенциал» связывается не столько с профессиональным образованием, сколько непосредственно с профессиональной деятельностью, к числу важнейших задач которой традиционно относят профессиональное самообразование и саморазвитие. Это интегративное образование, сложный сплав интеллектуальных, адаптивных, эмоционально-волевых, мотивационных, креативных, оценочных качеств военного специалиста (С. А. Дружилов, Н. П. Лепетанов, В. А. Романов и др.). Учебный потенциал курсанта задает уровень сложности задач обучения и воспитания, которые курсант способен «брать на себя» и решать самостоятельно,

мотивированную заинтересованность, познавательную активность, творческий поиск решения учебных задач в сложной и динамично меняющейся обстановке.

Несмотря на то, что работ, посвященных непосредственно оценке и развитию учебного потенциала курсанта практически нет, перечисленными учеными обеспечена возможность включения этой цели в число приоритетных целей образовательного процесса военного вуза.

В отечественной педагогической науке и практике активно развиваются идеи формирования общего интеллекта военного специалиста (В. М. Азаров, В. И. Аржаев, Е. Д. Богатырев, Н. Д. Закорин), его нравственного потенциала (В. М. Азаров, С. М. Бурда, В. П. Вахмистров, Ю. М. Кудрявцев, А. С. Щербаков), обосновываются новые модели воспитания (А. В. Барабанщиков, И. А. Липский), в том числе на основе вариативности обучения и воспитания (Р. А. Ахметгареев). Разработаны методические подходы к расширению инициативы субъектов образовательного процесса военного вуза (В. И. Вдовюк), усилению гуманно-деятельностной направленности профессиональной подготовки офицеров (Д. А. Волкогонов), мотивирующих к получению более высоких учебных результатов (К. С. Леницкий), использованию отечественного опыта воспитания военнослужащих (В. П. Жуковский), формированию целостного образовательного пространства военного вуза (В. А. Копылов).

В условиях компетентностного обучения возрастает роль дисциплин профессионального цикла, в которых полученные курсантами знания, умения и навыки дополняются опытом решения профессиональных задач и трансформируются в профессиональные компетенции (О. Е. Маркевич, И. В. Овсянников, А. А. Селуянов). Профессиональные и специальные дисциплины вызывают особый интерес у курсантов, их освоение, как правило, имеет мощную мотивационную основу и сопровождается познавательным интересом (К. В. Аксенов, Р. Е. Булат, В. А. Романов). Вместе с тем, эта мотивация может быть неустойчивой в тех случаях, когда решение учебных задач оказывается не под силу курсанту, а осваиваемое содержание, способы, формы и методы учебной работы слишком сложными для него. Усложнение учебных

задач, происходящее на фоне снижения собственного учебного потенциала курсантов, также отмечается ими как характерная особенность современного образовательного процесса.

Несмотря на понимание значения учебного потенциала в профессиональной подготовке военного специалиста, практика обучения курсантов в условиях военного вуза характеризуется ***противоречиями***:

- между необходимостью строить обучение и воспитание курсантов на основе личностно-ориентированного подхода, образовательных стандартах, базирующихся на компетентностном подходе, и отсутствием достаточного внимания к развитию их учебного потенциала как одного из качеств личности будущего офицера, востребованного военно-профессиональной деятельностью;

- между сложностью и интеллектуальной насыщенностью военно-профессиональных задач и недостаточным использованием возможностей дисциплин профессионального цикла в развитии способности курсантов военного вуза решать их в процессе учебно-профессиональной деятельности;

- между необходимостью повышения роли самообразования и самостоятельного профессионального развития в подготовке военных специалистов на основе компетентностного подхода и недостаточным использованием эффективных педагогических инструментов обеспечения и сопровождения этого вида деятельности.

Анализ данных противоречий актуализировал значимость ***исследовательской задачи***, которая состоит в построении, обосновании и апробации в образовательном процессе военного вуза педагогической системы, обеспечивающей результативное развитие учебного потенциала курсантов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла.

Объектом исследования определен образовательный процесс военного вуза, а его ***предметом*** – процесс развития учебного потенциала курсантов военного вуза при изучении дисциплин профессионального цикла.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогической системы, обеспечивающей

результативность развития учебного потенциала курсантов военного вуза в процессе изучения дисциплин профессионального цикла.

Гипотезы исследования есть предположение о том, что развитие учебного потенциала курсантов военного вуза при изучении дисциплин профессионального цикла будет результативным, если:

- выявить и учесть специфику и особенности дисциплин профессионального цикла в развитии курсанта как субъекта учебной деятельности, при определении основных параметров его самообразования и самостоятельного профессионального развития;

- осуществлять развитие учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла на основе педагогической системы, которая обеспечит опережающее усложнение учебных задач, ведущую роль самообразования и самостоятельного профессионального развития в подготовке военного специалиста, а также использование форм и методов учебной работы, соответствующих компетентностному обучению;

- разработать и применить систему диагностики развития учебного потенциала курсантов как совокупность компонентов различной природы, включенных в технологии изучения дисциплин профессионального цикла, обеспечивающих в своем органичном единстве возможность анализа, оценки, прогнозирования и коррекции процесса развития учебного потенциала курсанта.

Для реализации поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследования были определены следующие ***задачи***:

- выполнить анализ научной литературы и обобщение педагогического опыта, уточнить сущность и структуру учебного потенциала курсанта военного вуза;

- выявить и описать особенности и потенциалы дисциплин профессионального цикла, поддерживающие развитие курсанта как субъекта учебной деятельности;

- теоретически обосновать и реализовать в реальных условиях военного вуза педагогическую систему развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла;

- разработать валидную систему диагностики развития учебного потенциала курсантов военного вуза.

Методологической основой исследования явились:

- системный подход (И. В. Блауберг, М. С. Каган, В. Н. Сагатовский и др.);

- личностно-деятельностный подход к исследованию педагогических явлений и процессов (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Н. В. Мясищев, А. В. Петровский и др.).

Теоретические основы исследования включают:

- концепцию человеческого потенциала (О. И. Генисарецкий, Н. А. Носов, Б. Г. Юдин и др.);

- концепцию учебной деятельности (В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.), основанную на понимании обучающегося как субъекта познания, не принимающего, а «добывающего» знания;

- теорию учебной деятельности в высшем профессиональном образовании (А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная, Е. Г. Изотова, А. Д. Ишков и др.), рассматривающие ее особенности и специфику процесса развития личности студента в учебной деятельности;

- теорию учебной деятельности курсантов военных вузов (М. А. Горшков, Т. П. Кандаурова, Г. Н. Пантюхин, В. Ю. Солонский, С. А. Тишин и др.), в которых раскрываются основы их развития как субъектов учебной деятельности;

- теорию профессиональной подготовки будущих офицеров (К. В. Аксенов, Н. Н. Башлуева, Р. Е. Булат, С. В. Веретин, А. А. Караванов, В. А. Романов, О. Н. Тымчук и др.), определяющую основы ее планирования и организации в современных условиях;

- теорию педагогической квалиметрии (В. С. Аванесов, С. И. Архангельский, М. А. Данилов, В. И. Звонников, Ю. М. Нейман,

Ю. А. Патругин и др.), в которых заложены принципы измерения педагогических явлений;

- теорию психолого-педагогической диагностики (Э. В. Галажинский, Г. А. Епанчинцева, Е. И. Исаев, О. М. Краснорядцева, В. И. Слободчиков и др.), определяющие сущность и функции этого вида деятельности, основы измерения личностных качеств.

Для решения поставленных задач в процессе исследования нами использовались следующие ***методы***:

- теоретического исследования: изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение и систематизация научных фактов и результатов исследования;

- эмпирического исследования: анализ педагогического опыта, педагогический эксперимент, метод экспертной оценки, анкетирование, интервьюирование, тестирование, беседа;

- методы статистической обработки полученных результатов.

Этапы исследования:

На первом - поисковом - этапе (2013-2014 гг.) изучены концепции учебного потенциала, разработанные в отечественной философии, психологии и педагогике; обобщены подходы и теории, сложившиеся в настоящий момент; выявлены тенденции и противоречия развития учебного потенциала курсантов военного вуза; поставлены цель и задачи, сформулирована рабочая гипотеза исследования; сформирована опытно-экспериментальная база; подготовлены его программа и методология, определен начальный уровень развития учебного потенциала.

На втором - экспериментально-аналитическом - этапе (2014-2015 гг.) осуществлялось обоснование теоретических положений исследования, моделировалась педагогическая система развития учебного потенциала курсантов военного вуза при изучении дисциплин профессионального цикла, выполнялась экспериментальная проверка модели. В процессе эксперимента проводилась коррекция модели, уточнение содержания, форм и методов педагогического

взаимодействия, организационно-педагогические условия эффективности процесса, выполнялся синтез обобщений и формулировались выводы по результатам исследования.

На третьем - контрольно-обобщающем - этапе (2015-2016 гг.) основные результаты и положения исследования прошли обсуждение, завершено оформление диссертационного исследования.

Экспериментальной базой исследования выступал Омский автобронетанковый инженерный институт (филиал) федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации. Опытно-экспериментальной работой было охвачено 287 курсантов названного вуза; в ее проведении приняли участие 73 преподавателя института.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- уточнено понятие «учебный потенциал» применительно к курсантам военных вузов, с учетом специфики содержания высшего профессионального военного образования, а также особенностей учебной и профессиональной деятельности курсантов; учебный потенциал курсанта военного вуза раскрыт как его интегративная личностная характеристика, представляющая собой результат развития курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, отражающая совокупность его личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, обеспечивающих овладение специфическим содержанием профессиональной подготовки с помощью современных педагогических технологий, используемых в военных вузах;

- определены специфические характеристики дисциплин профессионального цикла, способствующие формированию курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности: профессиональная направленность содержательной и технологической составляющих дисциплин,

возможность профессиональной самореализации, объединение мотивации учебной и профессиональной деятельности, совпадение профессиональных и познавательных интересов, активность деятельности в рамках применяемых педагогических технологий, возможность самооценки своего развития как будущего профессионала;

- охарактеризован целенаправленный процесс развития учебного потенциала курсантов военного вуза при изучении дисциплин профессионального цикла как один из способов достижения эффективности профессионального образования, основанного на личностно-ориентированном и компетентностном подходах;

- разработана педагогическая система развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла, обеспечивающая опережающее усложнение учебных задач, ведущую роль самообразования и самостоятельного профессионального развития в подготовке военного специалиста, а также использование форм и методов учебной работы, соответствующих компетентностному обучению; составляющими системы выступают: цель развития учебного потенциала; мотивы и стимулы развития учебного потенциала, которые актуализируются и создаются в процессе изучения дисциплин профессионального цикла; содержание и формы целенаправленной педагогической деятельности, прямо или косвенно содействующей развитию учебного потенциала курсанта; методы и средства развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла; система и результат диагностики развития учебного потенциала курсантов; рефлексия педагогической деятельности по развитию учебного потенциала курсантов;

- определены критерии и показатели оценки развития учебного потенциала курсанта, которыми выступают: психологическая готовность курсанта к профессиональной и учебной деятельности (показатели - состояние мотивационной сферы, которое определяется устойчивостью и иерархией мотивов учебной и профессиональной деятельности; наличие обоснованной цели, связанной с учебной деятельностью; устойчивость волевых усилий, связанных с

достижением цели), оснащенность знаниями, умениями и навыками учебной работы (показатели - наличие профессиональных знаний, умений и навыков в объеме должностного предназначения; качество личного и интериоризированного опыта учебной и профессиональной деятельности; владение учебными действиями и операциями, предусмотренными технологиями изучения дисциплин профессионального цикла), успешность в выполнении учебной деятельности (показатели - степень развития креативности, способность создавать новый продукт, новые средства и способы учебной деятельности; степень развития коммуникативности, способность создавать и поддерживать коммуникации в совместной учебной деятельности; адаптивные способности, определяющие динамические и результативные характеристики его адаптации к новым условиям учебной и профессиональной деятельности), адекватность учета своих психофизиологических особенностей в учебной деятельности (показатели - степень профессиональной пригодности; развитие интеллекта курсанта; умение выбирать способ учебной деятельности, соответствующий темпераменту).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- теория педагогики дополнена уточненными понятиями «развитие учебного потенциала» как процесс качественных и количественных изменений личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, обеспечивающих формирование обучающегося как субъекта учебной деятельности, успешное овладение профессиональными компетенциями, «развитие учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла» как целенаправленно организуемого процесса позитивного изменения курсантов как субъектов учебной и профессиональной деятельности, выражающегося в качественных и количественных изменениях личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, для успешного освоения социального и профессионального опыта с опорой на специфические характеристики дисциплин профессионального цикла;

- конкретизирована структура учебного потенциала курсанта, включающая: компонент направленности, который объединяет личностные образования, формирующие характер и отношение курсанта к учебной деятельности; компонент технологий, образующий содержательное и операциональное оснащение учебной деятельности курсанта; компонент способностей, в который включены индивидуальные свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешности учебной деятельности; компонент психофизиологических характеристик, объединяющий индивидуальные особенности психики курсанта, влияющие на его возможности в учебной деятельности.

- обоснованы функции диагностики развития учебного потенциала курсантов военного вуза с учетом особенностей их учебной и профессиональной деятельности: аналитическая (позволяет вскрыть причинно-следственные связи между учебной деятельностью и развитием учебного потенциала курсанта); диагностическая (направлена на выявление уровня развития учебного потенциала курсанта, достигнутого при изучении дисциплин профессионального цикла); оценочная (заключается в качественной и количественной оценке деятельности субъектов, реализующих педагогическую систему развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла); коррекционная (предполагает внесение в учебную деятельность курсанта исправлений, необходимых для достижения более высокого результата); ориентационная (направлена на предупреждение негативных последствий учебной деятельности и определение новых целей); информационная (нацелена на постоянное информирование субъектов педагогической системы развития учебного потенциала курсанта о результатах педагогической диагностики);

- сформирована валидная система диагностики развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла, представленная как совокупность компонентов различной природы (критериального, инструментального, результативного, аналитического), включенных в технологии изучения дисциплин профессионального блока, обеспечивающих в своем органичном единстве возможность анализа,

прогнозирования и коррекции процесса развития учебного потенциала курсантов, оценки уровня развития учебного потенциала (недопустимого, допустимого, достаточного, оптимального).

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- разработана программа специального курса для преподавателей, формирующего базовые представления об учебном потенциале курсанта и способах его развития при изучении дисциплин профессионального цикла;

- предложена структура и содержание дополнительного модуля, нацеленного на решение задачи развития курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, оказание помощь в овладении технологиями, предусмотренными для дисциплин профессионального цикла, включающего формы работы (лекции, дискуссии и тренинги, практические занятия и упражнения, самостоятельная работа, деловые и ролевые игры, разборы конкретных ситуаций, тренинги, использование компьютерных симуляций,), на основе которых наращивается учебный потенциал курсанта;

- подготовлена учебно-методическая разработка, раскрывающая способы построения учебно-методических комплексов дисциплин с учетом задачи по развитию учебного потенциала курсантов, описание и характеристики основных эффективных форм и методов его развития; нормативные документы по организации системы стимулирования субъектов образовательного процесса; формы и методы контроля; рекомендации по оценке результатов;

- разработанный комплекс учебно-методических материалов может быть использован для организации самостоятельной работы курсантов преподавателями дисциплин профессионального цикла, а также для подготовки руководителей самостоятельной работой из числа курсантов с наиболее развитым учебным потенциалом.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на протяжении всего периода исследования. Итоги теоретического обоснования проблемы, результаты практической деятельности обсуждались на межвузовской научно-практической конференции курсантов военно-научного общества и

студентов «Актуальные проблемы и перспективы подготовки специалистов МТО» (Омск, 2013); на XIX Международной научно-практической конференции «Гуманитарные науки в XXI веке» (Москва 2014), XXI молодежной Международной научно-практической конференции "Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания" (Новосибирск, 2014), на Международной научно-практической конференции «Роль науки в развитии общества» (Уфа 2014), на VI Международной научно-практической конференции «Современная педагогика: методология, теория, практика», (Чебоксары, 2014), на Международной научно-практической конференции «Теория и практика науки третьего тысячелетия» (Уфа,2015), на VII Международной научно-практической конференции «Проблемы внедрения результатов инновационных разработок», (г. Пермь, 2015), на Международной научно-практической конференции «Новая наука: опыт, традиции и инновации» (Стерлитамак,2015).

Материалы и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры социальной педагогики и социальной работы ОмГПУ, ученых советах Омского автобронетанкового инженерного института.

Основные результаты исследования внедрены в образовательный процесс Омского автобронетанкового инженерного института используются руководящим составом и преподавателями при осуществлении профессиональной подготовки будущих военных специалистов.

Положительные результаты внедрения и применения основных результатов исследования и практических рекомендаций подтверждены документально.

Ряд положений диссертационного исследования получил отражение в 3 статьях, опубликованных в педагогической периодической печати.

На защиту выносятся следующие ***положения:***

1. Учебный потенциал курсанта – это его интегративная личностная характеристика, представляющая собой результат развития курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, отражающая совокупность его личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной

деятельности, обеспечивающих овладение специфическим содержанием профессиональной подготовки с помощью современных педагогических технологий, используемых в военных вузах; В структуре учебного потенциала курсантов выделяются:

- компонент направленности, который объединяет личностные образования, формирующие характер и отношение курсанта к учебной деятельности;

- компонент технологий, образующий содержательное и операциональное оснащение учебной деятельности курсанта;

- компонент способностей, в который включены индивидуальные свойства личности, являющиеся субъективными условиями учебной деятельности;

- компонент психофизиологических характеристик, объединяющий индивидуальные особенности организма и психики курсанта, влияющие на его возможности в учебной деятельности.

Развитие учебного потенциала представляет собой процесс качественных и количественных изменений личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, обеспечивающих формирование обучающегося как субъекта учебной деятельности, успешное овладение профессиональными компетенциями.

2. В силу своего содержания, особой мотивации, используемых форм и методов учебной деятельности изучение дисциплин профессионального цикла способствует не только формированию курсанта как субъекта учебной деятельности, но и определению основных параметров самообразования и самостоятельного профессионального развития будущих офицеров. *Развитие учебного потенциала при изучении дисциплин профессионального цикла* является целенаправленно организуемым процессом позитивного изменения курсантов как субъектов учебной и профессиональной деятельности, выражающимся в качественных и количественных изменениях личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, для

успешного освоения социального и профессионального опыта с опорой на специфические характеристики дисциплин профессионального цикла.

Специфическими характеристиками дисциплин профессионального цикла, способствующими формированию курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, выступают: профессиональная направленность содержательной и технологической составляющих дисциплин, возможность профессиональной самореализации, объединение мотивации учебной и профессиональной деятельности, совпадение профессиональных и познавательных интересов, активность деятельности в рамках применяемых педагогических технологий, возможность самооценки своего развития как будущего профессионала.

3. Педагогическая система развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла обеспечивает опережающее усложнение учебных задач, ведущую роль самообразования и самостоятельного профессионального развития в подготовке военного специалиста, а также использование форм и методов учебной работы, соответствующих компетентностному обучению. Педагогическая система включает следующие составляющие: цель развития учебного потенциала, которая представляет собой образное представление о курсанте - носителе учебного потенциала, позволяющего успешно и в установленные сроки осваивать содержание дисциплин профессионального цикла, а также овладевать компетенциями, установленными стандартом; мотивы (саморазвития, самопознания, определения границ собственного профессионального развития с текущим учебным потенциалом; мотивы достижения, профессиональной и личностной самореализации; одобрения и престижа; долга и ответственности и др.) и стимулы (идеальные и материальные поощрения) развития учебного потенциала, которые актуализируются и создаются в процессе изучения дисциплин профессионального цикла; содержание и формы целенаправленной педагогической деятельности (лекции, дискуссии и тренинги, практические занятия и упражнения, самостоятельная работа, деловые и ролевые игры, разборы конкретных ситуаций,

тренинги, использование компьютерных симуляций), прямо или косвенно содействующей развитию учебного потенциала курсанта; методы (развития военно-профессиональной направленности, проблемного, проектного и творческого обучения, организации групповой деятельности и др.) и средства (содержание военно-профессиональной деятельности, ее специфические формы и методы, образцы профессиональной самореализации, отношения, складывающиеся в военно-профессиональной деятельности и др.) развития компонентов учебного потенциала курсанта при изучении дисциплин профессионального цикла; систему и результат диагностики развития учебного потенциала курсантов; рефлексию педагогической деятельности по развитию учебного потенциала курсантов.

4. Система диагностики развития учебного потенциала курсантов есть совокупность компонентов различной природы, включенных в технологии изучения дисциплин профессионального цикла, обеспечивающих в своем органичном единстве возможность анализа, оценки, прогнозирования и коррекции процесса развития учебного потенциала курсанта.

Диагностика развития учебного потенциала курсантов военного вуза выполняет следующие функции: аналитическую (позволяет вскрыть причинно-следственные связи между учебной деятельностью и развитием учебного потенциала курсанта); диагностическую (направлена на выявление уровня развития учебного потенциала курсанта, достигнутого при изучении дисциплин профессионального цикла); оценочную (заключается в качественной и количественной оценке деятельности субъектов, реализующих педагогическую систему развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла); коррекционную (предполагает внесение в учебную деятельность курсанта исправлений, необходимых для достижения более высокого результата); ориентационную (направлена на определение новых целей и возможной индивидуальной траектории развития учебного потенциала курсанта);; информационную (нацелена на постоянное информирование

субъектов педагогической системы развития учебного потенциала курсанта о результатах педагогической диагностики).

В число компонентов системы диагностики развития учебного потенциала курсанта включены следующие компоненты: критериальный, который объединяет критерии (психологическая готовность курсанта к профессиональной и учебной деятельности; оснащенность знаниями, умениями и навыками учебной работы; успешность в выполнении учебной деятельности; адекватность учета своих психофизиологических особенностей в учебной деятельности) и показатели оценки его компонентов; инструментальный, включающий инструменты сбора эмпирических данных о развитии качеств, формирующих учебный потенциал курсант (инструменты фиксации объективных проявлений учебного потенциала курсантов в учебной и профессиональной деятельности, а также в повседневной жизни; инструменты проверки достоверности и обобщения данных); результативный, имеющий в своем составе шкалы, измерительные линейки, качественные характеристики уровней развития учебного потенциала (недопустимого, допустимого, достаточного, оптимального) формы представления результата; аналитический, который включает методы интерпретации результата, постановку педагогического диагноза (оценка курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, прогнозы, корректирующие меры, рекомендации), методы формирования обобщений и выводов.

Структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (209 наименований) и 5 приложений; текст иллюстрирован 8 таблицами и 24 рисунками, отражающими основные положения и результаты исследования.

ГЛАВА 1. Теоретические основы развития учебного потенциала курсантов военного вуза при изучении дисциплин профессионального цикла

Анализ основных теоретических подходов к определению личностного потенциала обучающегося в учебной деятельности позволяет сформировать представление об учебном потенциале курсанта, обусловливающем его субъектность, развитие ряда личностных качеств. Требует научной разработки и подтверждения идея о том, что развитый учебный потенциал способствует успешному овладению специфическим содержанием профессиональной подготовки с помощью современных педагогических технологий, используемых в военных вузах.

В теоретической части исследования установлено, что наиболее благоприятные предпосылки для развития учебного потенциала курсанта можно обеспечить с помощью педагогической системы, организующей изучение дисциплин профессионального цикла с учетом специфики профессиональной подготовки курсантов военных вузов.

1.1. Сущность и структура учебного потенциала курсантов

Решение задач современного военного строительства прямо связано с реформированием Вооруженных Сил Российской Федерации. Однако усложнение военно-профессиональной деятельности в техническом, технологическом, личностном аспектах привело к тому, что военные образовательные системы не только не формируют «специалиста будущего», но и не всегда способны реализовать все сегодняшние требования к его подготовке. Налицо кризис профессионального военного образования, длительное время развивавшегося экстенсивным путем. В условиях, когда обеспечить опережающее развитие военных образовательных систем наращиванием учебного времени и учебного

содержания уже невозможно, выход из кризиса нам видится в интенсификации образовательного процесса, применении новых, более сложных форм и методов обучения.

В условиях модернизации актуальной задачей военных вузов является окончательная реализация принципов личностно-ориентированного обучения, которые обеспечивают наличие субъекта, способного к самообразованию и самостоятельному профессиональному развитию в условиях военного вуза. И. А. Алехин [9], О. Е. Маркевич [125], А. А. Селуянов [181] подчеркивают, что военная педагогика методологически и методически способна их решить, однако, условием интенсивного развития является сам курсант, его способность учиться. Ориентируясь на теории, о которых речь пойдет ниже, гипотезу исследования мы строили на предположении о том, что профессиональная подготовка, освоение содержания дисциплин профессионального цикла прямо связано с формированием курсанта в качестве субъекта учебной деятельности, носителя определенного учебного потенциала.

Понятие «потенциал» принадлежит к числу понятий, заимствованных педагогикой из других наук и поменявших в связи с этим заимствованием свое исходной значение. В социальных науках, в том числе и в педагогике, рассматривается преимущественно личностный потенциал, т. е. характеристика, отражающая силы и ресурсы, которыми определенная личность обладает, и которые могут быть использованы ею для решения определенных лично значимых задач [196, с. 757]. В социальном значении потенциал является междисциплинарным понятием.

В своем философском значении потенциал соотносит возможность и действительность, переход из возможного состояния к действительному [198, с. 69-70]. Философская концепция потенциала изложена в работе О. И. Генисарецкого, Н. А. Носова и Б. Г. Юдина [48]. Концепция связывает потенциал не с человеком, а с человечеством, а ее основная идея состоит в том, что общие возможности человечества достигать определенных границ своего развития измерима, управляема и разиваема через каждую конкретную личность.

При этом потенциал человечества в философской концепции вовсе не сводим к сумме отдельных потенциалов (Г. В. Иванченко [76], О. Л. Краевой [103], Е. В. Примой [167]). Личностный потенциал в русле данной концепции – это тот предел изменения действительности, которого способна достигать личность за счет собственного изменения и развития [75]. Как видим, эта идея вполне приложима к учебному потенциалу курсанта, определяющему, на наш взгляд, пределы совершенствования образовательного процесса военного вуза.

Характеризуя философскую сущность понятия «потенциал» применительно к личности, сделаем следующие обобщения:

- потенциал не является гарантом результата деятельности личности, а только важной его предпосылкой. При наиболее благоприятных условиях, максимальной эффективности и мотивированности личности результат ее деятельности будет соответствовать пределу, или границе возможного;

- потенциал - качество саморазвивающееся. «Возможность» рождается в «действительности», когда у человека появляются задатки, создаются определенные условия и образуются средства для изменения настоящего и перехода к лучшему в будущем. Когда «возможность» реализована, она переходит в категорию «действительности», и появляется новая «возможность». То есть наблюдается взаимопереход данных категорий, который носит название «актуализация потенции» [75];

- потенциал личности выступает посредником между общественным явлением «человеческий потенциал» и индивидуальностью человека. Он, таким образом, может выступать характеристикой личности.

Близкий подход встречается в трудах зарубежных исследователей [208; 209], которые не употребляют термин «учебный потенциал», однако выделяют более узкое, операциональное понятие «учебные возможности».

Психологическая разработка понятия «потенциал» велась, преимущественно, в русле методологического личностно-деятельностного подхода, а сам интерес психологической науки к этому понятию определен возможностью потенциала характеризовать конкретного субъекта деятельности и

прогнозировать пределы его динамично меняющихся возможностей в деятельности. Развитие личностного потенциала в психологии деятельности связывается с опосредованием поведения личности (Е. Р. Калитеевская [88], Д. А. Леонтьев [115]), в таком качестве оно используется в теориях жизнестойкости (С. Мади); самодетерминации и саморегуляции жизнедеятельности (М. К. Мамардашвили, Б. Ф. Зейгарник) [115].

В ряде психологических исследований раскрываются атрибутивные характеристики личностного потенциала, например, интеграция в систему индивидуальных внешних и внутренних ресурсов развития личности, используемых ею на жизненном пути (В. Н. Марков, [126, с. 120-124]), или относительная самостоятельность проявлений, их относительная свобода от окружающей обстановки (А. Ж. Аверина, И. А. Александрова, И. А. Васильев, Т. О. Гордеева [4]). Однако гораздо чаще изучение какого-либо из проявлений личностного потенциала есть аспектное обращение к проблеме целостного развития личности.

Так, выбирая профессиональную плоскость изучения, И. В. Волков [39], А. А. Костылева [102], Ю. В. Сметанова [184] трактуют потенциал как совокупность личностных особенностей, запасов, качеств человека, которые могут быть использованы для достижения определенных целей в профессиональной деятельности: управленческой (И. В. Волков), педагогической (А. А. Костылева), предпринимательской (Ю. В. Сметанова).

В исследовании П. Н. Гапонюка, Н. К. Карпова и С. И. Набокой личностный потенциал рассматривается относительно процессов социализации и адаптации личности и понимается авторами как сложное психическое образование, обеспечивающее адаптацию человека к внешним условиям (обществу, профессии, образованию и т. д.) [46].

В ряде работ потенциал связывается с возможностями человека выполнять определенный вид деятельности. И. В. Замарехиной [70], О. И. Киселевой [94], Р. А. Максимовой [121], О. И. Муравьевой [137], В. В. Рыжовым [178] изучены психологические составляющие коммуникативного потенциала, раскрыты роль и

основные проявления этого образования в коммуникативной деятельности человека. Выделяя психологические особенности творческой деятельности, Г. С. Альтшуллер [10], Е. А. Глуховская [52], Л. Н. Москвичева [136] рассматривают психологическую структуру творческого потенциала личности. Несмотря на различия в трактовке состава качеств, образующих творческий потенциал личности, авторы сходятся в том, что это комплексное личностное образование, проявляющееся на всех уровнях организации психики и обеспечивающее способность человека к созданию нового. Рассматривая когнитивную деятельность человека, В. К. Гербачевский [50], Д. В. Ушаков [197], М. А. Холодная [203] утверждают, что интеллектуальный потенциал человека опосредует его интеллект в конкретной деятельности.

Отметим, что спектр потенциалов личности, к изучению которых обращаются исследователи-психологи, не ограничивается перечисленными примерами, объектами исследования служили духовно-нравственный, инновационный, психофизиологический и другие виды потенциала.

Обобщая психологические теории потенциала личности, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, потенциал есть целостная и интегративная характеристика, результат развития ее качеств, состояний и образований.

Во-вторых, потенциал – многоаспектное понятие, которое может использоваться в связи с различными предметами психолого-педагогических исследований.

В-третьих, потенциал определяет предельные, но необязательно реализуемые результаты деятельности личности.

В-четвертых, потенциал может быть предметом целенаправленного развития личности, причем с позиции методологического личностно-деятельностного подхода учебный потенциал личности развивается именно в учебной деятельности при ее целесообразной организации.

В целом, можно заключить, что в отечественной психологии, в ведущем личностно-деятельностном подходе установлена возможность внешнего, целенаправленного развития учебного потенциала.

Необходимость управлять учебной деятельностью человека, развивать образовательные процессы определяет интерес к потенциалу личности со стороны педагогической науки. Здесь заложено отношение к личностному потенциалу как критерию и результату развития личности, а также предпосылке и фактору освоения того или иного вида деятельности (в частности, в данном исследовании – учебной деятельности). В педагогических исследованиях не только совершенствуются представления о сущности, структуре и содержании потенциала личности, но сделан акцент на закономерности его развития. В педагогической науке и практике принято разрабатывать потенциал применительно к конкретному виду деятельности, отталкиваясь от его особенностей, предмета и содержания. Именно поэтому педагогические исследования личностного потенциала многообразны.

Так, в диссертационных исследованиях, научных статьях и педагогических монографиях подходы к изучению личностного потенциала могут классифицироваться: по виду деятельности, по отношению к той, или иной стороне личностного развития, по возрасту или социальным характеристикам аудитории, по сфере развития и многим другим основаниям [8; 33; 36; 47; 95; 96; 144].

Объединив положения философии, психологии и педагогики о потенциале личности, сформируем рабочее определение изучаемого понятия.

В психолого-педагогических исследованиях, как мы уяснили в процессе анализа теоретических работ по проблеме, различные подходы к изучению потенциала личности определяют в каждом случае свои особенности и структуру потенциала, что объективно связано со следующими параметрами:

- предметом конкретного исследования;
- целевой группой или возрастом;
- условиями образовательного процесса;

- видом деятельности.

Следовательно, решая исследовательские задачи, нам необходимо выявить специфику учебной деятельности курсантов в современном военном вузе.

Широко распространенная концепция учебной деятельности П. Я. Гальперина [45], В. В. Давыдова [59], Д. Б. Эльконина [207] основана на понимании учащегося как субъекта познания, не принимающего, а «добывающего» знания. Авторы определяют необходимость активной позиции учащегося в учебном процессе, а также характеризуют учебную деятельность как отличную от остальных видов активности человека.

Анализ учебной деятельности авторы концепции осуществляют на основе общепсихологической теории деятельности Л. С. Выготского [40], А. Н. Леонтьева [114], С. Л. Рубинштейна [177] и др.

Исследуя структуру деятельности, Л. С. Выготский [40], А. Н. Леонтьев [114], С. Л. Рубинштейн [177] выделили уровни ее изучения. В развитии теории деятельности эти уровни использовались для описания отдельных ее видов. Таким путем, например, следуют Т. В. Габай [43], А. К. Дусавицкий [64], И. И. Ильясов [81], А. М. Новиков [147], Н. Ф. Талызина [191], характеризуя учебную деятельность.

На первом уровне изучается собственно деятельность, обладающая своим уникальным предметом, условиями, методами и средствами, а также рядом более детальных характеристик, например, требованиями к своему субъекту. Учебная деятельность, наряду с игрой, трудом и общением, выступает одним из основных видов деятельности человека, специфичность которого заключается в том, что ее предметом является сам субъект. Специфическая цель учебной деятельности – не видоизменение окружающей действительности, а изменение себя в процессе приобретения знаний, умений, навыков, овладения способами действий, необходимыми для успешного взаимодействия с миром.

На втором уровне предлагается рассматривать действия, т. е. процессы, направленные на реализацию цели, которая, в свою очередь, может быть определена как сознательный образ желаемого результата. Каждое действие, по

А. Н. Леонтьеву, может быть представлено в четырех аспектах: как акт сознания, как общественный акт, акт проявления активности субъекта, а также как акт выхода сознания в предметный, внешний мир [114]. В учебной деятельности, утверждает, в частности, Т. В. Габай, действия могут быть отнесены к двум подсистемам: действия учения (основные), в результате которых обучаемый приобретает совокупность теоретических и эмпирических знаний, а также действия обучения (самообучения) (вспомогательные), в результате которых он видоизменяется как субъект учебной деятельности [43].

Третий уровень деятельности охватывает операции, т. е. способы действий. Специфика способов действий в составе учебной деятельности изложена в методологических исследованиях, охватывающих широкий спектр ее методов. Обобщая результаты данных исследований, А. М. Новиков [146] подчеркивает, что общим и специфичным в методах учебной деятельности является наличие квалифицированного посредника – педагога, возможности которого могут быть использованы для достижения цели. Актуальным на данном уровне, по мнению Т. В. Габай [43], А. К. Дусавицкого [63], И. И. Ильясова [81], А. М. Новикова [147], Н. Ф. Талызиной [191], является:

- выделение отдельной области операций, связанных с самообучением;

- группировка операций в комплексные инструменты – методики, а затем введение их в педагогические технологии.

На четвертом уровне изучения деятельности раскрывается биосоциальный характер субъекта деятельности, рассматривается отражение в ней психических и физиологических процессов. Исследования учебной деятельности на данном уровне образуют обширную область психологии – педагогическую психологию, в которой для нас значимы положения, высказанные П. Я. Гальпериным [45], Н. Ф. Талызиной [191]. Авторы доказывают, что протекание психических процессов у человека неотделимо от процессов физиологического уровня, обеспечивающих возможность осуществления психических процессов, следовательно, учебную деятельность во многом определяют физиологические особенности человека.

В теории деятельности подчеркивается значимость мотивов, которые также определяют ее специфику. Развивая это положение, Л. И. Божович [28], А. Н. Леонтьев [114], А. К. Маркова [128] выделяют особенности мотивации учебной деятельности. Ученые отмечают, что вся совокупность мотивов учебной деятельности может быть разделена на две группы: познавательные мотивы, объективно связанные с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; социальные мотивы, отражающие включенность учебной деятельности в процесс социализации человека.

Общая характеристика учебной деятельности в связи с необходимостью развивать соответствующий потенциал личности может определяться следующими положениями:

- учебная деятельность обладает уникальной психологической структурой (от целей до специфических средств), которая, с одной стороны, образует уникальность учебного потенциала, а с другой стороны, определяет необходимость специального развития субъекта учебной деятельности;

- предмет учебной деятельность – сам обучающийся, его развитие, в том числе и развитие учебного потенциала, является сутью и главной идеей учебной деятельности;

- учебный потенциал как характеристика субъекта учебной деятельности представляет собой комплексное сочетание качеств, свойств и образований во всех уровнях организации личности: от социального до биологического.

В исследованиях А. Ф. Арыдина [16], Г. А. Атанова [16], А. В. Белошицкого, И. Ф. Бережной [23], Е. Г. Изотовой [77], А. Д. Ишкова [87] и других изучены особенности учебной деятельности в системе высшего образования:

- обучение и воспитание в контексте профессиональной подготовки;

- научная разработка основ решения проблем профессиональной деятельности;

- субъект-субъектное взаимодействие, студент как главный субъект учебной деятельности, активно и самостоятельно регулирующий образовательные процессы;

- ключевая роль самообразования и самостоятельного профессионального развития.

В целом, в современных концепциях и теориях учебная деятельность в высшей школе выступает как организованное и системное взаимодействие субъектов образовательного процесса военного вуза, позволяющая каждому студенту достигать максимально возможных результатов в овладении профессиональными компетенциями, в том числе и за счет развития учебного потенциала [100, с. 21-25].

Учебная деятельность курсантов военного вуза (М. А. Горшков [54], Т. П. Кандаурова [90], Г. Н. Пантюхина [159], В. Ю. Солонский [188], С. А. Тишин [194] и др.), процессы развития курсантов в качестве ее субъектов при сохранении общей природы и содержания, тем не менее, имеют свои особенности, обусловленные:

- профессиональным контекстом и специфичным содержанием военно-профессиональной деятельности;

- особыми технологиями, включающими специфические формы, методы и средства учебной деятельности;

- профессиональным статусом военнослужащего, при котором овладение профессиональными компетенциями определяется военно-профессиональной направленностью личности.

Отметим, что понятие «учебный потенциал курсанта» должно:

- отражать двойственную сущность потенциала, который предстает одновременно как цель и как результат учебной деятельности;

- учитывать двойственный характер основной деятельности курсанта (профессиональной и учебной);

- представлять учебный потенциал как результат, в том числе, и довузовского развития курсанта;

- принимать во внимание тот факт, что методическая составляющая образовательного процесса военного вуза развивается опережающими по отношению к возможностям курсанта темпами.

Учебный потенциал курсанта – это его интегративная личностная характеристика, представляющая собой результат развития курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, отражающая совокупность его личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, обеспечивающих овладение специфическим содержанием профессиональной подготовки с помощью современных педагогических технологий, используемых в военных вузах.

Структура учебного потенциала курсанта может быть обусловлена контекстом исследования, спецификой его предмета, но, в целом, она должна быть связана со структурой самой учебной деятельности. Рабочая для данного исследования структура учебного потенциала, таким образом, может показаться неполной, но в нее включены все качества, на которые можно оказать влияние в иной или иной степени.

Структуру учебного потенциала курсантов составляют компоненты: направленности, технологий, способностей, психофизиологических характеристик (рисунок 1). Обратимся к их более подробной характеристике.

Компонент направленности в структуре учебного потенциала курсантов, объединяет такие образования, как мотивы, цели и волевые процессы учебной деятельности. Объединяясь в направленность курсанта на учебную деятельность, они определяют отношение курсанта к учебе, личностному и профессиональному саморазвитию.

Мотивация учебной деятельности, представляет собой систему внутренних и внешних побуждений, действие которых задает ее направленность, границы и формы, стремление к достижению определенных целей [78; 133].

Основу исследования направленности в учебном потенциале курсанта военного вуза составляют теории мотивации Л. И. Божович [28], Т. Ф. Ивановой

[129], А. К. Марковой [127], М. В. Матюхиной [129], П. М. Якобсона [209] и других ученых. По основаниям побуждений ученые выделили три группы мотивов: прямые, связанные со структурными компонентами учебной деятельности (мотивы познавательной активности, потребности в профессиональном и социальном опыте и пр.); косвенные (успех в учебной деятельности); личные (одобрение и положительная оценка).

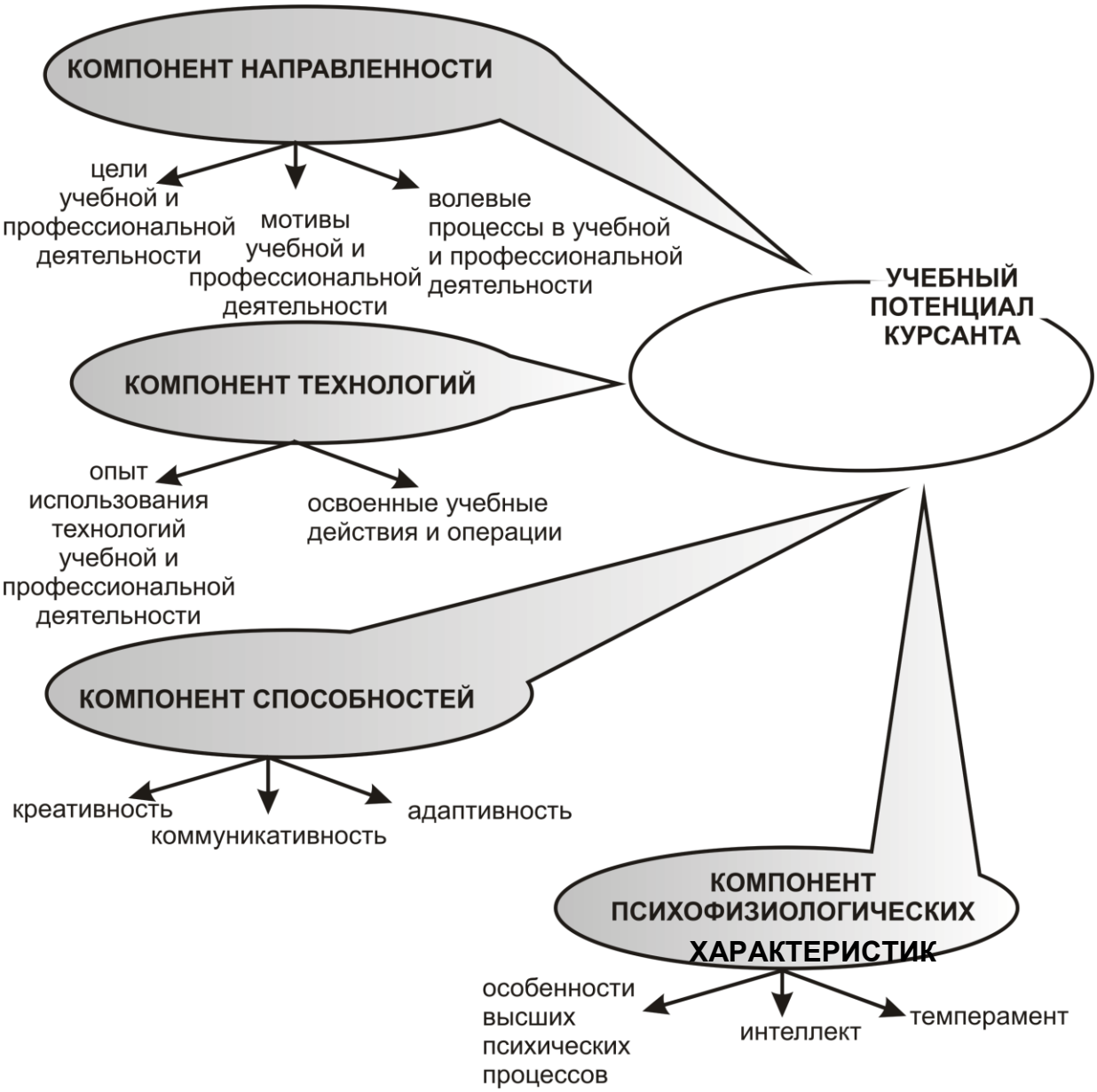


Рисунок 1. Структура учебного потенциала курсанта

В направленности личности на военно-профессиональную деятельность, а, как мы установили, она значительно влияет на направленность на учебную деятельность, особую актуальность приобретает еще одна группа мотивов – познавательные интересы в военном деле (оружии, военной истории, технологиях и пр.), которая характерна для молодых мужчин.

С реализацией мотивов учебной деятельности тесно связан процесс целеполагания, которые в совокупности предопределяют готовность курсанта к учебе. Мотив дает направленность к действию, а поиск цели предполагает, что действие будет выполнено. Сформированная цель учебной деятельности направляет активность курсанта на овладение содержанием учебной деятельности. Достичь цели – значит поставить и достичь большого числа промежуточных целей: научиться видеть отдаленные результаты своей учебной деятельности, подчинить им этапы текущей учебной работы, поставить цели выполнения учебных действий, цели их самопроверки и т. д.

М. Г. Макаровым [118], Н. Ф. Наумовой [139], А. И. Павловым [158], Н. Е. Харламенковой [202] целеполагание описывается как практическое осмысление человеком предстоящей деятельности с точки зрения постановки целей и их реализации (достижения) наиболее экономичными (рентабельными) средствами. Дополнительный смысл придает целеполаганию понимание его как процесса выбора одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для осуществления идеи.

Целеполагание в учебной деятельности разрабатывалось И. А. Зимней [75], которой выделены правила определения целей учебной деятельности применительно к отдельному человеку:

- цели ставятся извне, определяются уже на уровне ее организации, но только при условии перевода их в личный план, признания лично значимыми, они определяют эффективность учебной деятельности;

- поставленные цели должны быть адекватны учебным возможностям, т. е. достижимы в каждом конкретном случае с учетом перспектив усложнения и развития;

- цели учебной деятельности в профессиональном образовании ставятся в логике усложнения учебных задач, решаемых ее субъектом, в логике развития профессиональной компетентности субъекта и в контексте профессиональной деятельности.

Наконец, компонент направленности органично дополняют волевые качества курсанта и волевые усилия, которые он способен направить на достижение целей. Способность превращать намерения в поступки, цели и планы в конкретную деятельность побудила нас включить волевые усилия в структуру исследуемого компонента.

Воля как один из факторов деятельности и ее регуляторов становилась предметом исследований Б. Г. Ананьева [11], Е. П. Ильина [79] и др., в работах А. Г. Караяни, И. В. Сыромятникова [93] она изучена в контексте военно-профессиональной деятельности. В теориях перечисленных авторов она определяется как психический процесс контроля деятельности, относительно самостоятельный, но в то же время действующий вместе с сознанием личности. В структуре исследуемого нами явления, предположительно, следует иметь в виду волевые процессы двух видов:

- инициирующие, удерживающие усилия курсанта на решении учебных задач и преодолении учебных проблем и трудностей;

- сдерживающие, ограничивающие выход за пределы норм и правил учебной деятельности.

В своем единстве инициирующая и сдерживающая функции воли обеспечивают преодоление трудностей на пути к достижению цели, т. е. обеспечивают волевую регуляцию учебной деятельности курсанта.

Следующим в структуре учебного потенциала рассмотрим *компонент технологий*, отражающий оснащение курсанта необходимыми умениями и навыками, методами и средствами учебной деятельности. По сути, именно он определяет актуальный уровень потенциала, а также принципиальную возможность овладения содержанием и операциональным оснащением профессиональной подготовки. Разумеется, в отсутствии необходимой мотивации

операциональное оснащение учебной деятельности не имеет смысла, однако на практике весьма распространенной является и обратная ситуация, когда при высоком уровне мотивации (в особенности на первом курсе обучения) курсант не в состоянии осваивать учебное содержание с использованием инновационных технологий обучения, принятых в военном вузе. Подобная проблема создается в образовании курсанта до поступления в военный вуз, она связана с содержательным и смысловым разрывом между различными уровнями образования. В его содержании мы выделили:

- опыт учебной и профессиональной деятельности в различных форматах и с использованием разных методов и средств;

- учебные действия и операции, которыми пользуется курсант.

Характеризуя опыт учебной деятельности, обозначим его как основу учебного потенциала, поскольку в опыте интегрируются различные компоненты учебного потенциала и сливаются в единое и органичное целое. Теории в области сущности, структуры и содержания опыта разработаны, в частности, Ф. С. Исмагиловой [85], Ю. П. Поваренковым [164] и др. Из целого ряда исследований по проблеме теории перечисленных авторов выбраны нами по двум причинам. Первая – свои положения авторы разрабатывали применительно к профессиональному опыту, а мы рассматриваем формирование учебного потенциала курсанта внутри целостного процесса профессионального развития военного специалиста. Вторая – опыт в данных теориях есть форма присвоения деятельности, в нашем случае как учебной, так и профессиональной.

Среди атрибутивных характеристик опыта учебной деятельности на основании теорий Ф. С. Исмагиловой [85], Ю. П. Поваренкова [164] и др., мы выделили как подлежащие обязательному учету:

- наличие устойчивой эмоциональной окраски, обусловливающей влияние опыта на мотивацию и, в целом, компонент направленности;

- субъектность и индивидуальность опыта, связь с личностными характеристиками;

- продуктивность влияния на любые другие компоненты психологической структуры личности.

Поскольку наиболее продуктивным мы считаем слитный, находящийся в единстве опыт профессиональной и учебной деятельности, это обусловило наше внимание к дисциплинам профессионального цикла.

Использование технологий обеспечивает формирование компетенций. Это личный «багаж» курсанта, приобретенный им в процессе школьного обучения и развития, общеобразовательной подготовки в военном вузе, определяющий его возможности в освоении более сложного содержания военно-профессиональной деятельности, включенного в дисциплины профессионального цикла. Минимальный состав знаний, умений и навыков, необходимый для успешного освоения дисциплин профессионального цикла, безусловно, определяется вступительными требованиями к курсанту. Однако практика показывает, что одних вступительных экзаменов не достаточно для того, чтобы обеспечить отсутствие образовательного барьера. Его устранение является параллельной и незапланированной задачей профессионального обучения. В этой связи можно обозначить проблемы преемственности школьного и вузовского образования, а также проблему развития межпредметных связей между дисциплинами общеобразовательного и профессионального циклов.

Проблема преемственности школьного и вузовского образования, которая поднималась в работах В. П. Жуковского [69], Л. И. Лурье [117], особенно актуальна для высшего военного образования. Она обеспечивается выявлением и преодолением разрывов в содержании образования, формах и методах учебной деятельности, а также формированием единого образовательного пространства.

Изучая роль межпредметных связей в организации учебной деятельности, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова [73], П. Г. Кулагин [107], М. М. Левина [111] подчеркивают, что, если в общеобразовательных дисциплинах не формируется определенный состав знаний, умений и навыков, ориентированных на профессиональные дисциплины, то не только образуется разрыв между циклами

фундаментальной и профессиональной подготовки, но и нет предпосылок для создания целостной картины профессиональной деятельности.

Действия и операции в составе компонента технологий определены на основании теорий в области психологической структуры (В. В. Давыдов [59], Д. Б. Эльконин [204]) и методологии учебной деятельности (А. М. Новиков [147], М. М. Поташник [166]). Это операциональные средства овладения содержанием профессиональной подготовки, которые во многом важнее, чем инструментальные средства. Например, самые современные информационно-коммуникационные технологии учебной деятельности не будут работать в том случае, если курсант не умеет их использовать, более того, в этом случае они становятся обузой. Действия и операции – это умения учиться. В таком значении (по усложняющимся видам учебной деятельности), могут, как нам кажется, быть выделены действия и операции, необходимые для репродуктивной, проблемно-творческой, поисковой, самообразовательной, самовоспитательной деятельности, а также для самоконтроля и самооценки.

Психофизиологический уровень организации личности, индивидуальные свойства и качества личности, проявляющиеся на нем, можно с полным правом назвать субъективными факторами эффективности учебной деятельности курсанта. Их мы включили в следующий компонент структуры – *компонент способностей.* Наличие в структуре учебного потенциала данного компонента обеспечивает, на наш взгляд, возможности индивидуализации процесса развития учебного потенциала, а потому в его содержание включены: адаптивность, креативность и коммуникативность. Разумеется, перечень индивидуальных особенностей, оказывающих влияние на учебный потенциал, далеко не полон. Вместе с тем, обозначенные особенности личности установлены эмпирическим путем как самые главные и, как правило, обеспечивающие предрасположенность к деятельности.

Адаптация, как считают И. В. Агличева [5], С. В. Васильева [35], В. Н. Соловьев [185] и другие, возникает как проблема в связи с наличием новых для субъекта, ранее незнакомых факторов:

- интенсивность интеллектуальной и физической нагрузки;

- новые социальные среды, группы и коллективы, новые системы социальных связей и отношений;

- режим жизнедеятельности, питания и отдыха, возможности рекреации и досуга.

Адаптация студента к этим факторам представляет собой процесс приспособления, в котором можно выделить три составляющие:

- социально-психологическую, отражающую освоение студентом новой социальной роли;

- психологическую, изменяющую мышление и речь применительно к осваиваемой профессиональной деятельности;

- деятельностную, в которой отражается адаптация к психофизиологическим нагрузкам учебного процесса.

Точки зрения перечисленных выше авторов объединяет понимание того, что адаптация – непрерывный процесс, не связанный лишь с моментом поступления в вуз. Любое усложнение содержания учебной деятельности, введение в условия профессиональной задачи, которую студент не решал ранее, приводят к некоторой дезадаптации. Способность студента к адаптации в новых для него условиях образовательного процесса авторы понимают как его адаптивность к учебной деятельности, т. е. индивидуальное качество, отражающее скорость и результат адаптации.

Адаптация курсанта военного вуза к учебной деятельности выглядит намного сложнее, поскольку он, прежде всего, адаптируется к военно-профессиональной деятельности и военно-профессиональной среде. Этот процесс, как следует из работ А. А. Камышева [89], В. И. Лебедева [110], А. Г. Маклакова [119] и др., имеет ряд особенностей, подлежащих учету при решении задач данного исследования.

В первую очередь, следует отметить непрерывность воздействия факторов учебной и военно-профессиональной деятельности на личность. Этот момент обусловлен взаимопроникновением двух видов деятельности, при котором одна и

та же задача может предъявляться курсанту как учебная и как реальная профессиональная. Далее отметим динамичную смену условий, наличие жестких ограничений, прежде всего, по времени, достаточно жесткие условия военно-профессиональной среды. Наконец, отличительной чертой военно-профессиональной деятельности является постоянное наличие факторов, опасных или вредных для здоровья. Освоение дисциплин профессионального цикла, которые непосредственно передают содержание военно-профессиональной деятельности, связано с психологическими стрессами и физическими нагрузками.

Вопреки расхожему мнению, в военных вузах вовсе не преобладает репродуктивный способ обучения. Большинство задач, в особенности по дисциплинам профессионального цикла, не имеет готового решения, требует творческого подхода. Слабое развитие учебного потенциала, как показала дальнейшая опытно-экспериментальная работа, как раз и проявляется при решении творческих задач. Однако мы не согласны с исследователями, уверенными, что креативность – это врожденное качество, поэтому включили в число теоретических основ исследования работы М. Г. Романцова и А. С. Рыбалкина [176]. Авторы рассматривают креативность как развиваемую способность личности к творческой деятельности. В ее основе – развитые фантазия и конструктивность, отсутствие стереотипного мышления и мотивация к творчеству.

Такая составляющая, как комуникативность, в структуре компонента способностей не вызывает у нас сомнений, поскольку учебная деятельность есть, прежде всего, деятельность коммуникативная. Сам образовательный процесс военного (да и любого другого) вуза представляется нам как многосторонняя и многоуровневая система коммуникаций, хотя и не сводима к ним. Способность курсанта к коммуникации, к коммуникативным процессам, таким образом, становится условием учебной деятельности.

Наконец, нельзя отрицать, что потенциальные возможности курсанта в учебной деятельности в значительной мере определяются индивидуальными особенностями психики, на которые мы почти не способны повлиять, но обязаны

их учитывать при анализе учебного потенциала. С этим связано выделение в структуре учебного потенциала еще одного компонента – *психофизиологических характеристик*. Он объединяет:

- особенности высших психических процессов курсанта, прежде всего, восприятия, внимания, памяти, речи, воображения и мышления (Р. С. Немов [143]);

- интеллект – генетически заложенная, развитая до поступления в военный вуз способность решать сложные задачи (виды, стили, способы мышления и познавательные процессы, мыслительные операции и умения, предметные и внепредметные представления (М. А. Холодная [203]);

- темперамент – характерные устойчивые реакции и особенности нервной системы, определяющие динамические характеристики деятельности (Р. М. Грановская [55], Б. М. Теплов [193] и др.).

Таким образом, в процессе решения первой из задач исследования мы сформулировали определение учебного потенциала курсанта военного вуза, раскрыли его структуру и дали общую характеристику содержанию формирующих учебный потенциал качеств, свойств и образований личности. Представления о сущности составляющих структуру учебного потенциала курсанта компонентов и элементов может, как мы считаем, позволяют перейти к решению следующей исследовательской задачи.

1.2. Основные характеристики педагогической системы развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла

Анализ теоретических положений по проблеме нашего исследования, изложенных в параграфе 1.1, позволяет нам утверждать, что учебная деятельность курсантов военного вуза имеет двойную задачу. Наряду с обеспечением освоения социального и профессионального опыта она нацелена на формирование курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, расширение его

возможностей через целенаправленное и специально организованное педагогическое взаимодействие. Мы согласны с мнением М. А. Горшкова [54], Т. П. Кандауровой [90], Г. Н. Пантюхина [159], В. Ю. Солонского [188], С. А. Тишина [194], заключающимся в том, что развитие учебного потенциала курсанта чаще всего происходит стихийно, отсюда возникают проблемы с развитием самого образовательного процесса. Значимой для нас является идея Н. П. Лепетанова о том, что такое движение от одной фазы к другой обеспечивает поступательность в развитии как учебного потенциала, так и личности курсанта в целом [116].

По своей сути, развитие потенциала личности можно рассматривать через способность человека к наращиванию, умножению своих внутренних возможностей (ресурсов), необходимых для выполнения своих функций, решения жизненных и профессиональных задач, открытия перспектив. Исходя из этого подхода, опираясь на представления о структуре учебного потенциала, можем дать еще одно рабочее определение. *Развитие учебного потенциала* представляет собой процесс качественных и количественных изменений личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, обеспечивающих формирование обучающегося как субъекта учебной деятельности, успешное овладение профессиональными компетенциями.

Уникальность личностного потенциала является фактором, обусловливающим уникальность развития личности в целом. Немаловажной является еще одна закономерная взаимосвязь, выделяя которую, К. Роджерс указывал на то, что развитие потенциала связано с потребностью человека в личностном росте [173].

Реформа военного образования, необходимость его качественного изменения актуализировали проблему разработки профессиональной составляющей высшего профессионального военного образования. Откликом на эту потребность являются диссертационные исследования К. В. Аксенова [7], А. Н. Бельского [24], Д. Ю. Блохина [27], Р. Е. Булата [32], И. В. Овсянникова

[152], В. А. Романова [175], в которых раскрываются значение, цели, содержание и другие параметры дисциплин профессионального цикла.

К. В. Аксеновым проведено комплексное исследование профессионального цикла, который, по утверждению автора, определяет достижимые цели всей профессиональной подготовки, образовательные траектории, объединяет высшее профессиональное военное образование в целостную модель [7]. В содержании цикла К. В. Аксенов видит отдельные модули (учебные дисциплины), соответствующие группам профессиональных задач. Характеризуя дисциплины профессионального цикла, автор приводит следующие утверждения:

- содержание дисциплин можно представить через совокупность интегрированных учебных элементов, которые реализуются в учебных и профессиональных ситуациях;

- роль педагога в совместной учебной деятельности заключается в последовательном развитии у обучаемых необходимых военно-профессиональных знаний, умений и навыков, а также мировоззрения, ценностной ориентации, профессионально значимых качеств и свойств личности;

- роль обучаемых в совместной учебной деятельности состоит в последовательном усвоении учебно-познавательных и учебно-профессиональных действий.

Более близко к понятию «учебный потенциал» подходят Р. Е. Булат [32], В. А. Романов [175], рассматривающие профессиональный цикл подготовки военного специалиста. Главной целью цикла, как считает В.А. Романов, является развитие качеств самого курсанта в качестве самообучающегося субъекта [175].

Анализ работ Н. Н. Башлуевой [22], С. В. Веретина, О. Н. Тымчука [38], А. А. Караванова [91], содержания и образовательной практики преподавания дисциплин профессионального цикла позволил сформировать представление о *специфических характеристиках этих дисциплин*:

1. Содержательная и технологическая составляющие дисциплин профессионального цикла характеризуются профессиональной направленностью,

непосредственной связью с содержанием предстоящей профессиональной деятельности.

2. Возможность профессиональной самореализации.

3. Объединение мотивации учебной и профессиональной деятельности в единые мотивационные комплексы, совпадение профессиональных и познавательных интересов, соответствие предмета учебной деятельности общей и профессиональной направленности личности курсанта.

Дисциплины профессионального цикла выступают связующим звеном между двумя основными видами деятельности курсантов: учебной и профессиональной; следовательно, они обладают максимальной возможностью мотивации учебной деятельности.

4. Динамичность и активность деятельности в рамках применяемых педагогических технологий.

5. Возможность детальной самооценки собственного развития как будущего профессионала.

Основываясь на характеристике дисциплин профессионального цикла, нами было сформулировано следующее рабочее определение данного понятия. *Развитие учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла* является целенаправленно организуемым процессом позитивного изменения курсантов как субъектов учебной и профессиональной деятельности, выражающимся в качественных и количественных изменениях личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, для успешного освоения социального и профессионального опыта с опорой на специфические характеристики дисциплин профессионального цикла.

Мы также пришли к выводу, что целенаправленное развитие требуемого качества должно рассматриваться как педагогическая система.

В словарном определении понятие «система» означает «…множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство» [29, с. 143].

Под системой развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла мы понимаем последовательную, взаимосвязанную совокупность элементов, включающую цели, задачи, содержание, специфический комплекс методов, приемов, средств и форм изучения дисциплин профессионального цикла, результатом реализации которой является создание наиболее благоприятных предпосылок для развития учебного потенциала курсантов.

Обобщая различные подходы к определению структуры педагогических систем, А. Г. Кузнецова указывает, что большинство исследователей находит в педагогической системе «материальную основу», «…которая состоит из относительно автономных элементов, не обладающих интегративными свойствами системы, но обладающих способностью их образования во взаимодействии» [106, с. 86]. Исходя из подобной точки зрения, Ю. П. Азаров, например, в качестве подсистем целостного педагогического процесса выделяет два вида деятельности: учебную и внеучебную, которые взаимодействуют между собой путем взаимопроникновения [6]. Ю. К. Бабанским [18] и Т. В. Ильясовой, используется термин «компонент» [82].

В исследуемой педагогической системе, мы, в свою очередь, выделили: цель, мотивы и стимулы развития, методы и средства, результат и систему диагностики учебного потенциала, а также рефлексию педагогической деятельности (рисунок 2).

Охарактеризуем каждую из составляющих системы подробнее.

Характеризуя *цель педагогической системы развития учебного потенциала курсантов,* мы используем положения, разработанные В. П. Беспалько [25], В. В. Гузеева [57], Т. А. Ильиной [80], согласно которым, в педагогических системах цель носит системообразующий характер. Для перечисленных авторов характерно выдвижение единых требований к педагогическим целям, к которым они относят:

- обоснованность, т. е. совпадение с личными интересами человека – субъекта педагогической системы;

- достижимость, т. е. соответствие возможностям педагогической системы и человека, ее ресурсам;

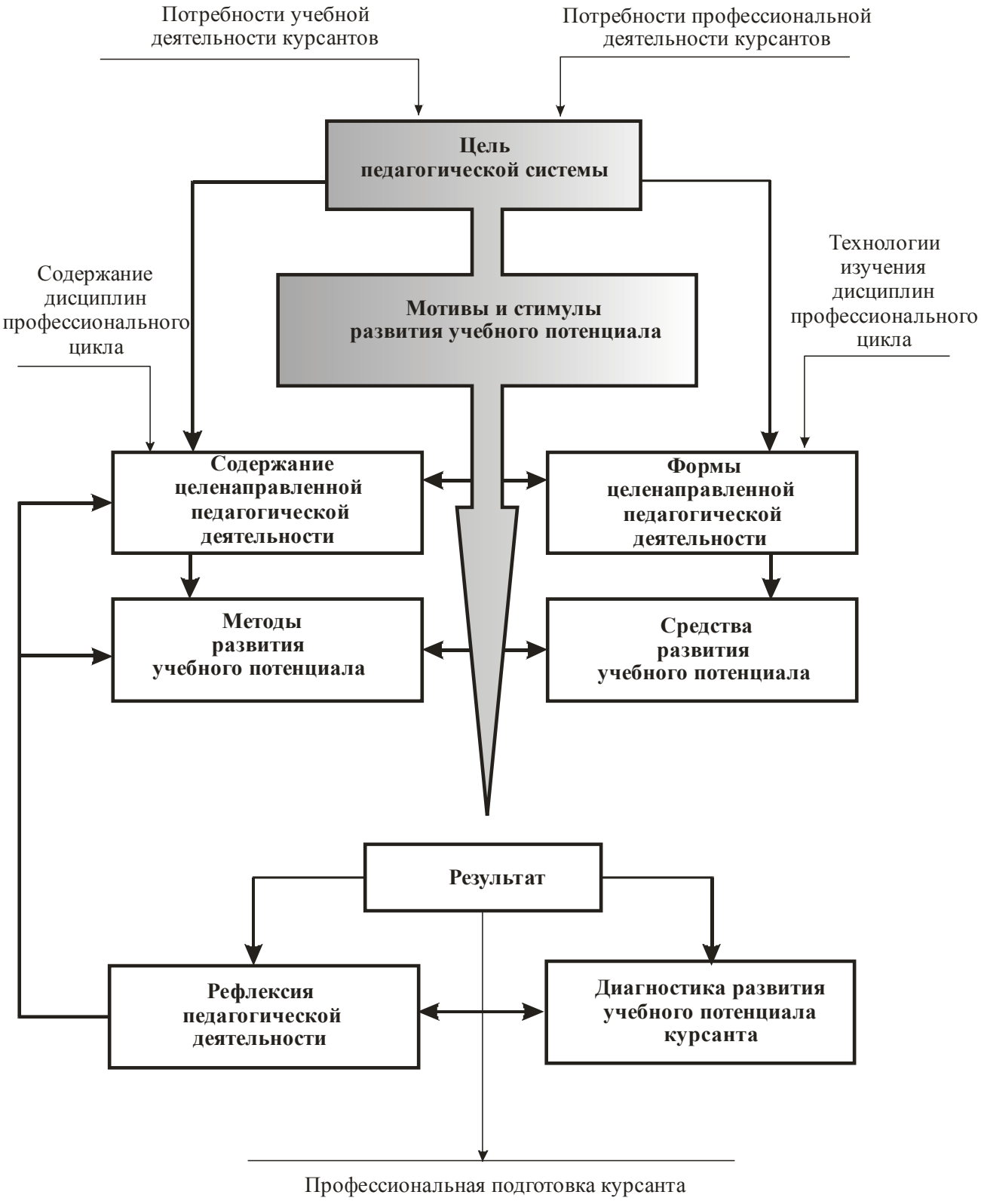


Рисунок 2. Педагогическая система развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла

- диагностичность, т. е. возможность проверки достижения с помощью объективных критериев.

Диагностичное целеполагание при организации личностно-развивающих педагогических систем, как правило, вызывает у исследователей наибольшие трудности. Сложность целеполагания в таких системах заключается в том, что их цели ставятся не через изучаемое содержание и не через деятельность педагога или обучаемых, как в дидактических системах, а через трудно диагностируемое развитие личности. В данном случае цель определяется нами как набор качественных характеристик идеального состояния компонентов структуры учебного потенциала.

В идеальном состоянии учебный потенциала курсанта определяется его развитой направленностью на военно-профессиональную деятельность. Она как более широкое образование в идеале включает в себя и направленность на учебную деятельность. Сущность этого личностного образования охарактеризована А. Ю. Асриевым [17], С. А. Мавриным [17], И. Б. Нагаевым [138].

Проблеме формирования направленности личности курсантов военного вуза посвящены исследования А. Ф. Иоаниди [83], А. А. Невмоненко [140], М. Ю. Петровой [162], в которых в числе прочих положений авторы доказывают зависимость характеристик учебной деятельности курсанта от уровня развития его военно-профессиональной направленности.

Среди качественных характеристик военно-профессиональной направленности личности мы, ориентируясь на работы перечисленных авторов, выделили следующие:

- полноту направленности, т. е. ее обеспеченность широким кругом мотивов, в числе которых (в идеальном состоянии) наиболее актуальными должны быть прямые мотивы, объективно связанные с содержанием военно-

профессиональной деятельности, мотивы, основанные на чувстве долга и ответственности, а также мотивы профессиональной самореализации;

- устойчивость направленности, т. е. постоянство профессиональных устремлений личности;

- действенность направленности, т. е. активность и сила устремлений личности, их выраженность в результатах учебы;

- интенсивность направленности, т. е. высокие динамические характеристики развития данного компонента учебного потенциала курсанта;

- зрелось направленности, т. е. принятие социальной значимости деятельности по овладению профессиональным мастерством;

- осознанность направленности, т. е. ее обоснованность подлинными знаниями и представлениями о военно-профессиональной деятельности, связанными с ней собственными перспективами.

Компонент технологий определяет инструментальное и операциональное оснащение субъекта учебной деятельности.

Технологический подход к организации образовательного процесса сегодня признается обязательным принципом инновационного развития образовательных систем. Педагогические технологии положены в основу интенсивного обучения, они рассматриваются как единственный валидный способ распространения успешного педагогического опыта в рамках общенаучного системного подхода. Разработчиками педагогических технологий В. П. Беспалько [25], В. В. Гузеевым [57], Г. К. Селевко [180] подчеркивается, что самой сложной стороной педагогической технологии является ее процедурная сторона, объединяющая взаимосвязанные, распределенные по времени способы осуществления педагогического взаимодействия.

Трудности субъективного характера, которые возникают при использовании постоянно совершенствующихся педагогических технологий в высшем профессиональном образовании, послужили предметом исследований Е. В. Бахусовой [21], Б. Н. Герасимова [49], Т. В. Лазарева [109], Н. В. Матяш [130]. Обобщая сказанное ими, можно утверждать, что идеальный учебный

потенциал курсанта в технологичном компоненте его структуры должен обеспечивать:

- психологическую готовность к активной позиции и субъект–субъектным отношениям в учебном процессе;

- возможность формирования целостной картины военно-профессиональной деятельности, самостоятельного определения пробелов в ней, поиска, обработки и использования научной информации;

- способность к логическому мышлению, аналитике, абстрагированию, обобщению и другим сложным методам осмысления действительности;

- проблемное мышление, готовность видеть, формулировать проблемы, определять способы их решения;

- наличие навыков учебных действий, в особенности связанных с получением, обработкой, проверкой и применением информации, групповой и проектной работой;

- оснащенность инструментами самоконтроля и самопроверки.

Перечисленные нами характеристики учебного потенциала нельзя считать исчерпывающими, однако мы признаем их наиболее важными, исходя из опыта педагогической деятельности.

Компоненты способностей и психофизиологических характеристик в разработаны в военной профессиологии (А. Г. Караяни [92], В. Ф. Ковалевским [97], Ю. Г. Сулимовым [92]. Это область военной психологии, в которой определяется психограмма, т. е. оптимальный психологический портрет военнослужащего. Это понятие значительно шире, чем выделенные нами два компонента учебного потенциала, а кроме того, психограмма субъекта военно-профессиональной деятельности ориентирована на конкретную воинскую специальность. Тем не менее, существуют общие позиции, объединяющие психограммы между собой и дающие представления о различных составляющих компонента способностей и компонента психофизиологических характеристик в структуре учебной деятельности в идеальном варианте. Перечислим их:

- креативность, развитая в такой степени, чтобы курсант мог создавать новые средства военно-профессиональной деятельности или конструировать новые способы ее осуществления;

- коммуникативность, позволяющая курсанту свободно налаживать и поддерживать коммуникации с другими субъектами образовательного процесса, организовывать и вести совместную деятельность по передаче и освоению содержания учебных дисциплин профессионального цикла;

- адаптивность, позволяющая курсанту в новых условиях учебной деятельности не только быстро приспосабливаться к ним по конформному типу, но и менять эти условия в соответствии с потребностями учебной деятельности;

- память, восприятие, воображение и другие высшие нервные процессы, соответствующие нормам, установленным профессионально-психологическим отбором в военные вузы;

- интеллект, соответствующий сложности содержания военно-профессиональной деятельности и выбранной специальности;

- умение выбирать способы учебной и профессиональной деятельности, наиболее эффективные при данном виде темперамента.

Таким образом, цель педагогической системы развития учебного потенциала курсантов в учебной деятельности есть идеальное, абстрактное представление о состоянии отдельных компонентов его структуры, выраженное через приведенные нами их качественные характеристики.

Можно конкретизировать представления о цели, если обратиться к требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. В этом случае следует говорить о направленности педагогической системы на формирование учебной компетентности курсантов. Данное понятие пока не получило четкого определения в педагогике, однако исследователи [32; 188; 190], в той или иной мере касающиеся в своих работах учебной компетентности, сходятся во мнении, определяя ее как способность обучающегося к эффективной учебной деятельности. Исходя из этого, *учебная компетентность* понимается нами как состояние учебного потенциала, которое обеспечивает курсанту

возможность освоения содержания профессиональной деятельности, в том объеме, который соответствует тактическому звену управления, а также возможность осуществления эффективной учебной деятельности в самых сложных, наукоемких технологиях профессионального военного образования и самообразования.

Выделение *мотивации и стимулирования развития учебного потенциала* как составляющей педагогической системы связано с осознанием значения активности курсанта как субъекта учебной деятельности. Мотивация как процесс актуализации мотива извне созвучен с понятием «мотивационное управление», которое применительно к учебной деятельности изучали Ю. М. Орлов [156], С. В. Радзивиллов [172], Л. А. Шипилина и В. В. Шипилина [206].

Мотив саморазвития возникает обычно как результат осознания степени расхождения содержания реального и идеального «Я» личности. На этот факт, в частности, указывают в своей работе В. Г. Маралов [124], Ю. П. Поваренков [165]. Авторы доказывают необходимость учета и актуализации в мотивационном управлении мотивов самопознания. Эти мотивы позволяют курсанту осознать противоречия между своим учебным потенциалом и уровнем развития учебного потенциала, которого следует достичь для успешной профессиональной самореализации.

Можно выделить формы учебной деятельности, которые несут наибольшую смысловую нагрузку в плане развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла. К ним относятся учебные занятия, контроль и самоконтроль, самостоятельная работа, формы организации профессиональной деятельности.

Учебные занятия. Содержание, заключенное в данную форму, выражается через учебно-профессиональные задачи, ситуации взаимодействия, воспитательные ситуации, решая которые курсант задействует и развивает собственный учебный потенциал.

Эффективность учебных занятий в развитии учебного потенциала, а в равной степени и других качеств личности куранта, может быть, как мы считаем,

обеспечена, если занятия будут построены с учетом положений теорий развивающего обучения, разработанных В. В. Давыдовым [59] и Д. Б. Элькониным [207], Л. В. Занковым [71]. Анализ этих положений позволяет утверждать, что развитие учебного потенциала будет эффективным тогда, когда он не соответствует сложности учебно-профессиональной задачи или ситуации, но их решение находится в зоне ближайшего развития потенциала. Обращаясь к формулировке Л. С. Выготским [41] понятия зоны ближайшего развития, применительно к контексту нашего исследования, уточним, что зона ближайшего развития курсанта, с одной стороны, ограничивается учебным потенциалом, которым он уже владеет, а с другой, уровнем развития, который может им быть достигнут в текущий момент времени при приложении определенных усилий. Решение учебно-профессиональной задачи, выбор правильного действия в ситуации взаимодействия, в воспитательной ситуации должны быть посильными для курсанта, если он воспользуется помощью преподавателя или своего товарища. Естественно, что реализация данного содержания будет тесно связана с другой формой – контролем и самоконтролем.

Контроль и самоконтроль. В педагогике контроль и самоконтроль рассматривают и как отдельные формы учебной деятельности, и как методы, включенные в ту или иную форму. В рассматриваемой педагогической системе контроль, как мы считаем, играет самостоятельную роль, обеспечивая преподавателю и курсанту полноценные представления об учебном потенциале, противоречиях и трудностях в его развитии, достижимом уровне. Контроль и самоконтроль обеспечивают внутренние связи в педагогической системе развития учебного потенциала курсанта, в частности, связывают между собой блоки мотивации и стимулирования, диагностики и рефлексии. Единицами содержания, заключенными в данную форму, выступают акты обращения педагога (контроль) или курсанта (самоконтроль) к учебному потенциалу конкретной личности, анализа с точки зрения действительного, необходимого и возможного.

Контроль, как это утверждается С. А. Аванесовым [3], В. А. Коломийцем [99], Н. В. Кулиш [108], Н. А. Федоровой [199], выполняет организующую,

диагностическую и развивающую функцию. Развивающая функция контроля, по мнению перечисленных авторов, обеспечивается:

- индивидуальным характером контроля, требующим осуществления контроля за учебной деятельностью каждого обучаемого;

- систематичностью, регулярностью проведения контроля;

- разнообразием форм контроля, обеспечивающим выполнение его обучающей, развивающей и воспитывающей функций, повышением интереса обучающихся к его проведению и результатам;

- объективностью;

- дифференцированным подходом, учитывающим индивидуальные качества обучаемых;

- открытостью результатов педагогического контроля.

Не менее важной формой, которую следует рассматривать в составе педагогической системы, мы считаем самоконтроль развития учебного потенциала курсанта. Содержание, заключенное в данную форму, выражается через инициированное извне обращение курсанта к собственным качествам, образующим учебный потенциал, их анализ и сравнение с образом, который формируется у него в процессе учебной деятельности.

Положения, характеризующие самоконтроль как форму учебной деятельности, содержатся в исследованиях Е. П. Бочаровой [30], Г. С. Никифорова [145], Т. Н. Тюриной [196], где самоконтроль выступает как сознательное и регулируемое планирование деятельности на основе анализа изменений, происходящих в ее предмете, позволяющее достичь поставленной цели.

Опираясь на работы перечисленных авторов, мы установили следующее:

- самоконтроль основан на критической оценке курсантом собственной учебной деятельности и себя как ее субъекта, следовательно, он формируется по мере приобретения адекватной самооценки и критического отношения к себе;

- наличие и эффективность самоконтроля связаны с формированием у курсанта образного представления о необходимом учебном потенциале;

- у развитой, зрелой личности самоконтроль становится неотъемлемым элементом ориентировочной деятельности.

Самостоятельная работа. Рассматривая самостоятельную работу как форму развития учебного потенциала курсанта, мы пользуемся определением, которое дал этому понятию П. И. Пидкасистый. Под самостоятельной работой автор понимает любую организованную педагогом активную деятельность обучаемых, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время (поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний) [163].

Содержание учебной деятельности в составе данной формы объединяет учебные и профессиональные задачи, которые курсант решает самостоятельно. Конечной целью самостоятельной работы при этом оказывается достижение такого уровня развития учебного потенциала, при котором курсант способен самостоятельно управлять своей учебной деятельностью.

Формы организации профессиональной деятельности. Как мы уже писали, курсант военного вуза является одновременно субъектом учебной и профессиональной деятельности. Содержание, которое осваивает курсант в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, в режиме текущего времени реализуется на практике.

Среди задач практической профессиональной деятельности, которые выполняют курсанты военного вуза, следует выделить:

- внутреннюю службы;

- обслуживание вооружения и техники;

- научно-исследовательскую, инженерную и конструкторскую деятельность, направленную на решение актуальных задач войсковой практики.

Усложнение решаемых задач связывается с постепенным изучением дисциплин профессионального цикла, а сам процесс изучения дисциплин понимается как способ организации усложняющейся профессиональной деятельности. Единицами содержания, заключенного в формы организации

профессиональной деятельности, можно считать профессиональные задачи, которые задаются курсанту для закрепления содержания профессионального цикла. Задача, как мы считаем, должна соответствовать требованиям развивающего обучения, которые были сформулированы выше.

Учитывая, что развитие учебного потенциала происходит в учебной деятельности вообще, в исследовательских целях выделим специальные методы и средства развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла.

В современной методологии педагогики методы развития личности связываются с активным взаимодействием субъектов образовательного процесса, обладающих разным опытом совместной учебной деятельности. Эта мысль развивается, в частности, в работах Г. Е. Ананьина [12], Н. А. Захарченко [72], Е. В. Коротаевой [101]. Отделяя специфические методы воспитания и развития личности от методов дидактики, ученые включают в их состав методы формирования сознания, методы организации практической деятельности, а также методы стимулирования. Иной признак – характер ведущей деятельности студентов и преподавателей, как правило, используется при классификации методов и средств в педагогике высшего профессионального образования (Н. А. Дука, Н. С. Макарова, Н. В. Чекалева [63], А. Н. Ключенко [123], И. А. Малашихина [123], С. И. Студеникин [191] и др.). В соответствии с этим признаком, как правило, рассматриваются группы методов и средств учебной, научно-исследовательской, практической и других видов деятельности.

Обе названные позиции представляются аспектным рассмотрением проблемы классификации методов педагогической деятельности. В контексте проведенного исследования, на наш взгляд, наиболее удобной представляется группировка методов и средств педагогической деятельности применительно к тому или иному компоненту учебного потенциала.

Технологии развития военно-профессиональной направленности личности разрабатывались А. Ю. Асриевым, С. А. Мавриным [17], А. Ф. Иоаниди [83], И. Б. Нагаевым [138]. Ориентируясь при определении цели технологии на

четырехкомпонентную структуру этого личностного образования, авторы выделяют:

- методы развития когнитивной составляющей направленности (информирование, формирование представлений о военно-профессиональной деятельности, ее субъекте, погружение в профессиональную деятельность, консультирование и др.);

- методы развития мотивационной составляющей (методы развития учебного и профессионального интереса, методы формирования поведенческого, информативного, событийного и личностного окружения в учебной деятельности, методы индивидуальной воспитательной работы по поиску предмета потребности в военно-профессиональной деятельности, методы убеждения, принуждения и личного примера; отдельно выделим методы стимулирования: балльно-рейтинговую оценку, личное и групповое соревнование по результатам профессиональной и учебной деятельности);

- методы развития деятельностной составляющей (методы передачи и интериоризации опыта военно-профессиональной и учебной деятельности, методы осмысления собственного опыта, оценки и самооценки);

- методы развития прогностической составляющей (методы самооценки, прогноза и помощи в формирования перспектив, планов и программ личностного и профессионального развития).

В качестве средств развития направленности целесообразно, на наш взгляд, использовать составляющие военно-профессиональной деятельности: ее содержание, специфические формы и методы, образцы профессиональной самореализации, отношения, складывающиеся в военно-профессиональной деятельности и др.

Исходя из того, что технологическая составляющая определяет способность курсантов выполнять учебную деятельность при использовании педагогических технологий в процессе преподавания дисциплин профессионального цикла, следует считать, что совокупность методов и средств учебной деятельности определяется конкретными технологиями.

К группе методов развития способностей относятся методы проблемного, проектного и творческого обучения, методы организации групповой деятельности и другие методы, требующие от курсантов нестандартных действий и решений.

Такие составляющие педагогической системы, как планируемый *результат и система диагностики развития учебного потенциала курсантов* при изучении дисциплин профессионального цикла, будут подробно охарактеризованы в следующем параграфе. Отметим только, что с ними тесно связана рефлексия педагогической деятельности.

Остановимся подробнее на следующей составляющей выстраиваемой системы - рефлексии педагогической деятельности по развитию учебного потенциала курсантов.

В концепции Л. С. Выготского рефлексивная деятельность тождественна осознанию, свойственному высшей ступени развития какой-либо функции [41]. Критерием осознания является способность произвольно осуществлять психические операции, выражать их в слове, свободно переходить к любой другой системе понятий. Е. И. Исаев [84], В. И. Слободчиков [182], рассматривая рефлексивное действие как целостный акт, проходящий в своем становлении и развитии через ряд уровней, выделяют как первое условие развертывания рефлексии остановку процесса. Само это условие есть основа различения субъектом себя и осуществляемого им движения. Следующий уровень – фиксация процесса в ином материале (рече-действия, мысле-действия, схемы пути). Остановка и фиксация лежат в основе объективации (осознания). Именно этот уровень рефлексии выступает обычно в виде собственной нормы, правила. Реализация субъект-объектных отношений в познании возможна на следующем уровне рефлексии, связанном с обобщением содержания в виде закона, принципа, метода и отчуждением от него.

Опираясь на положения, высказанные А. А. Тюковым [195], в рефлексии педагогической системы развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла, мы отметили:

- рефлексивный выход, на котором педагоги, управляющие развитием учебного потенциала, «отрываются» от собственной педагогической деятельности, ставят себя в позицию независимого наблюдателя;

- интенция, в ходе которой развитие учебного потенциала курсанта рассматривается как некоторое целостное содержание в его профессиональной подготовке, определяются место, функции и связи этого процесса;

- категоризация, в ходе которой появляется возможность определять осуществляемую педагогическую деятельность с точки зрения ее целей, субъектов, средств, орудий, знаний и других компонентов;

- схематизация, в результате которой возникает возможность видеть педагогическую деятельность как целостную картину, представленную в специальных знаковых средствах;

- объективация – т. е. рефлексивное описание, замыкающее рефлексивный процесс [195].

Таким образом, результатом теоретического исследования стало представление о развитии учебного потенциала при изучении дисциплин профессионального цикла, о его целях, содержании, формах, методах и средствах, а также других компонентах педагогической системы. Это знание позволяет перейти к решению следующей исследовательской задачи.

1.3. Система диагностики развития учебного потенциала курсантов военного вуза

Включенная в педагогическую систему развития учебного потенциала курсанта при изучении дисциплин профессионального цикла диагностика обусловливает наиболее существенные внутренние связи: рефлексию, управление педагогической системой, коррекцию и др., а в отношении конкретной личности позволяет индивидуализировать целенаправленное педагогическое воздействие, ориентировать его на противоречия и затруднения, которые испытывает отдельный курсант. Диагностика, таким образом, выступает необходимым

условием реализации ведущего для нашего исследования личностно-деятельностного подхода.

Проблема оценки педагогических систем и процессов является одной из самых сложных для современной науки и в особенности там, где предметом диагностики выступает личность, процесс ее развития. Собственно проблему образует специфический характер оцениваемого предмета, в котором большинство параметров оценки имеет скрытый, латентный характер, а изучение латентной переменной осуществляется по косвенным признакам [2]. Противоречия, формирующие проблему педагогической диагностики, сформулированы в исследованиях С. И. Архангельского [15], М. А. Данилова [60], В. И. Звонникова [74], Ю. М. Неймана [141]. Закладывая основы педагогической квалиметрии, авторы отнесли к их числу:

- противоречие между субъективным характером оценки и требованием объективности измерений;

- противоречие между скрытым характером процесса развития личности (но именно он занимает центральное место в педагогической диагностике) и необходимостью «видеть» их проявления;

- противоречие между необходимостью ставить педагогический диагноз и стабильностью результатов, наличием возвратных механизмов процесса развития личности.

Разрешение названных противоречий, как указывают авторы, затрудняется в связи дефицитом конкретных инструментов педагогической диагностики.

Разрабатывая универсальные формальные схемы диагностики педагогических явлений и процессов, В. И. Звонников предложил принципы проектирования диагностических систем, на которые мы будем ориентироваться в данном исследовании:

- принцип функционально-контрольного строения целостной контрольно-оценочной системы, согласно которому оценочный аппарат должен быть направлен на структуру изучаемого явления;

- принцип полноты состава педагогических измерений, согласно которому в ходе оценки внимание уделяется в равной степени всем структурным элементам исследуемого явления;

- принцип объективности, требующий поиска в измеряемых явлениях объективных показателей субъективных или латентных параметров;

- принцип релевантности, регламентирующий выбор измерительных инструментов, соответствующих сущности измеряемого параметра;

- принцип прогностической направленности, подчеркивающий необходимость прогнозного характера и оценки потенциального развития измеряемого явления;

- принцип динамичности, устанавливающий равное внимание к результативным и динамическим показателям оцениваемой системы управления [74].

Однако формальные теории, как считают многие авторы, не могут быть применимы к диагностике личности в чистом, не адаптированном виде.

Антропоцентрический подход, на котором строят теоретические основания психолого-педагогической диагностики Э. В. Галажинский [44], Е. И. Исаев [84], О. М. Краснорядцева [104], В. И. Слободчиков [183], обусловливает необходимость опоры на представления о человеке как о сознательном и самостоятельном, индивидуальном и уникальном субъекте, способном отдавать себе отчет о самом себе. Без постановки в центр диагностической системы самого человека с его уникальностью ее валидность не может быть обеспечена. Согласно антропоцентрическому подходу к проблеме диагностики развития личности, исследователю при разработке такой системы и проведении диагностики следует опираться на все многообразие знаний о человеке вообще и о конкретном человеке в частности.

Б. Г. Юдин и Е. Г. Юдина, опираясь на антропоцентрический подход, в своих работах, указывают на группу этических противоречий, связанных с диагностикой личности и возникающих там, где есть попытки дать ее категоричную оценку. Авторы считают неэтичным формирование выводов о

личности на основе специально объективизированных показателей с использованием неадаптированного инструментария. Результат, по Б. Г. Юдину и Е. Г. Юдиной, может и должен быть интерпретирован применительно к конкретным условиям и конкретной личности. Условием валидности при этом выступает гуманитарная экспертиза диагностических инструментов [208].

Д. Б. Эльконин, рассматривавший проблему диагностики развития личности, также подчеркивал тот факт, что, кроме общепсихологических теорий, отраслевые диагностики должны опираться на специфические психологические знания об исследуемых сторонах личности [207]. Ученым вскрыто противоречие между требованием объективности оценки отдельных показателей и необходимостью творческого, аналитического осмысления корреляций и связей, интерпретации данных педагогом-исследователем, сопоставления их с проявлениями личности в поступках и суждениях. Иными словами, нам не достаточно точно определить состояние отдельных качеств учебного потенциала курсантов, необходимо сформировать общее представление о нем, а затем, опираясь на теории учебной деятельности, рассмотреть данный потенциал курсанта как субъекта учебной деятельности, имеющего определенные возможности.

Очевидно, что диагностика учебного потенциала курсанта должна базироваться на формальном и антропоцентрическом подходах, чтобы избежать противоречий, указанных перечисленными выше авторами. Кроме того, исследования последних лет, посвященные методологическим вопросам педагогической диагностики, дают понять, что в условиях развивающего обучения функции диагностики значительно расширились. Так, Г. А. Епанчинцева [66], С. С. Жигулин [68], Е. Е. Леонова [113], К. В. Орлова [157] обосновывают ряд функций диагностики, которые применительно к задачам нашего исследования можно представить следующим образом:

- аналитическая функция, позволяющая вскрыть причинно-следственные связи между учебной деятельностью и развитием учебного потенциала курсанта;

- диагностическая функция, направленная на выявление уровня развития искомого качества;

- оценочная функция, которая заключается в качественной и количественной оценке деятельности педагогов и организаторов;

- коррекционная функция, предполагающая внесение в учебную деятельность курсанта исправлений, необходимых для достижения более высокого результата;

- ориентационная функция, направленная на определение новых целей и возможной индивидуальной траектории развития учебного потенциала курсанта);

- информационная функция, нацеленная на постоянное информирование субъектов педагогической системы развития учебного потенциала курсанта о результатах педагогической диагностики.

Названные функции выступают основанием для выделения взаимосвязанных, как и сами функции, компонентов диагностики, что позволяет говорить о системе диагностики. Естественно, более широкий функционал, а также попытка сочетать формальный и антропоцентрический подходы по-новому определяют и сущность диагностической системы, и ее структуру, а главное, конечный результат педагогической диагностики. С учетом всех требований он может, на наш взгляд, пониматься как аналитическое заключение (педагогический диагноз), полученное при распознавании и изучении признаков, характеризующих нормальный или отклоняющийся от нормы ход процесса развития учебного потенциала курсанта, его состояние и динамические характеристики. В нашем случае педагогический диагноз по своей сути есть полноценное заключение о состоянии учебного потенциала или отдельного его параметра как личностного образования курсанта, характеристика возможностей курсанта в учебной деятельности, описание перспектив его развития и необходимых способов поддержания или достижения требуемого состояния.

Исследователями (А. Анастази и С. Урбина [13], А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Н. И. Конюхов и Н. Ф. Феденко [20] Л. Ф. Бурлачук [34], В. И. Вдовюк [37], К. М. Гуревич [168], Д. Я. Райгородский [173] и др.) в

содержании диагностики принято выделять критерии оценки, диагностический инструментарий, результат диагностики и его анализ. Систему диагностики составляют критериальный, инструментальный, результативный, аналитический компоненты (рисунок 3).

Обратимся к их общей характеристике.

Рассматривая *критериальный компонент* (объединяет критерии и показатели оценки учебного потенциала курсантов), отметим, что в современной системе военного образования, как пишут аналитики (А. П. Абрамов [1], Д. А. Гриднев [56], О. Ю. Тарская [192] и др.), обучение в военном вузе выделено как фундаментальное военное образование, в ходе которого закладывается компетентность в выполнении задач в тактическом звене управления, а также формируются базовые основы профессионального и личностного развития субъекта военно-профессиональной деятельности. Тактическое звено управления включает такие подразделения, как взвод (группа), рота (курс) и батальон (факультет), и представляет, таким образом, зону ближайшего профессионального развития выпускника военного вуза. Переход на оперативно-тактическую ступень предусмотрен после прохождения определенной ступени в профессиональном развитии, которая потребует от субъекта военно-профессиональной деятельности совершенно другого уровня развития учебного потенциала.

Критерии оценки развития учебного потенциала курсанта следует ориентировать на учебную компетентность, т. е. такое состояние учебного потенциала (критериальное состояние), которое обеспечивает курсанту возможность освоения содержания профессиональной деятельности в том объеме, который соответствует тактическому звену управления, а также возможность осуществления эффективной учебной деятельности в самых сложных, наукоемких технологиях профессионального военного образования и самообразования.

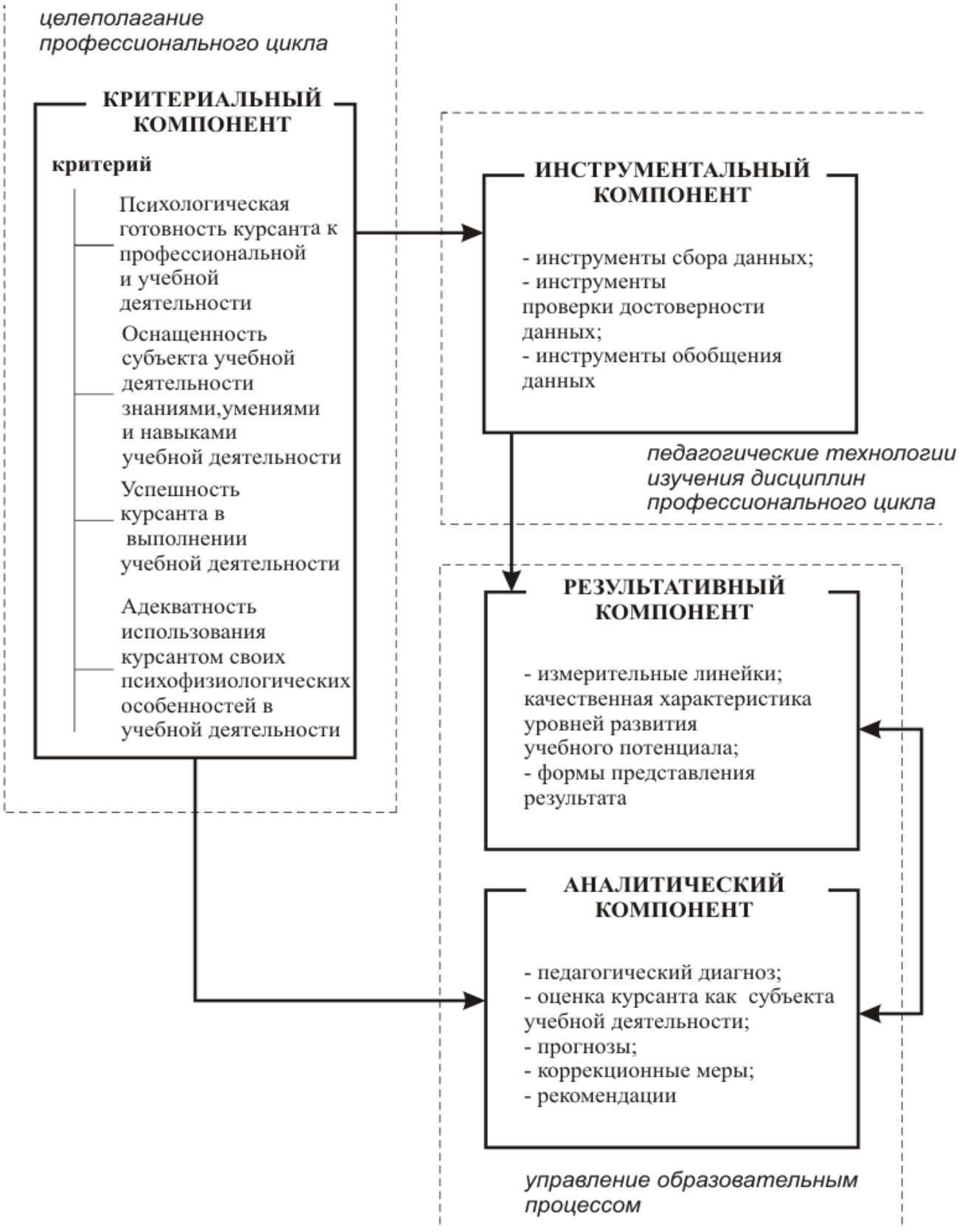


Рисунок 3. Система диагностики развития учебного потенциала курсантов

Диагностика сложного и многопланового явления, каким является учебный потенциал курсанта, может опираться на критерии как некие единицы измерения, позволяющие «замерять» действительность, сопоставлять ее с нормой [135]. Развернутый критерий представляет собой совокупность основных показателей (индикаторов), раскрывающих норму, высший уровень развития исследуемого явления. Исходя из раскрытой нами структуры учебного потенциала, мы определили 4 критерия, каждый из которых имеет собственные показатели оценки. Показатель – это то, по чему можно судить о развитии и ходе чего-либо [155]. В нашем случае можно сказать, что показатель выражает степень проявления какого-либо критерия. Показатель имеет вид некоторого суждения о наличии или отсутствии, а также об интенсивности проявления определенного эмпирически наблюдаемого (непосредственно или опосредованно) свойства объекта.

В общем виде критерии и показатели диагностики, представлены в таблице 1.

Перейдем к характеристике критериев.

Раскрывая критерий, с помощью которого может быть оценен компонент направленности, мы учитываем, что направленность личности курсанта на профессиональную деятельность (следовательно, и на учебную деятельность) в ее идеальном состоянии должна характеризоваться широкой, полной и устойчивой мотивацией, поддержанной стабильными волевыми процессами, направленными на достижение четко определенной цели в учебной и профессиональной деятельности. Такое состояние направленности личности мы определили как психологическую готовность.

Основываясь на вышесказанном, первый критерий мы определили *как психологическую готовность курсанта к учебной и профессиональной деятельности*, основанную на полной и устойчивой мотивации к ней, наличии обоснованных личных целей, связанных с результатами учебной и профессиональной деятельности, а также с волевыми усилиями, направленными на ее достижение.

Таблица 1. Критерии и показатели диагностики развития учебного потенциала курсанта при изучении дисциплин профессионального цикла

Составляющие структуры учебного потенциала	**Критерий оценки**	**Показатели оценки**
Компонент направленности		
Цели учебной деятельности	Психологическая готовность к учебной и профессиональной деятельности	Наличие обоснованной цели, связанной с учебной деятельностью
Мотивы учебной деятельности		Состояние мотивационной сферы, которое определяется устойчивостью и иерархией мотивов учебной и профессиональной деятельности
Волевые процессы в учебной деятельности		Устойчивость волевых усилий, связанных с достижением цели
Компонент технологий		
Опыт использования технологий учебной и профессиональной деятельности	Оснащенность знаниями, умениями и навыками учебной деятельности	Качество личного и интериоризированного опыта учебной и профессиональной деятельности; наличие профессиональных знаний, умений и навыков в объеме должностного предназначения
Освоенные учебные действия и операции		Владение учебными действиями и операциями, предполагаемыми технологиями изучения дисциплин профессионального блока
Компонент способностей		
Креативность	Успешность в выполнении учебной деятельности	Степень развития креативности, способность создавать новый продукт, новые средства и способы учебной деятельности
Коммуникативность		Степень развития коммуникативности, способность создавать и поддерживать коммуникации в совместной учебной деятельности
Адаптивность		Адаптивные способности, определяющие динамические и результативные характеристики его адаптации к новым условиям учебной и профессиональной деятельности
Компонент психофизиологических основ		
Особенности высших психических процессов	Адекватность учета своих психофизиологических особенностей в учебной деятельности	Степень профессиональной пригодности
Интеллект		Развитие интеллекта курсанта
Темперамент		Умение выбора способа учебной деятельности, соответствующего темпераменту

Для сравнения состояния компонента направленности с критериальным мы предлагаем использовать следующие показатели:

- состояние мотивационной сферы, которое определяется устойчивостью и иерархией мотивов учебной и профессиональной деятельности;

- наличие обоснованной цели, связанной с учебной деятельностью;

- устойчивость волевых усилий, связанных с достижением цели.

Определяя сущность критерия, характеризующего состояние следующего компонента учебного потенциала - компонента технологий, мы учитываем сложность современных педагогических технологий, используемых в профессиональном военном образовании и самообразовании, готовность выпускника работать в открытой образовательной среде, а кроме того, способность самостоятельно определять проблемы и формировать собственную индивидуальную учебную траекторию.

В качестве этого критерия мы приняли *оснащенность знаниями, умениями и навыками учебной работы* в рамках педагогических технологий, применяемых в военном образовании, самообразовании и повышении квалификации.

Сравнение результатов развития компонента технологий с критериальным состоянием возможно с использованием следующих показателей:

- наличие профессиональных знаний, умений и навыков в объеме должностного предназначения;

- качество личного и интериоризированного опыта учебной и профессиональной деятельности;

- владение учебными действиями и операциями, предусмотренными технологиями изучения дисциплин профессионального цикла.

Наличие способностей, обеспечивающих курсанту качественное освоение учебной и профессиональной деятельности, оценивается с помощью третьего критерия. Отражая критериальное состояние компонента способностей, мы используем понятие «одаренность», которое в работах В. Н. Дружинина [62], А. Г. Маклакова [120], В. Д. Шадрикова [205] раскрывается как степень развития способностей, обусловливающая особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяющих его среди других лиц, выполняющих данную деятельность в тех же условиях.

Третий критерий нами определен как *успешность курсанта в выполнении учебной деятельности,* обусловливающая благоприятные условия для ее осуществления, выделяющие курсанта из числа остальных участников образовательного процесса. Отметим, что как способности, так высшая степень их развития – одаренность обусловлены не только природными задатками личности, а в значительной степени определяются ее развитием как субъекта учебной деятельности, трудом и приложенными волевыми усилиями.

В число показателей, используемых данным критерием, мы включили:

- степень развития креативности курсанта, его способность создавать новый продукт, новые средства и способы учебной деятельности;

- степень развития коммуникативности курсанта, его способность создавать и поддерживать коммуникации в совместной учебной деятельности;

- адаптивные способности курсанта, определяющие динамические и результативные характеристики его адаптации к новым условиям учебной и профессиональной деятельности.

Разрабатывая четвертый критерий, мы учитываем, что педагогическое влияние на компонент психофизиологических характеристик учебного потенциала курсанта весьма ограничено. Результатом развития учебного потенциала может выступать только способность человека наиболее эффективно организовывать собственную учебную деятельность сообразно своим психофизиологическим особенностям.

Исходя из этого соображения, в качестве четвертого критерия мы предлагаем *адекватность учета курсантом своих психофизиологических особенностей в учебной деятельности*.

Учитывая структуру оцениваемого с помощью данного критерия компонента учебного потенциала, для его диагностики можно использовать следующие показатели:

- степень профессиональной пригодности (установленный в профессиональном психологическом отборе показатель оценки соответствия

особенностей высших нервно-психических процессов требованиям обучения в военном вузе) [149];

- развитие интеллекта курсанта;

- умение выбирать способ учебной деятельности, соответствующий темпераменту.

Инструментальный компонент объединяет диагностические методики и инструменты, которые используются в рассматриваемой системе диагностики. Диагностические инструменты, применяемые в практической работе, как это следует из теоретических положений, высказанных А. Анастази, С. Урбина [13], Л. Ф. Бурлачуком [34], Д. Я. Райгородским [173], должны отвечать требованиям надежности и валидности.

Надежность диагностического инструмента, как правило, связывается с такими его качествами, как относительное постоянство, устойчивость и т. д. Этот показатель позволяет судить о том, насколько можно доверять данным, полученным с помощью данного инструмента, свидетельствует о точности измерения. Степень надежности диагностических инструментов зависит от многих причин, в частности:

- от стабильности диагностируемого показателя;

- от качества разработки диагностического инструмента;

- от изменений ситуации обследования;

- от квалификации исследователя;

- от колебаний в функциональном состоянии испытуемого;

- от значения субъективного фактора в методике [34; 173].

Оценивая надежность инструментов, включенных нами в инструментальный компонент системы диагностики учебного потенциала курсанта, мы используем признаки надежности, предложенные К. М. Гуревичем и Е. М. Борисовой:

- надежность самого диагностического инструмента; измеряется с помощью коэффициента надежности, который, в свою очередь, зависит от однородности и точности заданий;

- стабильность измеряемого показателя учебного потенциала; определяется через коэффициент стабильности, который подтверждает, насколько предсказуемы изменения показателя;

- константность, т. е. степень влияния субъективного фактора, связанного с личностью исследователя; определяется с помощью коэффициента константности [168].

Валидность диагностического инструмента тесно связана с его надежностью, так как ненадежный инструмент не может быть валидным. Учитывая тот факт, что определение валидности – процедура достаточно сложная, в инструментальный компонент мы включили инструменты, разработанные специалистами и прошедшие проверку валидности в течение определенного времени.

Формируя инструментальный компонент, мы ориентируемся на функции диагностики, о которых писали выше, и, исходя из их состава, выделяем:

- инструменты сбора эмпирических данных, с помощью которых фиксируются объективные проявления учебного потенциала курсантов в учебной и профессиональной деятельности, а также в повседневной жизни;

- инструменты проверки достоверности данных;

- инструменты обобщения данных.

Инструменты сбора эмпирических данных, включенных в инструментальный компонент, ориентированы на характер замеряемого показателя. Подробно их состав приведен в приложении 1, а процедуры применения будут охарактеризованы во второй главе. Для того чтобы обеспечить максимальную достоверность, мы предлагаем использовать применительно к каждому показателю несколько диагностических методик, дополнять педагогические методы исследования (наблюдения, беседы, обобщения характеристик, анализ результатов учебной деятельности и т. д.) психологическими, разовые замеры – пролонгированными диагностическими исследованиями.

Проверка достоверности данных, как показывает практика психолого-педагогических исследований, может быть проведена с помощью методов математической статистики, что позволяет по точности и достоверности приблизить психолого-педагогическую диагностику к естественнонаучным экспериментам. Математические методы являются не только наиболее корректными методами сжатия, обработки и представления данных, но и методами их проверки [186].

Е. Н. Солодовникова и А. Д. Пучкова, решая задачи повышения эффективности педагогических исследований за счет применения методов математической статистики, выделили три признака достоверности результата диагностики, на которые мы ориентируемся при подборе инструментального компонента:

- операционную валидность, или содержательность, т. е. соответствие испытуемого объекта, выборки гипотезе, предмету и условиям исследования;

- внутреннюю валидность, или эквивалентность, т. е. соответствие данных значимым характеристикам объекта исследования, различия и выраженность которых существенно влияют на результаты диагностики;

- внешнюю валидность, или репрезентативность, т. е. границы распространения полученных эмпирических данных [186].

В системе диагностики развития учебного потенциала курсантов мы предлагаем использовать следующие четыре критерия статистической оценки достоверности полученных данных: Пирсона, Стьюдента, Фишера и G-критерий знаков. Разумеется, они не решают всего многообразия задач, возникающих при осуществлении диагностики, однако, по мнению Д. Гласа и Д. Стенли [51], Д. А. Новикова [148], соответствуют большей части задач педагогического исследования.

При выборе инструмента обобщения данных и определения окончательного решения мы учитываем необходимость минимизации субъективности оценки, поэтому используем в этом качестве метод экспертной оценки.

Экспертная оценка как метод педагогического исследования разработана в исследованиях Ю. К. Бабанского [18], С. Д. Бешлеева [26], Ф. Г. Гурвича [26], А. И. Орлова [154]. Данный метод использует эвристические возможности человека, позволяя выразить априорную информацию специалистов (экспертов) в численных величинах путем применения различного рода оценочных шкал. Источником априорной информации об изучаемом объекте являются, главным образом, знания, опыт и интуиция специалистов, работающих в данной области. Применение метода экспертной оценки в системе диагностики развития учебного потенциала курсантов предусматривает несколько этапов:

- подбор экспертной группы. В состав экспертной группы мы предлагаем включить пять человек, каждый из которых является специалистом в области организации или сопровождения учебной деятельности курсанта (преподавателей военных дисциплин, командиров и воспитателей, специалистов группы психолого-педагогического обеспечения учебного процесса);

- сбор эмпирических данных, характеризующих проявления диагностируемых показателей у конкретного курсанта, их проверку, анализ и обобщение;

- изучение эмпирических данных экспертами, формирование экспертного суждения в отношении курсанта по каждому показателю,

- перевод экспертной оценки в баллы (шкала будет охарактеризована при описании результативного компонента);

- определение суммарной бальной оценки по показателям, суммарной оценки по критериям, оценки учебного потенциала в целом.

Состояние учебного потенциала курсанта будет по мере развития стремиться к критериальному, но на каждом этапе развития оно, конечно, будет отличаться от идеала. *Результативный компонент* в системе диагностики развития учебного потенциала курсанта объединяет инструменты, позволяющие необходимым образом дифференцировать реальный результат относительно критерия. В его состав мы включили:

- измерительные линейки;

- качественные характеристики уровней развития учебного потенциала;

- формы представления результата.

Любое измерение, как пишет Н. К. Голубев, «…есть процесс присваивания чисел или цифр» [53]. Исследователь указывает на тот факт, что в педагогической диагностике часто приходится измерять явления, выраженные качественно, как и в нашем случае. Характеризуя нефизические измерения, автор считает, что это не что иное, как классификация объектов и явлений, позволяющая приписать каждому объекту и явлению знак, а в качестве результата выступает цифровая символизация свойств измеряемого объекта. При нефизическом измерении, таким образом, инструментом становится измерительная шкала, линейка.

Нами предложена следующая измерительная линейка:

– 3 балла – качество проявляется ярко, постоянно и широко во всех видах учебной и общественной деятельности; оно стало чертой характера и является следствием профессионального и личностного развития курсанта;

– 2 балла – качество стало чертой характера, проявляется широко и эффективно, но иногда имеют место незначительные отклонения;

– 1 балл – качество только зарождается, чертой характера еще не стало, в поступках и действиях проявляется недостаточно и эпизодически;

- 0 баллов – качество не проявляется.

Используя данные измерительные линейки, учебный потенциал курсанта можно оценить при определении средних экспертных оценок по каждому показателю в диапазоне от 0 до 3 баллов, по каждому критерию (компоненту) при суммировании – от 0 до 9 баллов, в целом - от 0 до 36 баллов.

Дифференциацию результата относительно критерия отражают и уровни развития учебного потенциала курсанта. Выделение отдельных уровней делает возможной организацию группового дифференцирования педагогического воздействия на развитие учебного потенциала курсанта, что крайне важно в условиях дефицита времени и фронтального, массового обучения. Уровни, в отличии от балльной оценки, позволяют характеризовать обладателя того или иного учебного потенциала как субъекта учебной и профессиональной

деятельности с разными возможностями освоения и использования их содержания. В инструментальный компонент нами включены качественные характеристики уровней развития учебного потенциала.

Недопустимый – уровень, на котором учебный потенциал не позволяет курсанту осваивать основное содержание дисциплин профессионального цикла с помощью технологий, принятых в военном образовании и самообразовании.

Допустимый – уровень развития учебного потенциала, позволяющий курсанту осваивать основное содержание дисциплин профессионального цикла с помощью технологий, принятых в военном образовании и самообразовании, характеризующийся наличием трудностей, разрешаемых с помощью других субъектов образовательного процесса.

Достаточный – уровень, при котором курсант способен осваивать содержание дисциплин профессионального цикла с помощью технологий, принятых в военном образовании и самообразовании, характеризующийся незначительными трудностями, которые он способен разрешать самостоятельно.

Оптимальный – уровень, при котором курсант свободно осваивает содержание дисциплин профессионального цикла, мотивированно расширяет его объем сверх установленного программой за счет самообразования, творчески использует предложенные, а также создает новые способы учебной деятельности.

Для того чтобы определить соответствие уровневой характеристики развития учебного потенциала определенной сумме балов, мы провели экспертную оценку и, одновременно, анализ результатов учебной и профессиональной деятельности курсантов выпускного курса.

Оптимальный уровень развития учебного потенциала определен в границах сумм баллов, которые набрали респонденты, осваивающие дисциплины профессионального цикла преимущественно на «отлично», активно занимающиеся научно-исследовательской и инженерно-конструкторской деятельностью, у которых стабильно определяется первая или вторая категории профессиональной пригодности, подтверждающие, по результатам наблюдения, устойчивость мотивации выбора профессии. По этим признакам были отобраны

пятнадцать курсантов, у которых суммарный балл оценки уровня развития учебного потенциала располагался в пределах от 29 до 34.

Для определения достаточного уровня развития учебного потенциала рассматривались результаты пятнадцати курсантов, обучающихся по дисциплинам профессионального блока, в основном, на «хорошо», эпизодически принимающих участие в научно-исследовательской и инженерно-конструкторской деятельности, относящихся ко второй группе профессиональной пригодности. Результаты данной категории выпускников оценивались по балльной шкале в границах от 19 до 31 балла.

Недопустимый уровень определен изучением результатов экспертной оценки развития учебного потенциала курсантов, отчисленных за неуспеваемость, начиная со 2-го курса. Не учитывая два результата, явно выходящие за рамки общего ряда (19 и 23 балла), можно считать, что суммарный результат выпускников означенной категории не превысил 8 баллов.

Исходя из вышеприведенного анализа, нами установлены суммы баллов по всем показателям, определяющие уровни развития учебного потенциала курсанта:

– недопустимый уровень – ниже 9 баллов;

допустимый уровень – 9–19 баллов;

– достаточный уровень – 20–29 баллов;

– оптимальный уровень – свыше 29 баллов.

Для представления данных и их популяризации мы предлагаем включить в инструментальный компонент системы диагностики развития учебного потенциала балльно-рейтинговую систему, которая в подавляющем большинстве современных военных вузов является частью системы управления качеством образования [14].

Аналитический компонент группирует в себе составляющие, которые определяют конечный результат диагностики – педагогический диагноз. По нашему мнению, он должен включать:

- оценку курсанта как субъекта учебной деятельности;

- прогнозы;

- корректирующие меры;

- рекомендации.

Формально аналитика осуществляется при проведении экспертизы учебного потенциала, а затем заносится в журнал наблюдений (приложение 2).

Общие требования к педагогическому диагнозу нами изложены в начале параграфа. С опорой на них, педагогический диагноз составляет концентрированный результат применения системы диагностики учебного потенциала курсанта.

Таким образом, применительно к задачам нашего исследования разработана система диагностики развития учебного потенциала курсантов военного вуза, позволяющая приступить к экспериментальной проверке теоретических положений.

Выводы по главе 1

Проведенный нами теоретический анализ позволил установить следующее:

1. Профессиональная подготовка, эффективность преподавания дисциплин профессионального цикла находятся в прямой зависимости от развития курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, его учебного потенциала.

2. Учебный потенциал курсанта является его интегративной личностной характеристикой, представляющей собой результат развития курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, отражающей совокупность его личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, обеспечивающих овладение специфическим содержанием профессиональной подготовки с помощью современных педагогических технологий, используемых в военных вузах;

3. Структура учебного потенциала курсанта включает: компонент направленности, который объединяет личностные образования, формирующие

характер и отношение курсанта к учебной деятельности; компонент технологий, образующий содержательное и операциональное оснащение учебной деятельности курсанта; компонент способностей, в который включены индивидуальные свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешности учебной деятельности; компонент психофизиологических характеристик, объединяющий индивидуальные особенности психики курсанта, влияющие на его возможности в учебной деятельности.

4. Специфическими характеристиками дисциплин профессионального цикла, способствующими формированию курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, являются: профессиональная направленность содержательной и технологической составляющих дисциплин, возможность профессиональной самореализации, объединение мотивации учебной и профессиональной деятельности, совпадение профессиональных и познавательных интересов, активность деятельности в рамках применяемых педагогических технологий, возможность самооценки своего развития как будущего профессионала;

5. Развитие учебного потенциала представляет собой процесс качественных и количественных изменений личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, обеспечивающих формирование обучающегося как субъекта учебной деятельности, успешное овладение профессиональными компетенциями.

Развитие учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла понимается как целенаправленно организуемый процесс позитивного изменения курсантов как субъектов учебной и профессиональной деятельности, выражающийся в качественных и количественных изменениях личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, для успешного освоения социального и

профессионального опыта с опорой на специфические характеристики дисциплин профессионального цикла.

5. Благоприятные предпосылки для развития учебного потенциала курсантов создает педагогическая система развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла, обеспечивающая опережающее усложнение учебных задач, ведущую роль самообразования и самостоятельного профессионального развития в подготовке военного специалиста, а также использование форм и методов учебной работы, соответствующих компетентностному обучению. Составляющими системы выступают:

– цель развития учебного потенциала, которая представляет собой образное представление о курсанте - носителе учебного потенциала, позволяющего успешно и в установленные сроки осваивать содержание дисциплин профессионального цикла, а также овладевать компетенциями, установленными стандартом;

- мотивы и стимулы развития учебного потенциала, которые актуализируются и создаются в процессе изучения дисциплин профессионального цикла;

- содержание и формы целенаправленной педагогической деятельности, прямо или косвенно содействующей развитию учебного потенциала курсанта (учебные занятия; учебно-профессиональные задачи, ситуации взаимодействия, воспитательные ситуации, решая которые курсант задействует и развивает собственный учебный потенциал; контроль и самоконтроль; самостоятельная работа; формы организации профессиональной деятельности);

- методы и средства развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла;

- система и результат диагностики развития учебного потенциала курсантов;

- рефлексия педагогической деятельности по развитию учебного потенциала курсантов.

6. Диагностика развития учебного потенциала курсантов военного вуза выполняет следующие функции:

- аналитическую (позволяет вскрыть причинно-следственные связи между учебной деятельностью и развитием учебного потенциала курсанта);

- диагностическую (направлена на выявление уровня развития учебного потенциала курсанта, достигнутого при изучении дисциплин профессионального цикла);

- оценочную (заключается в качественной и количественной оценке деятельности субъектов, реализующих педагогическую систему развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла);

- коррекционную (предполагает внесение в учебную деятельность курсанта исправлений, необходимых для достижения более высокого результата);

- ориентационную (направлена на определение новых целей и возможной индивидуальной траектории развития учебного потенциала курсанта);

- информационную (нацелена на постоянное информирование субъектов педагогической системы развития учебного потенциала курсанта о результатах педагогической диагностики).

7. Система диагностики развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла включает такие компоненты, как критериальный (критерии и показатели оценки компонентов учебного потенциала), инструментальный (инструменты сбора эмпирических данных о развитии качеств, формирующих учебный потенциал курсанта), результативный (шкалы, измерительные линейки и уровни развития учебного потенциала курсанта), аналитический (методы интерпретации результата, формирования обобщений и выводов), призвана обеспечить в своем органичном единстве возможность анализа, оценки, прогнозирования и коррекции процесса развития учебного потенциала курсанта.

8. Критериями оценки развития учебного потенциала курсанта выступают: психологическая готовность курсанта к профессиональной и учебной

деятельности (показатели - состояние мотивационной сферы, которое определяется устойчивостью и иерархией мотивов учебной и профессиональной деятельности; наличие обоснованной цели, связанной с учебной деятельностью; устойчивость волевых усилий, связанных с достижением цели), оснащенность знаниями, умениями и навыками учебной работы (показатели - наличие профессиональных знаний, умений и навыков в объеме должностного предназначения; качество личного и интериоризированного опыта учебной и профессиональной деятельности; владение учебными действиями и операциями, предусмотренными технологиями изучения дисциплин профессионального цикла), успешность в выполнении учебной деятельности (показатели - степень развития креативности, способность создавать новый продукт, новые средства и способы учебной деятельности; степень развития коммуникативности, способность создавать и поддерживать коммуникации в совместной учебной деятельности; адаптивные способности, определяющие динамические и результативные характеристики его адаптации к новым условиям учебной и профессиональной деятельности); адекватность учета своих психофизиологических особенностей в учебной деятельности (показатели - степень профессиональной пригодности; развитие интеллекта курсанта; умение выбирать способ учебной деятельности, соответствующий темпераменту).

С помощью избранных критериев выявляется уровень развития учебного потенциала курсантов (недопустимый, допустимый, достаточный или оптимальный), с учетом которого может быть организовано дифференцированное педагогическое воздействие на развитие их учебного потенциала.

Таким образом, в настоящей главе охарактеризована теоретическая часть исследования, направленная на разработку педагогической системы развития учебного потенциала курсанта при изучении дисциплин профессионального цикла. Апробации и проверке результативности развития учебного потенциала курсантов в ходе реализации данной системы посвящен следующий параграф исследования.

ГЛАВА 2. Опытно-экспериментальная работа по апробации системы развития учебного потенциала курсантов военного вуза

В настоящей главе выполнен анализ существующей практики развития учебного потенциала курсантов военного вуза в процессе преподавания дисциплин профессионального цикла, в результате которого подтверждены противоречия, формирующие проблему настоящего исследования. Педагогическая система развития учебного потенциала курсантов, обоснованная в теоретической части исследования, была интегрирована в образовательный процесс военного вуза. В ходе опытно-экспериментальной работы выполнена апробация разработанной педагогической системы, устранены возникшие противоречия, выполнена необходимая коррекция. Представлена оценка успешности развития учебного потенциала курсантов военного вуза в ходе реализации педагогической системы, доказано позитивное влияние ее реализации на результат освоения дисциплин профессионального цикла в частности и профессиональную подготовку будущих офицеров в целом.

2.1. Анализ существующей практики развития учебного потенциала курсантов

Проблематика практико-ориентированного педагогического исследования, как правило, формируется через противоречия, которые проявляются непосредственно в практике, в самом образовательном процессе. Эмпирическим путем при этом можно обнаружить только факты, означающие наличие этих противоречий: затруднения в обучении и воспитании, нерешенные педагогические задачи, конфликты и т.д., без выявления причинно-следственных связей, формирования обобщений и выводов относительно объекта в целом. В связи с этим исследование существующей практики развития учебного потенциала курсантов в процессе освоения ими дисциплин профессионального цикла целесообразно вести с применением анализа, предусматривающего

рассмотрение элементов исследуемой практики как целостного педагогического явления, выделение интересующих нас признаков и качеств этого явления. При формировании обобщений и выводов, напротив, следует использовать синтез, соединяющий элементы в единое целое. В результате синтеза было получено оформленное суждение о практике в интересующих нас аспектах.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, в основном, применялись два взаимосвязанных вида анализа:

- функциональный, направленный на анализ зависимости между параметрами исследуемой практики и ее основными функциями (развитие учебного потенциала курсантов и подготовка курсантов как субъектов педагогических технологий изучения дисциплин профессионального цикла);

- факторный, в процессе которого мы пытались вскрыть причинную обусловленность явлений, связать параметры анализируемой практики с ее системным свойством – способностью развивать учебный потенциал курсантов.

Методология анализа сложных педагогических явлений в первую очередь потребовала разделения анализируемой практики на элементы, раскрывающие отдельные стороны в ее организации. К таким элементам мы отнесли:

- стандарты подготовки и квалификационные требования, действующие в военном вузе;

- учебно-методические комплексы дисциплин профессионального цикла;

- нормативные документы организации образовательного процесса военного вуза;

- актуальный опыт организации обучения и воспитания будущих офицеров;

- опыт самостоятельной учебной деятельности;

- результаты профессиональной подготовки курсантов;

- перспективы развития дисциплин профессионального цикла.

В качестве методов сбора данных для анализа использовались изучение документов, результатов деятельности, контент-анализ, экспертиза, беседы, анкетирование, наблюдение и др.

Обратимся к более подробному описанию выделенных элементов.

Стандарты подготовки и квалификационные требования

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Омского автобронетанкового инженерного института, в котором осуществляется подготовка военных инженеров по направлению «Транспортные средства специального назначения». Анализ стандартов подтвердил значительное усиление связи учебного потенциала с перечнем профессиональных компетенций, предусмотренных стандартом (приложение 3).

Опираясь на структуру учебного потенциала как интегративного качества личности, которая была охарактеризована в параграфе 1.1, мы определили, что:

- из девяти общекультурных компетенций, предусмотренных стандартом, овладение двумя компетенциями (ОК-1, ОК-5) непосредственно формирует учебный потенциал курсанта, а овладение еще тремя (ОК-2, ОК-7, ОК-8), напротив, невозможно без развитого учебного потенциала. Личностные качества, образующие в сумме указанные компетенции, связаны преимущественно с компонентом способностей в структуре учебного потенциала;

- с результатами развития учебного потенциала прямо или косвенно связана возможность овладения всеми 27-ю профессиональными компетенциями. Эта связь, в основном, затрагивает компонент технологий в структуре учебного потенциала. Так, без умения самостоятельного поиска, обработки, защиты, хранения, интерпретации и использования информации не представляется возможным овладение 6-ю профессиональными компетенциями (ПК-7, ПК-8, ПК-12, ПК-15, ПК-16, ПК-20). 8 профессиональных компетенций из перечня, утвержденного во ФГОС (ПК-6, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-19, ПК-21), напрямую связаны с учебными навыками и умениями вести самостоятельный или групповой научный поиск, осуществлять проектную или конструкторскую деятельность. Для овладения 11-ю профессиональными компетенциями (ПК-1, ПК-2, ПК-4, ПК-18, ПК-20–27) требуются навыки самоорганизации и самостоятельной работы. Отметим, что этими данными представлены только прямые и очевидные связи, заметные уже в результате первого сопоставления стандарта и структуры учебного потенциала курсанта.

Ретроспективный анализ ранее использовавшегося Государственного образовательного стандарта показал, что результаты обучения и воспитания специалистов, выраженные через дидактические единицы, не были так же очевидно связаны ни со способностями курсанта, ни с овладением им технологиями учебной деятельности. Так, большая часть знаний, умений и навыков, особенно не связанная с творческими задачами военного инженера, могла быть усвоена в процессе репродуктивной учебной деятельности. Сами дидактические единицы, по сравнению с профессиональными компетенциями, не требовали настолько сложной учебной деятельности, в которой они могли бы усваиваться и проявляться.

Существенно усложняют учебную деятельность курсантов и требования к реализации основных образовательных программ, изложенные в стандарте, а именно:

- применение активных и интерактивных форм учебной деятельности;

- повышение роли внеаудиторной и самостоятельной работы курсантов;

- признание научно-исследовательской и конструкторской работы обязательным видом учебной деятельности курсантов;

- нормативно установленное сокращение числа лекционных занятий;

- установление возможности формирования индивидуальных образовательных маршрутов и др.

Связь компонента направленности, выделенного нами в структуре учебного потенциала курсанта, с целью образовательного процесса военного вуза прослеживается на уровне квалификационных требований к подготовке специалиста. Справедливости ради следует сказать, что серьезные требования к развитию профессионально важных качеств личности предъявлялись и ранее, это вообще отличительная черта военных педагогических систем. Однако если до принятия ФГОС эти требования должны были выполняться, скорее, в процессе воспитательной работы, то теперь личностные качества, формирующие военно-профессиональную направленность курсанта, связаны непосредственно с профессиональной компетентностью выпускника. Их развитие напрямую связано

с учебной деятельностью курсантов, при этом ключевую роль здесь играют дисциплины профессионального цикла. Профессиограммы военного инженера, на основе которых составлены современные квалификационные требования, ориентируют организаторов образовательного процесса на развитие мотивационной сферы профессиональной и учебной деятельности, целевых ориентаций, воли и настойчивости в овладении профессией.

Требования к способностям и особенностям высших нервных процессов курсанта, в значительной степени определяющих его возможность овладеть содержанием профессиональной подготовки, отражены в положениях, составляющих суть профессионального психологического отбора кандидатов для обучения, в базовых нормативных документах:

- в приказе министра обороны РФ № 100 от 24 апреля 2010 г. «Об утверждении Инструкции об условиях и порядке приема в военные образовательные учреждения высшего профессионального образования Министерства обороны Российской Федерации»;

- в приказе министра обороны РФ № 202 от 4 июля 1994 г. «О введении в действие руководства по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах Российской Федерации»;

- в приказах, наставлениях и инструкциях, уточняющих приведенные выше документы, а также разъясняющих порядок их выполнения [149; 150; 151].

В перечисленных руководящих документах определен минимальный уровень развития интеллекта, памяти, восприятия, мышления, воображения и других высших психических процессов кандидата, которые позволяют ему успешно осваивать программу профессиональной подготовки военного инженера. Как важный факт для себя мы отметили, что в ежегодных приказах по результатам наборов в военные вузы (в той части, которая может выноситься на широкое обсуждение) подчеркивается устойчивая тенденция к снижению качества профессионального психологического отбора. Несмотря на то, что общая численность набора, по сравнению с цифрами десятилетней давности, снижена в разы, а конкурс, наоборот, вырос аналогичным образом, профессиональный отбор

не обеспечивает полного соблюдения установленных для кандидатов норм, что, прежде всего, связано со снижением качества поступающего контингента.

Обобщая полученную информацию, отметим следующее:

- целевой компонент образовательного процесса в военном вузе изменился радикально; представленный через профессиональную компетентность офицера, он вводит в число ориентиров образовательного процесса ряд профессиональных компетенций, овладение которыми не возможно без развитого учебного потенциала;

- необходимость и значимость развития качеств, образующих учебный потенциал курсанта, устанавливается базовыми документами: Федеральным государственным образовательным стандартом (компонент способностей и компонент технологий), Квалификационными требованиями (компонент направленности), а также нормативными документами по организации профессионального психологического отбора (компонент психофизиологических характеристик).

В целом, можно утверждать, что личностно-ориентированный и компетентностный подходы, изменившие целевую часть образовательного процесса военного вуза, значительно повышают требования к развитию учебного потенциала курсантов.

Нормативные документы организации образовательного процесса военного вуза

По нашим личным наблюдениям, переход к новым образовательным стандартам, новым целям образовательного процесса в военном вузе был осуществлен в недопустимо короткие сроки. Это обстоятельство связано с недавней практикой управления военным образованием, логику которой нельзя понять ни на самом высоком уровне, ни на уровне конкретных образовательных систем. Так, почти на пять лет затянулась процедура принятия стандарта и квалификационных требований, в результате чего военным вузам не хватило времени на подготовительную работу, которую выполняли вузы других отраслей. В условиях дефицита времени, сугубо административной практики управления

реформой военного образования, ограничивающей участие военных вузов в отраслевых учебно-методических объединениях, переход к новым подходам во многом носит формальные черты, а само внедрение компетентностного и личностно-ориентированного подходов сопровождается противоречиями, которые приходится решать уже в процессе обучения курсантов. Одно из таких противоречий образуется тем вниманием, которое уже на уровне документальной организации образовательного процесса военного вуза уделяется развитию учебного потенциала курсантов.

Экспериментально наше мнение подтвердилось с помощью контент-анализа - метода исследования текстовых массивов. Применение контент-анализа в нашем исследовании связано с тем, что этот метод, один из немногих, позволяет получить количественные показатели в исследовании сторон явления, связанных с конкретным контекстом. Кроме того, он формализован, а следовательно, весьма убедителен там, где требуются доказательства субъективного суждения [86]. Для контент-анализа мы использовали положения, приказы, инструкции федерального и ведомственного уровней, определяющие основные параметры образовательного процесса военного вуза, а также нормативные документы, изданные в самом вузе. Замер и обработка данных проводилась дважды с использованием специальной программы для контент-анализа «Wordstat».

При первом замере контент-анализу подвергались нормативные документы (∑= 37), изданные в период с 2012 по 2014 гг. Образовательный процесс в это время строился на основе стандартов высшего профессионального военного образования второго поколения. Второй замер проводился на базе аналогичных документов (∑= 22), изданных в период с 2015 по 2016 гг., в который выполнялась основная подготовительная работа по переходу к компетентностному и личностно-ориентированному образованию, апробация педагогических технологий.

Таблица для контент-анализа составлялась на основе разработанной нами структуры учебного потенциала курсантов, при этом названия компонентов формировали категории, а их составляющие - подкатегории. Категории и

подкатегории образуются смысловыми единицами, по смыслу близкими к компонентам и составляющим структуры учебного потенциала. Данные контент-анализа приведены в таблице 2.

Таблица 2. Контент-анализ нормативных документов, изданных в период с 2012 по 2014 гг. и с 2015 по 2016 гг.

Единицы анализа		**Единицы счета**			
Категории	**Подкатегории**	**Абсолютная частота упоминания, ед.**		**Относительная частота упоминания, %**	
		2012-2014	**2015-2016**	**2012-2014**	**2015-2016**
Направленность	Цели	37	0,43	39	0,75
	Мотивация	31	0,36	41	0,79
	Волевые процессы	0	0,00	0	0,00
Технологии	ЗУН	214	2,46	82	1,59
	Опыт	72	0,83	42	0,81
	Учебные действия и операции	109	1,25	37	0,72
Способности	Креативность	0	0,00	19	0,37
	Коммуникативность	0	0,00	21	0,41
	Адаптивность	53	0,61	19	0,37
Психофизиологические характеристики	Особенности высших психических процессов	43	0,49	62	1,20
	Интеллект	63	0,72	20	0,39
	Темперамент	30	0,35	0	0,00

Для конкретизации полученных данных представим сравнительные результаты через относительную частоту упоминаний смысловых единиц в анализируемом массиве (рисунок 4).

Обобщая данные, проиллюстрированные на рисунке 4, можно заключить, что серьезных изменений в нормативной организации образовательного процесса не произошло, несмотря на изменение базовых подходов к обучению будущих офицеров.

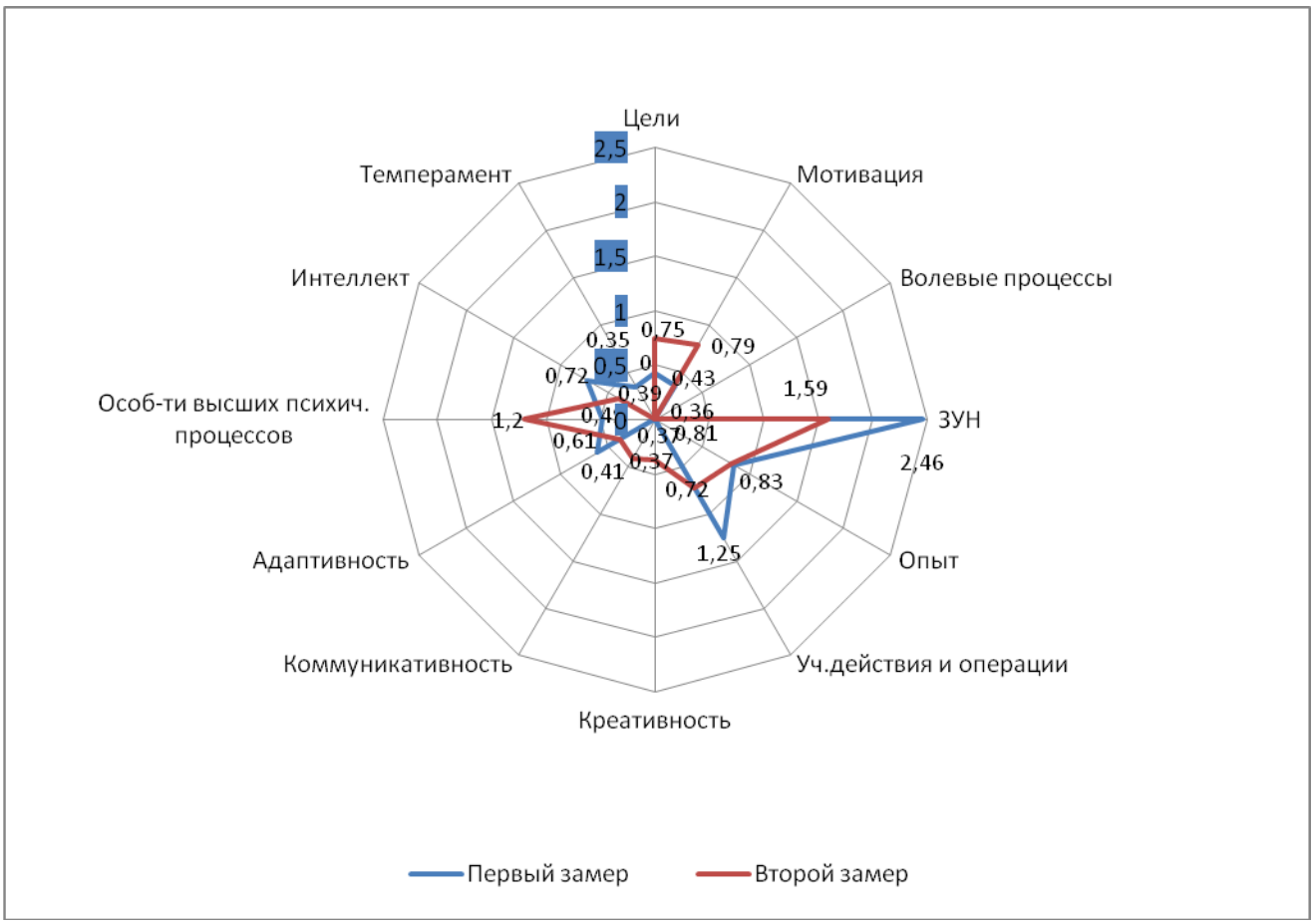


Рисунок 4. Относительная частота упоминаний смысловых единиц, %

1. Как в первом, так и во втором замере, число обращений к интересующим нас смысловым единицам распределено неравномерно. Так, наибольшее внимание в обоих случаях уделяется знаниям, умениям и навыкам курсантов, переход к новым стандартам не изменил этой ситуации.

2. Большая часть компонентов разработанной нами структуры учебного потенциала курсанта вообще не упоминается в нормативных документах или упоминается всего несколько раз.

3. Смысловые единицы, относящиеся к учебному потенциалу, вообще используются реже, чем смысловые единицы, связанные с другими составляющими учебного процесса. К примеру, смысловая единица «контроль» имеет показатель относительной частоты упоминания 9,23%, а смысловая единица «организация» - почти 10%. В сравнении самый высокий показатель в

нашем случае у смысловой единицы «Знания, умения и навыки» - 1,59% (1-ый замер) и 2,46% (2-ой замер).

Обобщая эти факты, следует отметить, что принципиальное изменение целевого блока образовательного процесса военного вуза на уровне его нормативной и документальной организации почти не отразилось на постановке задач, связанных с развитием учебного потенциала. Развитый учебный потенциал по-прежнему не рассматривается как условие успешной учебной деятельности курсанта.

В результате анализа целеобразующих и нормативно-регламентирующих документов был сформулирован вывод: серьезных изменений в нормативной организации образовательного процесса не произошло, несмотря на изменение базовых подходов к обучению будущих офицеров. В исследуемой практике существует противоречие между необходимостью строить обучение и воспитание курсантов на основе личностно-ориентированного подхода, компетентностных образовательных стандартов и недостаточным вниманием к развитию их учебного потенциала как к одному из условий успешной профессиональной подготовки и качеству личности будущего офицера, востребованному военно-профессиональной деятельностью.

Учебно-методические комплексы по своей сути являются продуктом организационной и методической деятельности педагогов, обеспечивающей реализацию стандартов и квалификационных требований. Это описание конкретных педагогических технологий, с использованием которых будет организована учебная деятельность курсантов, поэтому на основании анализа учебно-методических комплексов, как мы считали, можно выносить суждение о сложности учебных и профессиональных задач, содержании и формах учебной деятельности, а также, косвенно, об оценке преподавателями в отношении учебного потенциала курсантов.

Для проведения анализа был выбран метод экспертной оценки, т.к. он позволяет избежать субъективности в суждениях [155]. В роли экспертов выступали председатели предметно-методических комиссий, к которым относятся

дисциплины профессионального цикла (всего 7 человек). Экспертам предлагалось сравнить между собой учебно-методические комплексы по сходным учебным дисциплинам ГОС и ФГОС ВПО. Процедура экспертной оценки заключалась в получении и обобщении экспертных мнений при сравнении учебно-методических комплексов по заранее заданным показателям:

1) сложность учебно-профессиональных задач;

2) наличие принципиально новых форм проведения занятия;

3) творческий характер учебной деятельности;

4) потребность в особых учебных умениях и навыках;

5) наличие специального содержательного блока (модуля), развивающего учебный потенциал курсанта.

Суммарное экспертное заключение разрабатывалось в процессе совещания экспертов и в обобщенном виде выглядит следующим образом.

Учебные дисциплины, которые ранее обеспечивали формирование у будущего офицера знаний, умений, навыков, а также опыта выполнения определенного перечня профессиональных задач, сегодня, не лишившись этой функции, обеспечивают некую универсальную базу для того, чтобы курсант сам мог формировать технологии военно-профессиональной деятельности. Тенденция к фундаментализации дисциплин профессионального цикла проявляется в усложнении их содержания. Введение компетентностного подхода требует, чтобы решаемые курсантом учебно-профессиональные задачи по сложности и полноте как можно больше соответствовали содержанию современной военно-профессиональной деятельности в объеме нескольких должностей, иными словами, полноценный ее опыт он должен получать уже в процессе профессиональной подготовки.

Существенное изменение соотношения содержания современной военно-профессиональной деятельности и объема учебных дисциплин, которое произошло с введением нового стандарта, требует отказа от традиционных и принятия новых форм учебной работы. Разработчики учебно-методических комплексов пытаются вводить интенсивные формы: ролевые игры, имитации,

действия в конкретных профессиональных ситуациях и др. Кроме того, задачами учебных дисциплин становится формирование у курсантов не столько способов профессиональной деятельности, сколько способности объяснять их с точки зрения военной и технической науки и практики. Выполнение этого требования обусловлено способностью курсанта к логическому мышлению, систематизации, построению абстрактных конструкций, сравнению и т.д.

В новых учебно-методических комплексах нашло отражение повышение значимости творческой деятельности курсанта. В частности, вводятся проблемные методы обучения, нестандартные учебные ситуации, задачи, не имеющие готового решения. Практически всеми учебно-методическими комплексами предусмотрена поисковая, научно-исследовательская или проектная деятельность курсантов, причем это наблюдается гораздо чаще, чем в комплексах предыдущего поколения; используются групповые методы работы.

Как слабую сторону методической работы военного вуза эксперты отметили недостаточное отражение в учебно-методических комплексах параметров самообразования курсантов. Учитывая крайне динамичный характер современной военно-профессиональной деятельности, эта задача экспертам представляется не только актуальной, но и требующей оперативного решения. Формирование стратегии самообразования офицера в контексте всей его профессиональной жизни, как считают эксперты, необходимо ставить как задачу каждой учебной дисциплины, которую следует решать через специальное мотивирующее содержание, актуализацию личных проблем профессиональной самореализации, разработку и реализацию индивидуальных образовательных траекторий.

Изменения содержания учебных дисциплин профессионального цикла обусловлены, прежде всего, непосредственной связью с содержанием военно-профессиональной деятельности. Анализируя служебные характеристики на курсантов военного вуза в период прохождения ими практики и стажировок, а также отзывы на выпускников военного вуза, поступающие в течение первого года после выпуска, можно сделать вывод о том, что требования к их профессиональной подготовке постоянно возрастают. Составляя характеристики

и отзывы, руководители практик, командиры и начальники все чаще обращают внимание на способность специалиста выполнять нестандартные, творческие профессиональные задачи, ставить перед собой проблемы и успешно решать их, самостоятельно осваивать новые образцы вооружения и техники, новые способы военно-профессиональной деятельности.

Несмотря на очевидное для экспертов усложнение учебной деятельности курсантов в процессе освоения дисциплин профессионального цикла, только 3 из 12 проверенных учебно-методических комплексов, выполненных по ФГОС, включают специальные блоки или модули, имеющие задачами развитие качеств, включенных нами в структуру учебного потенциала курсанта. Кроме того, введение новых форм и методов учебной деятельности, как правило, не сопровождается специальной педагогической работой, обучающей курсанта. Почти нигде не предусмотрена уровневая дифференциация содержания учебной деятельности в соответствии со способностями и возможностями курсантов.

Обобщая данные экспертизы, можно считать, что в преподавании дисциплин профессионального цикла используются новые педагогические технологии, которые направлены на активизацию учебной деятельности курсантов. В учебно-методической документации заложены принципиально иные ее формы и методы, эффективность использования которых зависит от личности курсанта. Вместе с тем, в методической деятельности по реализации ФГОС нового поколения не решена задача развития личных возможностей курсанта выполнять учебную работу. Очевидно, считается, что это задача решается еще на ступени общего образования.

Актуальный опыт организации обучения и воспитания будущих офицеров

Анализ опыта организации обучения курсантов военного вуза, которым обладали преподаватели дисциплин профессионального цикла на момент проведения исследования, представляет интерес в связи с тем, что это первый уровень анализа, непосредственно связанный с образовательным процессом и курсантом как его субъектом. Его можно отнести как к функциональному анализу, так и к анализу причин. Основными методами исследования этого

элемента практики являлись анкетирование и беседа. Анкетированием (приложение 2) было охвачено 34 преподавателя дисциплин профессионального цикла, работающих по новым стандартам подготовки военных инженеров.

Анкетирование показало, что 85,3% респондентов испытывали трудности с реализацией разработанных ими педагогических технологий в учебном процессе, при этом 65,5% уже из этого числа называли трудности, связанные с учебным потенциалом курсантов, в частности, с его недостаточным развитием. Кроме того, трудности с реализацией учебно-методических комплексов преподаватели связывали с дефицитом времени на аудиторные занятия, высокой сложностью содержания, а также значительным изменением учебной деятельности.

В беседах с руководителями предметно-методических комиссий нами выяснялись причины, по которым учебный потенциал ряда курсантов оказался недостаточно развитым. К ним наши собеседники отнесли:

- барьер между формами учебной деятельности, которые использовались в школе, и вузовскими формами учебной деятельности;

- инерция в использовании традиционных форм учебной деятельности;

- разрыв межпредметных связей;

- недостаточное внимание преподавателей к развитию учебного потенциала курсантов.

Уже по неравномерности внимания преподавателей к качествам, формирующим учебный потенциал курсанта, можно заметить, что он не воспринимается ими как единое интегративное личностное образование. Ранжирование ответов на вопросы анкеты показало, что проблемы в реализации педагогических технологий связываются преподавателями преимущественно со слабо развитыми способностями курсантов, низким уровнем их общеобразовательной подготовки, а также отсутствием опыта работы в новых формах учебной деятельности (таблица 3).

Таблица 3. Трудности в реализации учебно-методических комплексов дисциплин профессионального цикла

Ранг	**Качество учебного потенциала**	**Количество выборов**
1.	Дефицит знаний, умений и навыков, полученных в школе, а также при изучении общеобразовательных дисциплин	27
2.	Проблемы с овладением интеллектуальными операциями	14
3.	Отсутствие опыта работы в новых формах учебной деятельности	11
4.	Низкая мотивация учебной деятельности	10
5.	Проблемы владения учебными действиями и операциями	4
6–12.	Неустойчивые волевые процессы	-
6–12.	Отсутствие четкой цели	-
6–12.	Недостаточная креативность	-
6–12.	Слабо развитая коммуникативность	-
6–12.	Низкая адаптивность	-
6–12.	Проблемы с памятью и другими высшими психическими процессами	-
6–12.	Темперамент	-

Кроме самого факта наличия проблем с реализацией педагогических технологий, нас интересовали способы, с помощью которых преподаватели стремятся разрешать эти проблемы. Обобщая ответы респондентов на вопросы анкеты (приложение 2), мы определили, что только некоторые из них пытались специально развивать учебный потенциал курсантов, обучать их способам учебной деятельности. Данные ответы ранжировались с учетом того, что респонденты, как правило, называли несколько вариантов. В таблице 4 приведена информация по первым пяти рангам.

Как видим, большая часть преподавателей корректирует используемые педагогические технологии, меняя их на уровне замысла, содержания и организации. Действия, непосредственно направленные на развитие учебного потенциала курсантов, осуществляют только единицы из них.

Обобщения по анализу актуального опыта преподавателей могут быть сформулированы следующим образом.

Таблица 4. Способы преодоления трудностей в реализации учебно-методических комплексов дисциплин профессионального цикла

Ранг	**Качество учебного потенциала**	**Количество выборов**
1.	Упрощение форм учебной деятельности	19
2.	Изменение содержания учебной дисциплины	11
3.	Проведение дополнительных занятий и консультаций	6
4.	Включение обучения учебным действиям и операциям в содержание учебной дисциплины	4
5.	Введение специального модуля развития учебного потенциала	3

Несмотря на то, что новые цели образовательного процесса военного вуза отражены в учебно-методических комплексах дисциплин на уровне замысла, реальное использование педагогических технологий затрудняется рядом факторов, в том числе недостаточно развитым учебным потенциалом курсантов. Испытывая трудности с реализацией более сложного содержания в новых организационных условиях, преподаватели предпочитают корректировать замысел, упрощать содержание и формы учебной деятельности. При этом ими слабо осознается как роль, так и содержание этого интегративного качества.

На основании анализа учебно-методических комплексов и актуального опыта педагогов можно сделать *вывод* о существовании в исследуемой практике противоречия между сложностью и интеллектуальной насыщенностью задач профессиональной и учебной деятельности и недостаточно развитой способностью курсантов военного вуза решать их в процессе обучения.

Опыт организации самостоятельной работы, самообразования и самостоятельного профессионального развития курсантов

Актуальность развития учебного потенциала курсантов в числе прочих причин и факторов заключается в том, что это интегративное качество, как мы предположили в теоретической части исследования, определяет процесс самообразования и самостоятельного профессионального развития субъекта военно-профессиональной деятельности. В условиях постоянного усложнения ее содержания, идеологии, средств и методов высшее профессиональное военное

образование создает только базис, а дальнейшее самообразование и саморазвитие субъекта в контексте всей его профессиональной жизни целиком обусловливает личностную и профессиональную самореализацию офицера.

ФГОС ВПО, квалификационные требования, приказы и инструкции в области целеполагания образовательного процесса военного вуза ставят перед ним задачу реализации стратегии непрерывного профессионального образования офицера, которая по своей сути есть именно задача развития его учебного потенциала. Таким образом, учебный потенциал должен быть включен в число профессионально важных качеств личности выпускника, а организация самообразования и самостоятельного профессионального развития курсантов является той деятельностью, в которой этот потенциал развивается и проявляется.

Мотивация является наиболее важной характеристикой любой деятельности, поэтому нас, в первую очередь, интересовали возможности учебных дисциплин профессионального цикла в актуализации мотивов самообразования и самостоятельного развития курсантов.

Изучив служебные характеристики 150 курсантов, закончивших третий курс военного вуза (в этот период ими были освоены преимущественно дисциплины профессионального цикла), мы обнаружили, что такой мотивацией обладают далеко не все из них. Так как характеристики позволяли оценить только наличие или отсутствие мотивации, полученные результаты мы отнесли к одной из трех категорий: курсант мотивирован к самообразованию и саморазвитию, частично мотивирован или не мотивирован вообще (рисунок 5). Отраженная в характеристиках информация подтверждена результатами тестирования, которое проводит служба психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

По данным на рисунке 5 можно предположить, что устойчивой и полной мотивацией обладает всего 9,3% курсантов, а основная их доля мотивирована лишь частично. Более половины респондентов, напротив, либо не обладают актуальными мотивами самообразования и самостоятельного профессионального развития, либо никак их не проявляют. Причины недостаточной мотивации

самообразования и самостоятельного профессионального развития курсантов кроются в организации дисциплин профессионального цикла и в недостаточном внимании к развитию учебного потенциала.

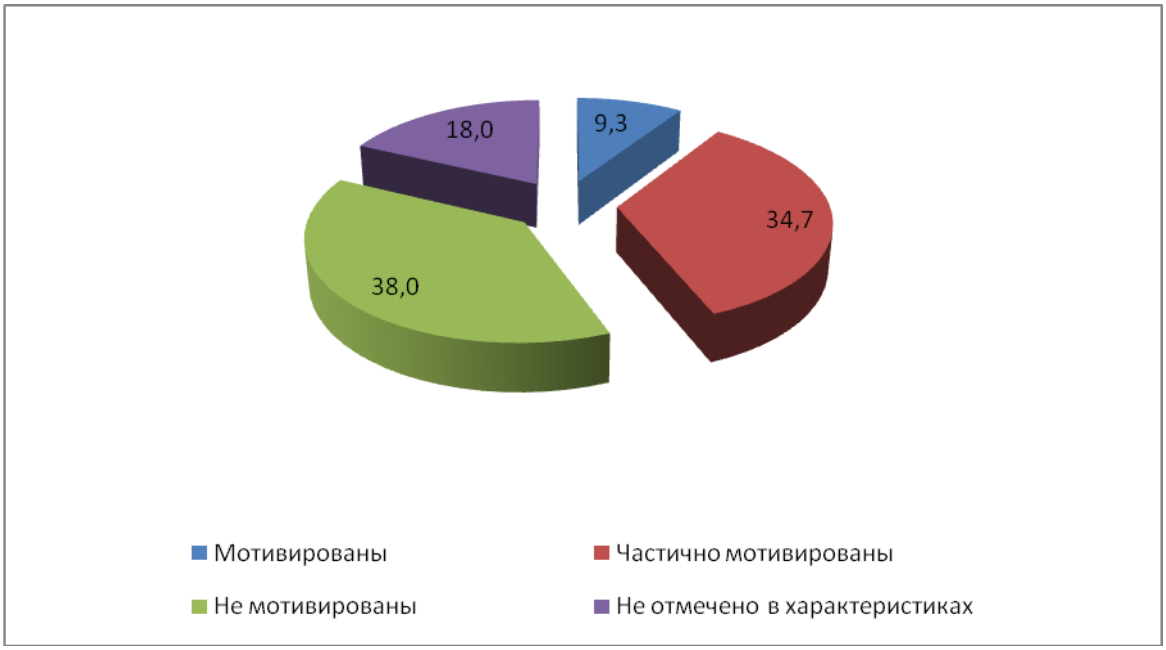


Рисунок 5. Результаты выявления мотивации курсантов к самообразованию и самостоятельному профессиональному развитию (по служебным характеристикам), %

Организованная самостоятельная работа курсантов в процессе преподавания дисциплин профессионального цикла является той деятельностью, в которой развивается их способность учиться самостоятельно. В исследовании опыта организации самостоятельной работы курсантов мы вновь вернулись к анализу учебно-методических комплексов.

В отличие от аудиторных занятий для самостоятельной работы курсантов по дисциплинам профессионального цикла предлагается только несколько традиционных форм работы:

- подготовка докладов и сообщений;
- реферативная работа;
- конспектирование первоисточников;

- заучивание наизусть и др.

Самостоятельная работа курсантов предусматривает, в основном, механическую, репродуктивную деятельность, которая не влияет на мотивацию и способность курсанта учиться самостоятельно.

В практике организации самостоятельной работы курсантов практически нет форм, в которых курсант самостоятельно формулирует проблему, осуществляет поиск, обработку и систематизацию информации. Более того, установленный в военном вузе порядок действий преподавателя по организации самостоятельной работы вменяет ему в обязанность:

- определить не только источники литературы, но и более конкретное место необходимой информации (страницы, разделы, параграфы и т.д.);

- четко определить задание и разъяснить порядок его выполнения;

- ставить на самостоятельную работу не проблемные, а полностью доступные к выполнению задания.

Отличительной особенностью военных вузов, облегчающей работу исследователя, является плотный и формализованный контроль параметров образовательного процесса, результаты которого протоколируются в необходимых документах:

- журналах контроля занятий;

- протоколах заседаний предметно-методических комиссий и кафедр;

- протоколах обсуждения открытых занятий и др.

Первое, что мы отметили в процессе изучения перечисленных документов – это то, что большая часть замечаний относится не к основной, а к вводной и заключительной частям занятий, когда как раз и актуализируются мотивы самостоятельной учебной деятельности.

Второе, что привлекло наше внимание, – это ряд повторяющихся недостатков в актуализации связи между учебными задачами и предстоящей курсанту военно-профессиональной деятельностью.

Наконец, третье, что, безусловно, следует отметить, – почти полное отсутствие какого-либо обучения курсантов способам и методам самостоятельной работы.

Используемые на сегодняшний момент учебно-методические комплексы, разработанные на основе нового ФГОС, формировались с учетом лимита аудиторных занятий, который заложен самим стандартом. В этих условиях значительно сокращены такие формы учебной деятельности, как самостоятельная работа под руководством преподавателя, индивидуальные и групповые консультации. Так, управляемая, аудиторная самостоятельная работа курсантов составляет не более 5% аудиторных занятий, а консультации предусмотрены только перед проведением контрольных занятий. Наши наблюдения показывают, что консультации как форма взаимодействия преподавателя и курсанта методически не разработаны, они преимущественно заключаются в ответах преподавателя на возникшие в процессе самоподготовки вопросы или же в повторении уже пройденного материала.

Таким образом, анализ опыта организации самостоятельной работы курсантов показал следующее:

- потенциал будущего офицера в самообразовании и самостоятельном профессиональном развитии не рассматривается как ключевое профессионально важное качество;

- опыт развития этого потенциала в процессе преподавания дисциплин профессионального цикла можно считать нерезультативным, а сложившуюся практику – неэффективной уже на уровне организации.

Эти два обобщения позволяют сделать *вывод* о существовании противоречия между ролью и значением самообразования и самостоятельного профессионального развития в подготовке военных специалистов на основе компетентностного подхода и отсутствием эффективных педагогических инструментов обеспечения и сопровождения этого вида деятельности.

Результаты учебной деятельности курсантов

Следствием недостаточного развития учебного потенциала курсантов являются сложности, которые возникают у них в процессе изучения дисциплин профессионального цикла. Основным способом анализа этого элемента выступало исследование результатов учебной деятельности курсантов, отраженных в журналах и ведомостях с балльно-рейтинговой оценкой.

В анализе мы обратили внимание на общее снижение качества обучения курсантов по дисциплинам профессионального цикла, которое зафиксировано с момента введения нового стандарта (процентное отношение числа курсантов, сдавших экзамен на «хорошо» и «отлично» к общему числу курсантов в группе). Проанализировав результаты экзаменов курсантов второго курса (всего 144 респондента) по трем основным дисциплинам (тактика, эксплуатация военных гусеничных и колесных машин, устройство вооружения и его боевое применение), отражающим сформированный у курсантов опыт использования технологий учебной и профессиональной деятельности, мы определили моду - статистический параметр, отражающий наиболее часто встречающийся в группах результат (рисунок 6).

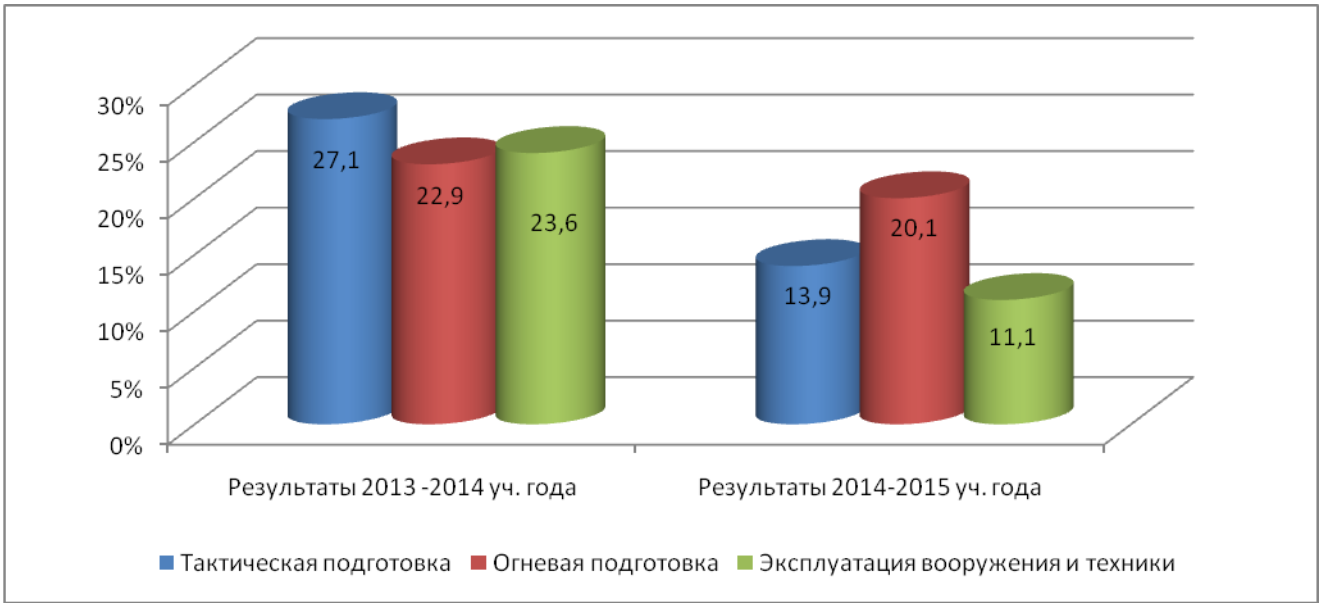


Рисунок 6. Качество обучения курсантов 2 курса по дисциплинам профессионального цикла (мода), %

Из данных на рисунке 6 видно, что качество обучения (процентное отношение числа курсантов, сдавших экзамен на «хорошо» и «отлично» к общему числу курсантов в группе) снизилось по всем трем базовым для профессиональной подготовки военного инженера дисциплинам. Однако мы понимаем, что причина заключается не только в снижении учебного потенциала, но и в наблюдаемом снижении общего уровня общеобразовательной подготовки выпускников российских школ, что не может не сказаться на качестве их обучения в период получения профессионального образования.

Не в лучшую сторону изменилось и количество курсантов, не справившихся с задачами освоения дисциплин. Так, если в 2013-2014 учебном году за неуспеваемость было отчислено только пять курсантов, то в следующем учебном году, когда обучение строилось уже на основе ФГОС, за неуспеваемость по дисциплинам профессионального цикла было отчислено 12 человек.

Представленные данные дополнились результатами анализа ведомостей с балльно-рейтинговой оценкой успеваемости курсантов. Особенностью данных, собранных в этих документах, является то, что их можно отнести к конкретным параметрам учебной деятельности курсантов, рассмотреть с позиции развития учебного потенциала. Фактом, подтверждающим наше предположение относительно влияния учебного потенциала курсантов на результаты освоения дисциплин профессионального цикла, можно считать то, что при максимально установленных для оценки освоения этих дисциплин 100 баллах только 20% курсантов 1 и 2 курсов в 2014-2015 гг. набрали более 60 баллов.

Сложившийся опыт военного образования показывает, что именно дисциплины профессионального цикла, в силу их прямой связи с содержанием военно-профессиональной деятельности, обладают наибольшими возможностями в развитии курсанта как субъекта учебной деятельности, при их освоении возникает особая мотивация учебной деятельности, проявляется познавательный интерес курсанта. Однако в условиях резкого различия между сложностью содержания дисциплин, учебной деятельности и личностными возможностями курсанта эти дисциплины теряют свое развивающее значение. Курсант неохотно

занимается тем, что он не в состоянии до конца понять и качественно выполнить, у него снижаются самооценка и, как следствие, мотивация к саморазвитию учебного потенциала.

У 66 курсантов набора 2014 г., у которых ранее уже было выявлено наличие полной или частичной мотивации учебной деятельности, мы исследовали динамику изменения основных мотивов в течение 3-го курса обучения в военном вузе. Напомним, что учебным планом для 3-го курса обучения предусмотрены преимущественно дисциплины профессионального цикла. В исследовании использовалась тестовая методика А. А. Реана и В. А. Якунина (модификация Н. Ц. Бадмаевой) [19, с. 151-154]. Учитывая относительную однородность выборки (предварительный отбор по служебным характеристикам), мы интерпретировали индивидуальные результаты через среднее арифметическое по каждой группе мотивов (таблица 5).

Таблица 5. Результаты оценки групп мотивов учебной деятельности курсантов 3-го курса, баллы

Группа мотивов	**Среднее арифметическое**	
	в начале 3 курса	**в конце 3 курса**
Коммуникативные мотивы	14,2	16,2
Мотивы избегания	8,1	12,0
Мотивы престижа	8,1	9,8
Профессиональные мотивы	**7,1**	**8,9**
Учебно-познавательные мотивы	**8,7**	**8,9**
Социальные мотивы	11,9	12,1

Проведенное исследование позволило выявить, что в процессе преподавания дисциплин профессионального цикла практически не изменилась мотивация, оказывающая наибольшее влияние на развитие учебного потенциала курсантов. Прежде всего, это касается учебно-познавательных мотивов и мотивов военно-профессиональной деятельности. Формулируя выводы, мы учли, что исследованию подвергалась относительно небольшая и, в целом, достаточно мотивированная к учебе группа курсантов.

Обращаясь к компоненту технологий в структуре учебного потенциала курсантов, мы предложили самим преподавателям оценить у 150 курсантов набора 2014 г. уровень развития отдельных его составляющих в начале и конце 3-го курса обучения. Для оценки по 5-балльной шкале (от 1 балла – «качество не развито» до 5 баллов – «качество полностью, по мнению преподавателя, обеспечивает освоение дисциплины») нами избраны пять показателей:

- общеобразовательные знания, умения и навыки;
- учебные умения и навыки;
- успешный опыт учебной работы в необходимых формах;
- общие способности и интеллект;
- способность к самообразованию и самостоятельному профессиональному развитию.

Ввиду относительной однородности выборки в качестве статистического показателя нами вычислялось при оценке среднее арифметическое (рисунок 7).

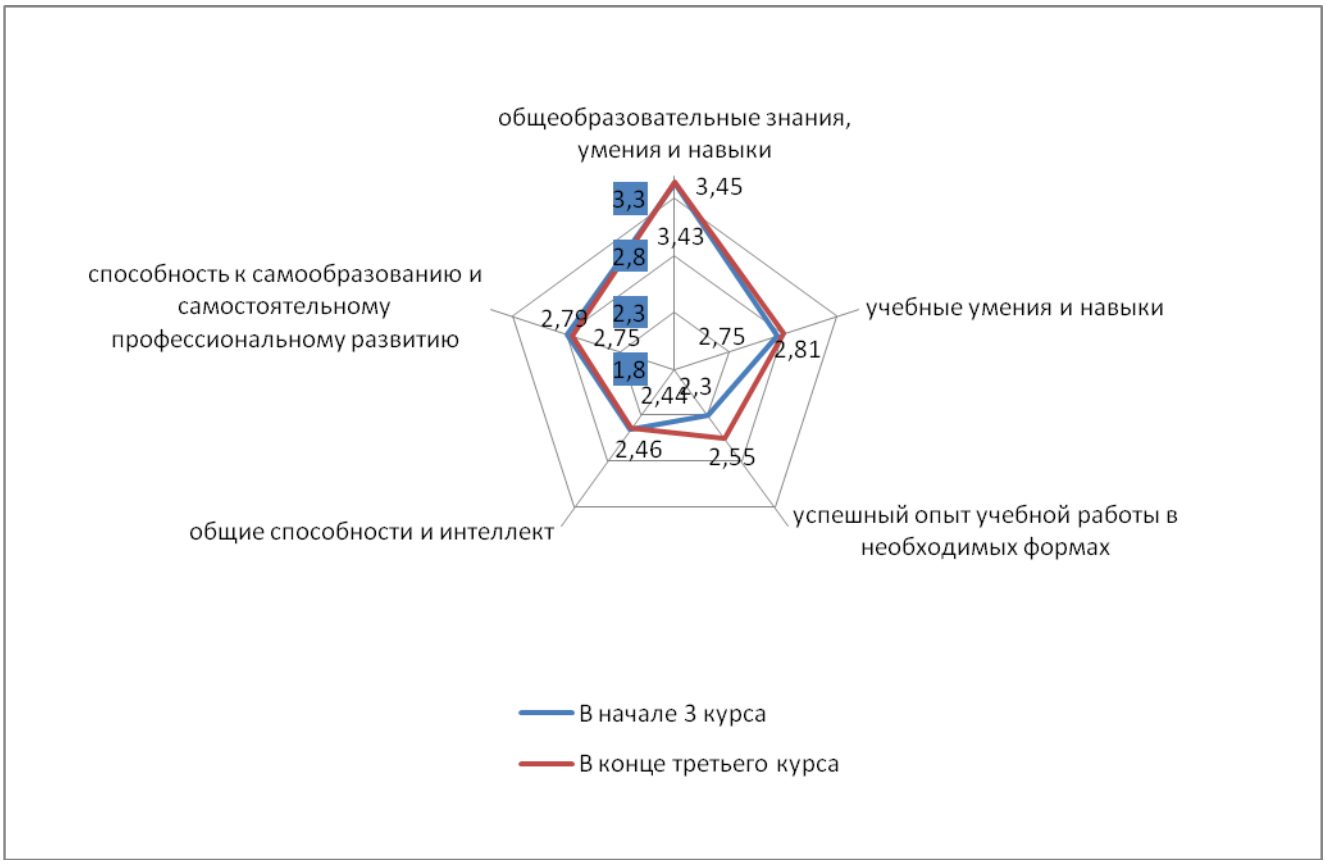


Рисунок 7. Результаты оценки составляющих учебного потенциала курсантов 3-го курса

Диаграмма на рисунке 7 отражает то, что в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, несмотря на их потенциальные возможности, очень ограниченно происходит развитие основных качеств, которые мы относим к структуре учебного потенциала.

Обобщая полученные в ходе диагностики данные, можем сделать *вывод* о наличии противоречия между возможностями дисциплин профессионального цикла и их недостаточным использованием в целях развития учебного потенциала курсантов.

Таким образом, выполненный нами анализ существующей практики развития учебного потенциала курсантов в процессе преподавания дисциплин профессионального цикла последовательно подтвердил наличие всех противоречий, формирующих проблему нашего исследования. С одной стороны, в исследовательской работе, которая описана в данном параграфе, нам удалось доказать наличие проблемы и актуальность исследования, а с другой, создать эмпирическую базу для оценки возможных изменений в образовательном процессе военного вуза, которые могут быть обусловлены дальнейшей опытно-экспериментальной работой.

2.2. Характеристика опытно-экспериментальной работы по апробации и внедрению педагогической системы развития учебного потенциала курсантов военного вуза при изучении дисциплин профессионального цикла

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы, который характеризуется в данном параграфе, обеспечивал апробацию педагогической системы развития учебного потенциала курсантов на практике. Апробация, как это следует из словарных определений термина, есть «…официально выраженное одобрение, основанное на испытании, проверке» [198, с. 16].

Цель выполненной опытно-экспериментальной работы заключалась в экспериментальной проверке педагогической системы развития учебного

потенциала курсантов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла. При этом предполагалось, что анализ результатов реализации педагогической системы, соответственно, покажет ее способность разрешать противоречия, формирующие проблему исследования.

В педагогических исследованиях апробация, как правило, предполагает решение довольно широкого спектра исследовательских задач, среди которых актуальными для нашего исследования являлись:

- интеграция разработанной педагогической системы в образовательный процесс вуза;

- определение противоречий, возникших в ходе интеграции, устранение их и корректировка разработанной системы;

- сбор эмпирических данных о параметрах образовательного процесса военного вуза, связанных с учебным потенциалом курсантов;

- организация широкого обсуждения результатов, полученных с помощью разработанной системы;

- оценка результативности системы и принятие решения о ее внедрении в широкую практику;

- оформление методических рекомендаций по реализации педагогической системы.

Сразу отметим, что задачи, связанные с апробацией разработанной педагогической системы, далеко не всегда решались последовательно. Так, например, интеграция системы и оценка возникающих противоречий выполнялись одновременно, а сбор данных и обсуждение организовывались на протяжении всей опытно-экспериментальной работы.

Логику и ход эксперимента яснее всего отражают ее этапы, характеризующиеся преемственностью и определяющие логику реализации содержания экспериментальной деятельности в рамках ее формирующего этапа. Апробация выполнялась в течение 2015–2016 учебного года, однако подготовительная работа к ней велась еще в 2014–2015 учебном году, а

обсуждение, оценка результатов и методическое оформление системы продолжалось в течение всего календарного 2016 г.

На первом, организационном этапе (2015 г.), велась подготовительная работа: создавались исходные условия апробации, формировались экспериментальные структуры. Второй, интеграционный этап (2015-2016 гг.) предусматривал постепенное создание компонентов разработанной педагогической системы в образовательном процессе военного вуза. На третьем, обобщающем этапе (2016 г.) осуществлялось представление, широкое обсуждение и оценка эффективности разработанной педагогической системы в разрешении проблемы исследования. Четвертый, методический этап (2016 г.) по времени практически совпадал с предыдущим этапом и предусматривал подготовку методического обеспечения для реализации педагогической системы в реальной практике. Обратимся к содержанию этапов апробации более подробно.

Организационный этап

Исходной точкой организации любой системной деятельности является целеполагание. Для военного вуза, который представляет собой разновидность сложной организационной системы, характерна особенная целенаправленность, подчинение общей стратегии деятельности и развития, четко выраженные иерархичные организационные отношения. Однако при проведении опытно-экспериментальной работы мы решили отказаться от привычной практики использования централизованного механизма постановки новых целей, т.к. этим разрушалась сама логика апробации в условиях естественного эксперимента. Теоретически обоснованная нами педагогическая система и цель в ее составе – это результат научно-исследовательской работы диссертанта. Она представляет собой идеальное состояние, ориентир для всей педагогической системы развития учебного потенциала курсантов. Достаточно конструктивной применительно для преподавания отдельных дисциплин ее могла сделать учебно-методическая работа на кафедрах, в предметно-методических комиссиях, педагогических и учебных коллективах. Поэтому для введения развития учебного потенциала

курсантов в состав целей образовательного процесса военного вуза был использован децентрализованный метод [159].

Первым шагом в применении децентрализованного метода постановки целей явилось обсуждение результатов теоретического исследования диссертантом проблемы развития учебного потенциала курсанта. Теоретические положения о сущности и структуре учебного потенциала, основных механизмах и направлениях его развития, охарактеризованные нами в первой главе, обсуждались на Ученом совете военного вуза. Обсуждение позволило, опираясь на опыт экспертов – членов совета, заранее предположить наиболее вероятные противоречия, которыми может сопровождаться интеграция разработанной педагогической системы в образовательный процесс. Возможные трудности, связанные с выходом за пределы нормативного поля образовательного процесса, а также с изменениями целевого блока, содержания и форм учебной деятельности при преподавании дисциплин профессионального цикла, обусловили необходимость коррекции как программы опытно-экспериментальной работы, так и теоретических основ исследования. В итоге в результате первого шага по реализации децентрализованного механизма целеполагания удалось сформировать разделяемое наиболее опытными членами педагогического коллектива представление о необходимости и потенциальной возможности развития учебного потенциала курсанта при преподавании каждой дисциплины таким образом, как это описано в первой главе исследования.

Второй шаг диктовался необходимостью обоснования важности достижения этой цели среди остальных членов педагогического коллектива. Эта задача решалась в процессе обсуждения проблемы развития учебного потенциала в дискуссиях, организованных на кафедрах и учебно-методических объединениях. В процессе таких дискуссий, на которых обязательно рассматривались доводы диссертанта, решения Ученого совета и собственные мнения преподавателей, удалось, как это подтверждают результаты проведенного интервьюирования, добиться принятия цели большинством членов педагогического коллектива (рисунок 8).

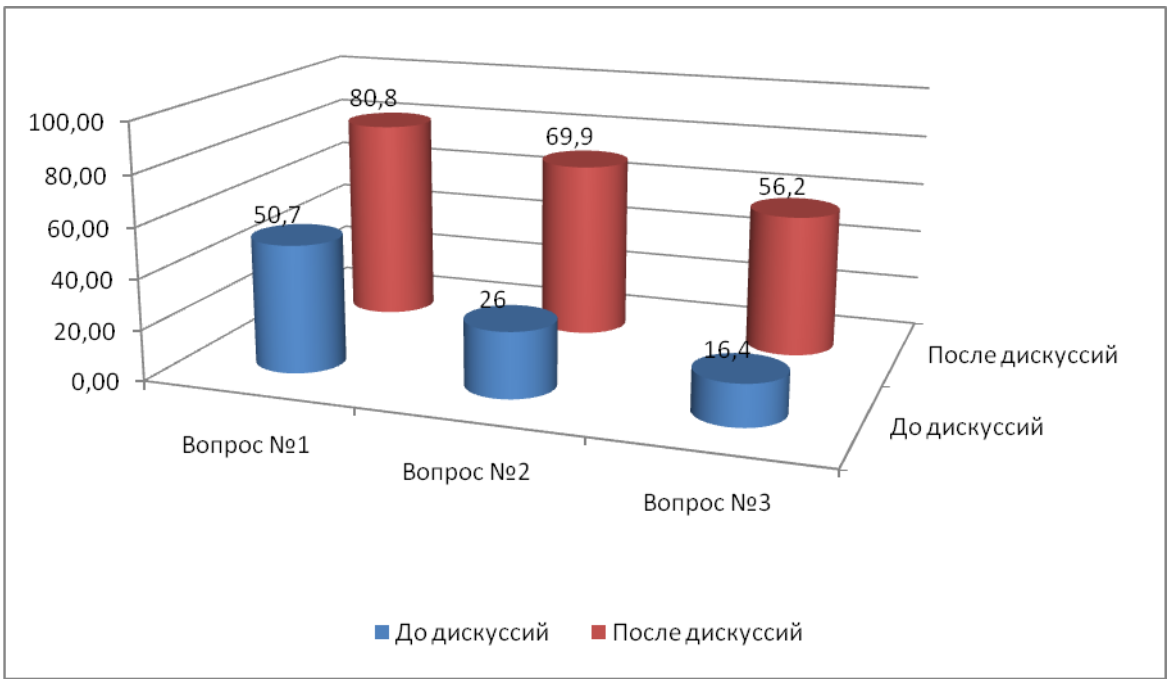


Рисунок 8. Результаты интервьюирования преподавателей – участников дискуссий о значении развития учебного потенциала курсантов, %

Интервьюирование 73 преподавателей проводилось перед началом дискуссий и сразу после их окончания, при этом интервью содержало всего три вопроса:

1) считаете ли вы развитие учебного потенциала курсантов важной задачей образовательного процесса?

2) считаете ли вы, что без развития учебного потенциала курсантов невозможна их успешная профессиональная подготовка?

3) считаете ли вы, что развитие учебного потенциала курсантов является задачей вашей дисциплины?

К вопросам прилагалась также задача: письменно кратко охарактеризовать возможности дисциплины в развитии учебного потенциала курсантов.

Учитывая мнения респондентов – преподавателей дисциплин профессионального цикла, можно утверждать, что примененные в опытно-экспериментальной работе дискуссионные формы позволили решить

промежуточную задачу целеполагания. На рисунке 8 показано изменение числа преподавателей, положительно ответивших на вопросы интервью.

Так, из анализа полученных результатов становится очевидным, что 80,8% респондентов в итоге дискуссий пришли к тому мнению, что развитие учебного потенциала курсанта является важным и необходимым, 69,9% из них уверены, что без этого невозможна его эффективная профессиональная подготовка. Противоречивым результатом интервьюирования мы считаем то, что только 56,2% опрошенных связывают эту цель со своей дисциплиной, остальные же по-прежнему уверены, что развитие курсанта как субъекта учебной деятельности происходит преимущественно при освоении им общеобразовательных дисциплин или же еще в школе.

Третьим шагом являлась работа организованных методических групп, которые адаптировали цель непосредственно для дисциплин профессионального цикла. В процессе работы групп уточнялись компетенции, формирование которых в ходе освоения учебной дисциплины обеспечивает развитие учебного потенциала, учитывая авторскую структуру учебного потенциала, особенности учебной дисциплины и применяемых в процессе ее преподавания педагогических технологий; рассматривалось ее содержание, обеспечивающее эффективную учебную деятельность.

Например, для дисциплины «Тактика» дополнения к целевому блоку (в сокращенном виде) выглядят следующим образом.

«Для успешного освоения дисциплины курсант должен:

в компоненте направленности:

- *представлять и формулировать* собственные цели освоения дисциплины «Тактика», видеть их во взаимосвязи с предстоящей профессиональной деятельностью;

- *знать* разделы дисциплины «Тактика», ее объем и задачи, профессиональные компетенции, которыми ему предстоит овладеть, *уметь* четко определять их взаимосвязь с должностными обязанностями по прямому предназначению;

- *определять* собственные интересы в овладении дисциплиной «Тактика», адекватно рассматривать ее значение в профессиональной и личностной самореализации;

- *иметь* сформированную стратегию самостоятельного профессионального развития, в которой собственную роль играет получение и совершенствование знаний и опыта тактики.

В компоненте технологий:

- *владеть* компетенциями, формируемыми другими дисциплинами учебного плана, согласно разделу IV Тематического плана дисциплины «Организационно-методические указания, взаимосвязь с другими дисциплинами»;

- *обладать* опытом решения следующих задач:

а) в военно-профессиональной деятельности: управление первичными воинскими коллективами, группами, создаваемыми для совместного решения отдельных задач; несение внутренней службы, регламентирование и организация совместной деятельности военнослужащих; хранение и обслуживание личного оружия, обмундирования, снаряжения и средств защиты; обращение с боеприпасами и имитационными средствами; соблюдение требований безопасности и т.д.;

б) в учебно-профессиональной деятельности: самоорганизация и планирование времени; поиск, обработка, интерпретация и защита информации (в т.ч. секретной и для служебного пользования); работа на лекционных, семинарских и практических занятиях; групповая работа (в т.ч. распределение задач, полномочий и ответственности); реферирование, конспектирование, компиляция, заучивание и другие виды работы с первоисточником; работа в открытой информационной среде; групповая и индивидуальная проектная деятельность; творческая работа; работа в активной и интерактивной формах и т.д.

- *освоить* следующие учебные действия и операции: конспектирование научных монографий, работа с периодическими изданиями (в т.ч. электронными); работа с тактическими картами (в т.ч. с виртуальными); обучение через

образовательные порталы (платформы МООДУС и СОКРАТ); реферирование боевых документов, инженерно-конструкторской и технической документации на английском языке (с помощью специализированных словарей, электронных и он-лайн переводчиков); анализ информационных ресурсов (с точки зрения их содержания, структуры и достоверности); работа с формализованными документами; подготовки сообщений и информаций, аргументация и дискуссионное обсуждение собственного мнения и т.д.

В компоненте способностей:

- *быть способным*: самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях; оперируя известными алгоритмами, формировать новые способы действий; критически оценивать профессиональные ситуации и сложившийся опыт тактики; видеть основные тактические проблемы, возникающие перед современным командиром и т.д.;

- *быть способным*: ясно, четко и коротко излагать свои мысли и решения в вербальной и письменной форме (с учетом требований формальной логики); перестраиваться на уровень сложности изложения в зависимости от собеседника, проверять и оценивать понимание приказов и распоряжений; строить коммуникации в доступных командиру формах: речевых, информационных, с использованием средств связи; оценивать психологические состояния и строить обратные связи с респондентами;

- *быть способным*: адекватно оценивать боевую обстановку или ситуации военно-профессиональной деятельности; оценивать опасности и риски, строить эффективную и безопасную стратегию поведения; владеть методами самоконтроля; проводить аналогии и сравнения с актуализированным тактическим опытом; прогнозировать последствия тактических решений в области предстоящей военно-профессиональной деятельности и т. д.».

В отношении компонента психофизиологических характеристик учебного потенциала курсантов была учтена недостаточная возможность целенаправленного влияния, поэтому преподавателям был рекомендован только их учет при дифференциации учебной деятельности.

Параллельно целеполаганию решалась следующая задача организационного этапа – подготовка кадрового ресурса. Как выяснилось в процессе опытно-экспериментальной работы, она оказалось гораздо более сложной, чем нам казалось. Письменное задание, которые мы предлагали выполнить преподавателям после интервьюирования, позволило определить, что значительная часть из них, даже признавая важность учебного потенциала, в условиях дефицита учебного времени и усложняющегося учебного содержания не видит никакой возможности его развития в рамках своей дисциплины (рисунок 9).

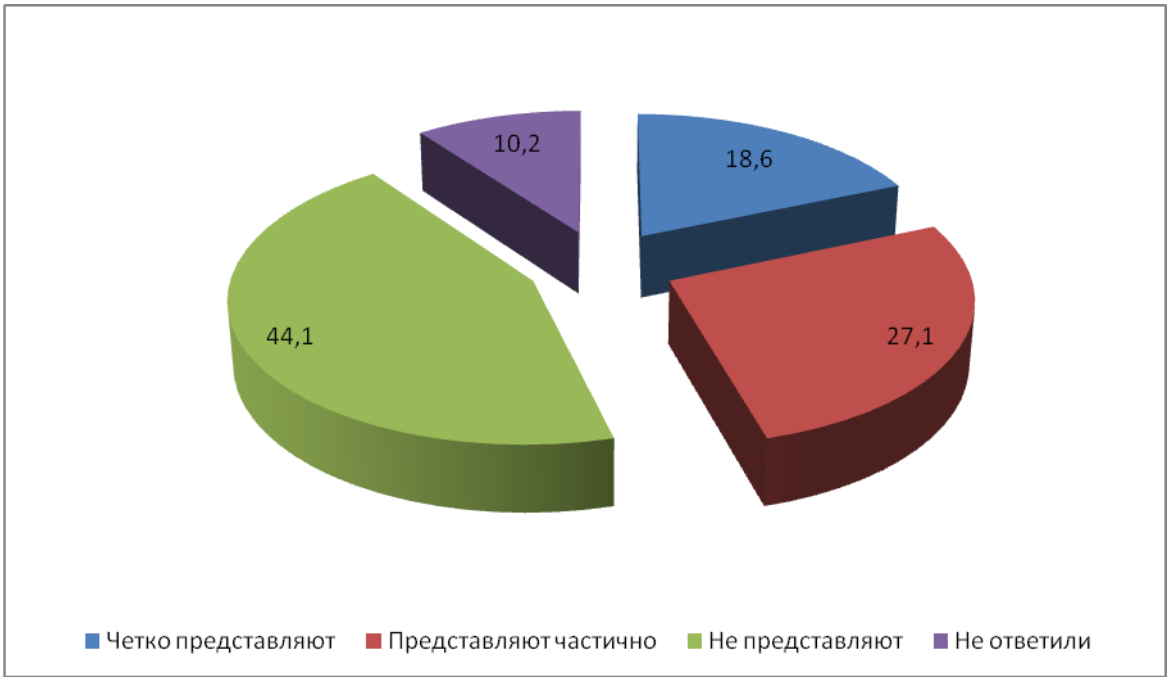


Рисунок 9. Результаты анализа начальных представлений преподавателей о возможностях развития учебного потенциала курсантов, %

Ответы 59 респондентов, которые в ходе интервьюирования признали важным развитие учебного потенциала курсантов, по смыслу были отнесены нами к четырем группам. В соответствии с этим делением мы определили четыре группы преподавателей, которые:

- обладают четкими представлениями о путях и способах достижения этой цели (их доля оказалась небольшой – 18,6%);

- обладают только частичными представлениями (27,1%);

- не обладают этими представлениями или считают достижение цели невозможной (в их число вошла почти половина опрошенных – 44,1%);

- не ответил на вопрос каждый десятый опрошенный.

Как задача подготовка преподавателей к развитию учебного потенциала курсантов ставилась перед диссертантом и председателями предметно-методических комиссий. В ее решении мы также предполагали несколько шагов.

В первую очередь был реализован специальный курс, который формировал у преподавателей базовые представления об учебном потенциале курсанта и способах его развития в дисциплинах профессионального цикла. Курс применялся в системе методической работы военного вуза в объеме 20 учебных часов (приложение 3), из которых 4 часа отводились на лекционные занятия; 4 часа – на семинарские; 2 часа – на практические; 6 часов – на самостоятельную работу по теме; 4 часа - на индивидуальное собеседование. По решению Ученого совета и приказу начальника военного вуза подготовку с использованием специального курса прошли 112 преподавателей кафедр.

Ориентируясь на результаты собеседования, проведенного после обучения, можно утверждать, что у большей их части были сформированы достаточные представления о путях и способах развития учебного потенциала курсантов средствами своей дисциплины. Используя те же подходы и градации, что и в предыдущем случае, мы обрабатывали результаты собеседования и представили их в виде диаграммы (рисунок 10).

Несмотря на то, что сравнение данных, представленных на рисунках 9 и 10, свидетельствует о позитивных результатах работы (число преподавателей, которые обладают четкими представлениями о путях и способах развития учебного потенциала курсантов, увеличилось в 2,5 раза и составило самую большую долю – 48,2%; доля преподавателей, которые не обладают этими представлениями или считают достижение цели невозможной, уменьшилось до 8,0%), задача подготовки кадров не считалась полностью решенной.

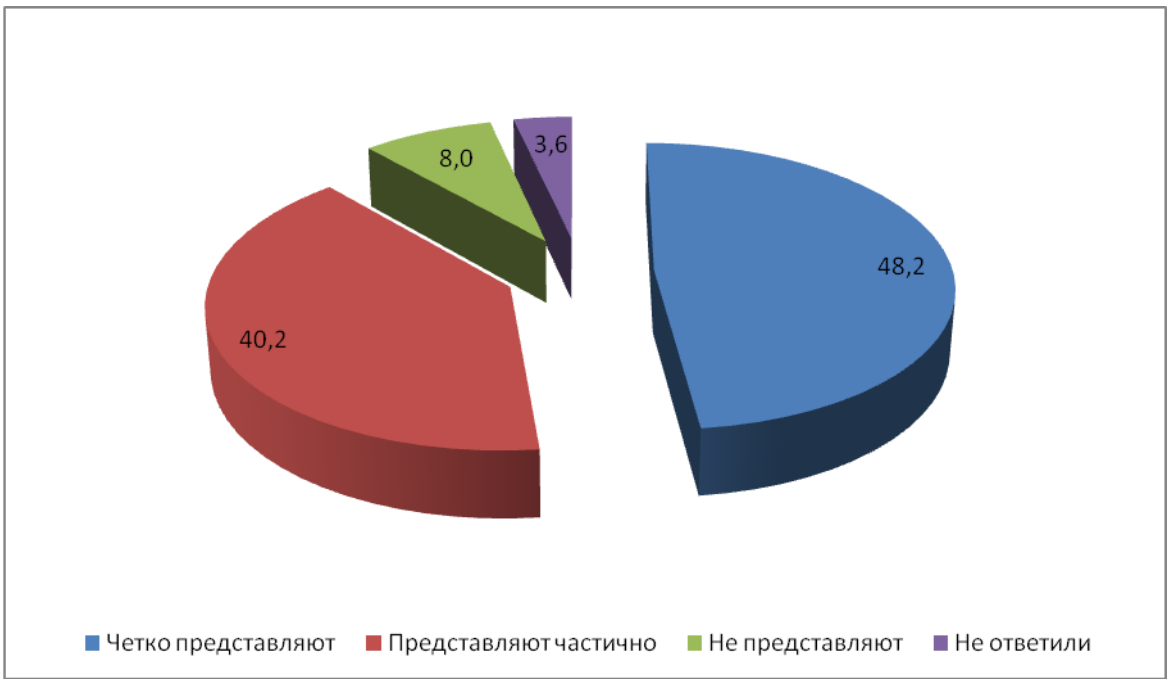


Рисунок 10. Результаты анализа представлений преподавателей о возможностях развития учебного потенциала курсантов после подготовки, %

Подготовка преподавателей с использованием спецкурса сопровождалась осуществлением методической работы предметно-методическими комиссиями. Как показал эксперимент, она особенно результативной оказалась:

- в определении границ возможных изменений учебно-методических комплексов дисциплин профессионального цикла с учетом их новых задач и целевых ориентиров;

- в согласовании подходов и установок в развитии учебного потенциала курсантов;

- в определении и расширении необходимых межпредметных связей;

- в структурировании содержания дисциплин;

- в разработке конкретных форм и методов развития учебного потенциала курсантов.

Наконец, задача подготовки кадров для апробации педагогической системы развития учебного потенциала курсантов решалась, в том числе, и за счет

контроля учебно-методической деятельности преподавателей, который регулировался графиком подготовки учебно-методических комплексов и предполагал проверку соответствия установленным требованиям к их содержанию.

Таким образом, к окончанию организационного этапа апробации нам удалось добиться принятия большинством преподавателей цели развития учебного потенциала, единого понимания его сущности, содержания и структуры, представления о возможных направлениях, формах и методах учебной деятельности, развивающей учебный потенциал. Кроме того, удалось подготовить педагогические кадры, которым предстояла основная деятельность по апробации разработанной педагогической системы, добиться их относительно мотивированного и квалифицированного участия в опытно-экспериментальной работе.

Интеграционный этап

В процессе следующего, интеграционного этапа в образовательном процессе военного вуза были последовательно созданы все компоненты педагогической системы развития учебного потенциала курсантов в ходе изучения дисциплин профессионального цикла. Комплексная экспериментальная работа предусматривала нормотворчество, непосредственное обучение и воспитание курсантов, диагностику их развития как субъектов учебной деятельности.

В самом начале работы требовалось организовать мотивацию и стимулирование курсантов и преподавателей, участвовавших в опытно-экспериментальной работе. Это было особенно актуально в связи с тем, что задача развития учебного потенциала курсанта не установлена напрямую стандартом или квалификационными требованиями, она сформулирована логическим путем в попытке решить проблему способности курсанта усваивать усложнившееся содержание и поэтому воспринимается как дополнительная.

Мотивы курсанта, которые необходимо актуализировать в первую очередь, были определены нами в параграфе 1.2. В ходе опытно-экспериментальной

работы использовались методы и приемы, которые позволяли не только активизировать эти мотивы, но и длительное время удерживать их в качестве ведущих мотивов учебной и профессиональной деятельности. Например, следует отметить:

- для мотивов самопознания – самопроверку и тестирование, которые проводятся по мере усвоения учебного содержания дисциплины, постановку задач повышенной сложности, приведение примеров успешного освоения профессионального опыта;

- для мотивов достижения, профессиональной и личностной самореализации – профессиональный контекст учебной деятельности, организацию соревновательной деятельности, подведение итогов, применение дисциплинарной практики, доступной преподавателю, использование прав прямых начальников курсанта применять поощрения;

- для мотивов одобрения и престижа – популяризацию результатов учебной деятельности лучших курсантов, вовлечение их в научно-исследовательскую работу, привлечение к помощи другим курсантом, руководству группами в проектной деятельности;

- для мотивов долга и ответственности – четкое определение значения каждой профессиональной компетенции в структуре профессиональной подготовки будущего офицера, ссылки на реальный профессиональный опыт, разъяснение последствий и ответственности за профессиональные решения, действия и бездействие, своевременную реакцию на результаты учебной деятельности.

Общим для мотивации развития учебного потенциала курсанта являлось требование личного примера преподавателя, разъяснение роли самообразования и самостоятельного профессионального развития, а также ознакомление курсанта с современной системой военного образования, прямо связывающей карьеру офицера с его возможностями перейти на более высокий уровень профессиональной компетентности.

Ключевыми мотивами, определяющими параметры деятельности преподавателей по развитию учебного потенциала курсанта, мы считали:

- мотивы профессиональной самореализации – актуализировались тогда, когда итоги и оценка профессиональной деятельности преподавателя были тесно связаны с достигнутыми результатами в развитии учебного потенциала курсантов. Мотивационное управление осуществлялось с помощью подведения итогов, поощрений и взысканий, постановки в пример, а кроме того, способность к такого рода деятельности являлась одним из параметров служебной характеристики преподавателя;

- мотивы признания – становились активными в том случае, если достижения преподавателя в развитии курсантов как субъектов учебной деятельности служили поводом для выделения его личных и профессиональных заслуг. В качестве форм мотивационного управления здесь наиболее эффективными являлись популяризация передового опыта, признание заслуг, особые поручения, связанные с целями опытно-экспериментальной работы;

- материальные мотивы – оказывались актуальными, когда преподаватель премировался за учебные и профессиональные достижения курсантов, например, по результатам открытых занятий, практик или стажировок.

Особое внимание при апробации технологии было уделено созданию механизмов стимулирования, представляющих собой стабильные, постоянно действующие инструменты мотивационного управления субъектами образовательного процесса. Для курсантов действенным инструментом стимулирования оказалась балльно-рейтинговая система оценки качества их учебной деятельности. С одной стороны, в ней показателями оценки служили результаты учебной деятельности, которые курсанты в процессе опытно-экспериментальной работы научились связывать с развитием собственного учебного потенциала. С другой стороны, в рейтинг в интересах эксперимента вводились показатели, напрямую связанные со структурой учебного потенциала, например:

- способность работать в инновационных формах учебной деятельности;

- активность в самообразовании и самостоятельном профессиональном развитии;

- помощь преподавателям и командирам в организации обучения и воспитания;

- научно-исследовательская и проектная деятельность и т.д.

Система материального стимулирования преподавателей задолго до начала опытно-экспериментальной работы включала показатели, связанные с результатами учебной деятельности курсантов. Однако сама оценка результатов строилась преимущественно на так называемых объективных показателях: среднем балле, результатах экзаменов, тестирований и других видов контроля, других показателях, отражающих личный вклад преподавателя в результаты учебной деятельности курсантов лишь опосредованно. В интересах эксперимента в число показателей были внесены изменения уровневых характеристик учебных групп с использованием разработанной нами системы диагностики. Диссертант особо благодарен руководству вуза за предоставление материального ресурса для дополнения существующей системы стимулирования педагогического труда.

Наиболее существенными являлись изменения, которые коснулись содержания, форм, методов и средств развития учебного потенциала курсантов. Несмотря на то, что они рассматриваются в содержании интеграционного этапа, в тот момент, когда они реализовывались в отношении субъектов образовательного процесса, большая часть этих изменений выполнялась еще в течение организационного этапа. На этом этапе менялись и дорабатывались учебно-методические комплексы дисциплин профессионального цикла, вносились дополнения и изменения с учетом новой цели – развития учебного потенциала курсантов.

В процессе методической работы были установлены три основных способа достижения цели.

Первый способ заключался во введении в структуру учебной дисциплины дополнительного модуля, нацеленного на решение задачи развития курсанта как

субъекта предстоящей учебной деятельности. Возможность включения дополнительного модуля обеспечивалась:

- структурированием основного содержания учебных дисциплин с помощью математических методов структурирования и формализации содержания: построения семантических сетей и фреймов, графового метода. Структурирование учебного материала позволило высвободить в программах учебных дисциплин от 5% до 10% учебного времени для введения дополнительного содержания;

- экспертной оценкой проводимых изменений. Экспертиза в этом случае определяла возможные риски, связанные со снижением качества обучения при вносимых изменениях. Модуль вводился только в тех случаях и только в том объеме, который не вызывал значительные риски;

- изменением учебных программ и тематических планов учебных дисциплин. Здесь мы воспользовались положением о то, что при переработке документов, определяющих параметры учебных дисциплин, может быть изменено до 10% содержания при условии обоснованности изменений требованиями повышения качества обучения.

Модуль предусматривал овладение компетенцией «способен работать в педагогической технологии, предусмотренной для данной учебной дисциплины». В содержательном смысле он включал:

- *знания*: об учебной дисциплине (ее структуре, месте в учебном плане, значении в профессиональной подготовке специалиста); о сущности профессиональных компетенций, которыми предстоит овладеть; об учебном потенциале (его связи с эффективностью учебной деятельности, структуре, содержании и основных способах развития); об учебной деятельности, в которой будет осваиваться дисциплина; об основных проблемах, которые могут возникнуть в процессе освоения дисциплины; о способах самооценки учебного потенциала и др.;

- *умения:* выполнять учебную работу в формах, предлагаемых в данной дисциплине; формировать собственную образовательную стратегию;

осуществлять продуктивное взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса и др.;

- *опыт:* планирования и организации собственной учебной деятельности; групповой работы; самообразования и самостоятельного профессионального развития;

- *мотивацию:* основанную на учебном интересе к содержанию предстоящей дисциплины; связанную с системой стимулирования, в частности, с балльно-рейтинговой системой оценки качества, с личностной и профессиональной самореализацией;

- *психологическую готовность* к развитию собственного учебного потенциала, основанную на адекватной оценке собственных возможностей, уверенности в своих силах и др.

Соответственно содержанию модуль включал такие формы учебной деятельности субъектов образовательного процесса, как лекции, дискуссии и тренинги, практические занятия и упражнения, самостоятельную работу. Таким образом, дополнительный модуль задавал исходные позиции, на основе которых по мере изучения дисциплины наращивался учебный потенциал курсанта.

Второй способ, который в большинстве случаев применялся вместе с первым, заключался в использовании дополнительного содержания, включенного в основные разделы и темы учебной дисциплины. На первом практическом или семинарском занятии в рамках модуля курсантов обучали формам учебной работы, предусмотренным данным разделом (темой). В случае если модуль включить в структуру было невозможно, то в разделах (темах) устанавливалось специальное вводное занятие, задачи и содержание которого были аналогичны модулю, но относились только к предстоящему разделу (теме).

Третий способ, который мы считаем обязательным, независимо от подходов и решений, заключался в специальной организации самостоятельной работы курсантов. Самостоятельная работа, согласно исследовательскому замыслу, должна была предусматривать точно такие же формы учебной деятельности курсантов, как и аудиторные занятия. При этом наиболее сложные формы

самостоятельной работы осуществлялись либо под руководством преподавателя, либо с обязательным проведением консультаций. Широко практиковалась групповая самостоятельная работа курсантов, а также готовились руководители самостоятельной работой из числа курсантов с наиболее развитым учебным потенциалом.

Выделение психологической составляющей учебного потенциала курсанта обусловило тот факт, что наибольшую эффективность педагогическая система его развития могла приобрести при условии психолого-педагогического сопровождения этого процесса. В силу этого, к опытно-экспериментальной работе привлекались командиры курсантских подразделений, а также специалисты группы психолого-педагогического сопровождения учебного процесса. Задачи, которые выполнялись командирами, были связаны, прежде всего, с руководством самостоятельной работой курсантов. Командир подразделения выступал непосредственным помощником преподавателя и обеспечивал непрерывность процесса развития учебного потенциала курсантов. Кроме того, в компетенции командиров подразделений находится индивидуальная воспитательная работа с курсантом, в ходе формировались индивидуальные образовательные стратегии курсанта, его личные и профессиональные планы. Специалисты группы психолого-педагогического сопровождения учебного процесса в основном привлекались для выполнения наиболее сложных заданий, связанных с диагностикой развития учебного потенциала курсантов.

Отметим тот факт, что в процессе апробации за счет анализа и учета позитивного педагогического опыта удалось существенно расширить наше представление о методах и средствах развития учебного потенциала, которые, разумеется, при творческом подходе преподавателя к решению данной задачи образуют полноценное операциональное оснащение педагога, работающего в логике личностно-ориентированного обучения.

Отдельным шагом в интеграции разработанной педагогической системы в образовательный процесс военного вуза являлось создание системы диагностики в интересах опытно-экспериментальной работы. Определенные трудности были

связаны с перенасыщенностью военной образовательной практики инструментами контроля, при которой введение каждого нового инструмента вызывает негативную ответную реакцию. Поэтому основные инструменты диагностики внедрялись непосредственно в предусмотренные учебным планом формы контроля: зачеты и экзамены.

Логичным стало установление четырех контрольных точек, в которых с помощью инструментов, включенных нами в систему диагностики развития учебного потенциала (параграф 1.3), собирались необходимые нам эмпирические данные и формировалась доказательная база:

- 1 контрольная точка – в начале учебного года, фиксировался исходный уровень развития учебного потенциала курсанта, определялись основные трудности и противоречия, связанные с предстоящей ему учебной деятельностью;

- 2 контрольная точка – по окончании первого семестра обучения, в ходе экзаменационной сессии проверялся текущий уровень освоения учебного материала;

- 3 контрольная точка – по окончании учебного года, в ходе экзаменационной сессии оценивалось освоение всех или части профессиональных компетенций, определенных для данной учебной дисциплины;

- 4 контрольная точка – в начале следующего учебного года, подвергались саморефлексии результаты учебной деятельности курсанта, устойчивость изменений личностных составляющих учебного потенциала.

Кроме перечисленных замеров, в интересах исследования активно применялись методы самоконтроля, изучались результаты наблюдений и психологического сопровождения курсантов. Отметим, что согласно учебному плану, одновременно курсант осваивает несколько дисциплин профессионального цикла. Например, на первом курсе их 5, а на втором уже 9, на третьем и последующих курсах изучаются преимущественно дисциплины профессионального цикла. Перекрестная оценка с позиции нескольких квалифицированных диагностов обеспечивала объективную оценку учебного потенциала курсантов, который по своей сущности является универсальным

качеством личности и, с некоторой скидкой на интерес к содержанию и личности преподавателя, проявляется в разных дисциплинах почти одинаково.

Обобщающий этап

Программа опытно-экспериментальной работы предусматривала наличие отдельного обобщающего этапа апробации педагогической технологии развития учебного потенциала курсантов военного вуза в процессе изучения дисциплин профессионального цикла. Несмотря на то, что содержательно этот этап отделен от остальных, по времени он совпадает с предыдущим, т.е. результаты апробации рассматривались руководством, обсуждались научной общественностью по мере их получения.

Содержание обобщающего этапа апробации можно условно разделить на три части.

Первая часть обобщающего этапа предусматривала широкое обсуждение авторских теоретических позиций, на которых строилась педагогическая система развития учебного потенциала курсантов. Кроме описанных нами заседаний Ученого совета и дискуссий, организованных диссертантом на кафедрах и других учебно-методических объединениях, она предусматривала:

- изложение основных положений, разработанных автором в рамках инициативной научно-исследовательской работы и диссертационного исследования, в статьях, публикуемых в научных журналах. Несмотря на то, что мы почти не получили конструктивных откликов на них, публикация в журналах означала работу со статьей квалифицированных экспертов и рецензентов;

- отчеты о выполнении и результатах работы по программе инициативной НИР на кафедре и Ученом совете военного вуза. Такая форма обсуждения результатов исследования, организованная в четко структурированной программе НИР, позволяла своевременно обсуждать теоретические положения и корректировать их еще до того момента, когда на их основе может быть выстроена неверная логическая цепочка;

- обсуждение теоретических основ развития учебного потенциала курсантов на конференциях и других научных форумах. Данная форма позволила

поддерживать связь нашей работы с другими исследованиями в области формирования и развития активных субъектов учебной деятельности, применения личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании;

- доклады о ходе исследования на заседаниях Учебно-методического объединения военного образования. Такая форма обсуждения теоретических основ позволила формировать методическую составляющую разработанной педагогической системы в русле основных тенденций развития отраслевого образования.

Отдельно следует, как мы считаем, отметить такую форму обсуждения теоретических положений, как Интернет-форум. Она была использована в самом начале исследования и позволила собрать большое количество фактов, мнений и суждений педагогов-практиков, позволивших уточнить противоречия и саму проблему исследования.

Вторая часть обобщающего этапа включала обсуждение конкретных результатов реализации педагогической системы развития учебного потенциала курсантов, в котором наиболее активное участие принимало руководство военного вуза и представители учредителя. Именно им предстояло принять решение о том, насколько апробация состоялась и насколько апробированную систему следует внедрить в педагогическую практику.

Прежде всего, отметим, что субъектов, оценивавших результаты реализации педагогической системы, интересовали не прямые показатели, включенные нами в систему диагностики, а изменения в эффективности образовательного процесса. Поэтому, в отличие от диссертационного исследования, для оценки результатов экспериментальной работы в рамках инициативной НИР использовались традиционные показатели эффективности: успеваемость и качество обучения, уровень освоения профессиональных компетенций, способность реализовать их на практике. Формами оценки результатов апробации выступали:

- анализ результатов экзаменационных сессий;

- текущая проверка и контрольные занятия;

- экспертиза творческих, исследовательских и конструкторских работ и проектов;

- тестирование (в том числе и Интернет-тестирование);

- беседа с курсантами;

- отчет и доклад диссертанта по результатам опытно-экспериментальной работы;

- изучение служебных и педагогических характеристик курсантов, отзывов с мест практики.

Итоговое суждение об изменении эффективности образовательного процесса с учетом целенаправленного развития учебного потенциала выносила специально назначенная начальником военного вуза экспертная комиссия, которая устанавливала не только позитивные изменения, но и отсутствие рисков и противоречий с остальными составляющим образовательного процесса. Подробно о полученных результатах мы будем писать в следующем параграфе, несколько забегая вперед, отметим, что по окончании апробации было принято решение об использовании разработанной педагогической системы в образовательном процессе, а в качестве дальнейшего направления исследования определена ее адаптация к особенностям преподавания общеобразовательных дисциплин. Кроме того, после обсуждения результатов на заседании Учебно-методического объединения военного образования система была рекомендована к использованию в широкой практике.

Третья часть обобщающего этапа апробации была связана уже с задачами диссертационного исследования. В ней автором на основе анализа полученных результатов формировалась доказательная база, необходимая для подтверждения гипотезы исследования. На основе анализа данных, полученных с помощью диагностики, формировались основные обобщения и выводы исследования, определялись положения, выносимые на защиту. Дополненные результатами опытно-экспериментальной работы материалы исследования были представлены на рецензирование и оценку.

Методический этап

Методическое оформление педагогической системы развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла представляло заключительный этап апробации, а в плане диссертационного исследования ту часть исследовательской работы, которая обеспечивала ее практическую значимость. Методически разработанная и апробированная нами педагогическая система была оформлена в виде двух документов: отчета по результатам инициативной научно-исследовательской работы, а также учебно-методической разработки по развитию учебного потенциала курсантов. Остановимся подробнее на последней.

Учебно-методическая разработка, заключающая в себе результаты методического этапа апробации, кроме рекомендаций по применению педагогической системы, включает в себя ряд разделов.

Теоретический раздел содержит основные теоретические положения данного исследования. Прежде всего, это положения о сущности, содержании, структуре учебного потенциала курсантов, основных механизмах и способах его развития. Затем, это подробное описание системы диагностики учебного потенциала. Наконец, обязательную часть теории составляют сведения о реализации описываемой педагогической системы на практике, типичных ошибках и трудностях, способах их предотвращения и преодоления.

Содержательный раздел составлен из описания дидактических единиц и опыта, который передается и усваивается в интересах развития учебного потенциала курсанта. В него мы постарались внести обобщенное содержание, т.к. конкретное его определение зависит от самой учебной дисциплины.

Методический раздел объединяет описание и характеристики основных форм и методов развития учебного потенциала, зарекомендовавших себя как эффективные. В этом разделе мы также посчитали необходимым описать замысел и способы построения учебно-методических комплексов дисциплин с учетом новой задачи.

Нормативно-правовой раздел содержит характеристику нормативного поля, в котором ведется работа по развитию учебного потенциала. Особенно мы старались подчеркнуть те изменения в руководящих документах, которые позволили сделать нормативное поле непротиворечивым. К данному разделу также отнесены приложения, в которых приведены документы по организации системы стимулирования субъектов образовательного процесса.

Контрольно-корректировочный раздел включает описание системы диагностики, форм и методов контроля.

Наконец, в рефлексивном разделе приводятся рекомендации по оценке результатов, в особенности промежуточных.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа полностью выполнена в логике апробации педагогических инструментов, однако апробация решала далеко не все задачи исследования. Доказательству гипотезы и защите основных положений исследования посвящен следующий параграф.

2.3. Развитие учебного потенциала курсантов в условиях применения педагогической системы

Целью контрольного этапа опытно-экспериментальной работы стала проверка успешности развития учебного потенциала курсантов в ходе реализации разработанной нами педагогической системы; проводимая диагностика должна была доказать или опровергнуть гипотезу исследования, обеспечить доказательство положений, выносимых на защиту. В ходе данного этапа опытно-экспериментальной работы осуществлялось сравнение идентичных параметров педагогических объектов, один из которых находился в естественных, а другой в экспериментальных условиях.

Для проведения опытно-экспериментальной работы нам следовало:

- выбрать контрольные и экспериментальные группы, приблизительно равные по численности, обладающие сходными характеристиками по результатам

единых государственных экзаменов (вступительных испытаний), а также профессионального психологического отбора;

- учесть требование репрезентативности выборок, т.е. способность групп представлять всю генеральную совокупность;

- определить учебные дисциплины профессионального цикла, основываясь на которые будет применяться система диагностики развития учебного потенциала.

Соблюдение перечисленных требований, как мы считаем, обеспечивало необходимые условия объективности эксперимента.

В качестве контрольных групп были выбраны 3 подразделения курсантов набора 2014–2015 учебного года:

- контрольная группа 1 (далее КГ-1), в составе которой 18 человек;

- контрольная группа 2 (КГ-2), в которой обучается 23 человека;

- контрольную группу 3 (КГ-3), включающую 22 курсанта.

В итоге в составе контрольных групп в эксперименте принимали участие 63 курсанта. Контрольные группы курсантов обучались в условиях практики, охарактеризованной нами в параграфе 2.1.

В состав экспериментальных групп мы включили 3 подразделения курсантов набора 2015–2016 учебного года:

- экспериментальную группу 1 (ЭГ-1) численностью в 25 человек;

- экспериментальную группу 2 (ЭГ-2), в составе 23 человек;

- экспериментальную группу 3 (ЭГ-3), в количестве 26 человек.

Обучение курсантов экспериментальных групп (74 человека), как и курсантов всего набора 2015-2016 учебного года, велось с учетом задачи целенаправленного развития учебного потенциала и апробации специальной педагогической технологии.

Для подтверждения эффективности разработанной и апробированной педагогической системы применялась система диагностики, которая подробно характеризовалась в параграфе 1.3. Замеры и исследования развития учебного потенциала проводились на базе пяти дисциплин профессионального цикла,

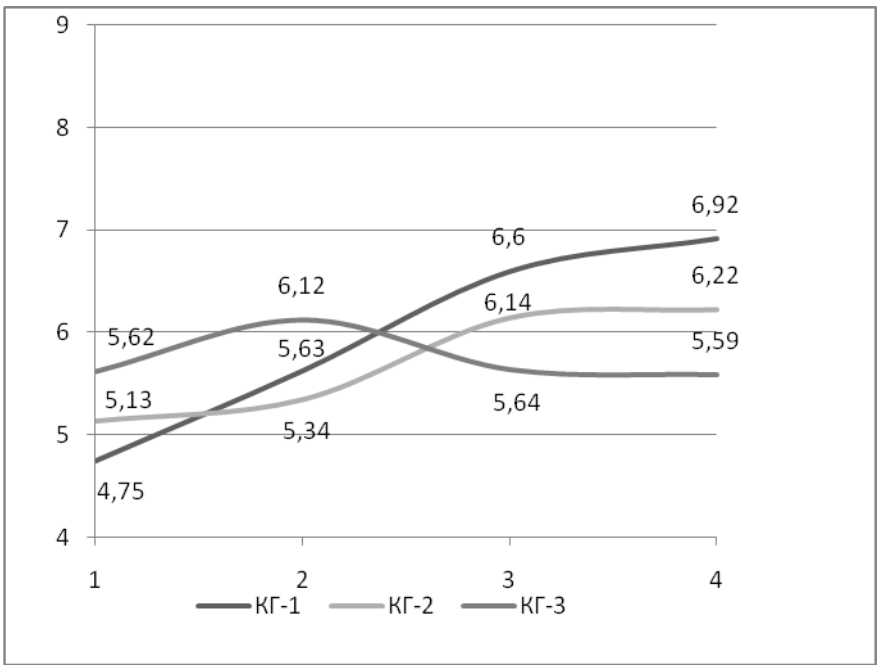
изучение которых идет уже на первом курсе: «Тактика», «Устройство оружия и его боевое применение», «Инженерное обеспечение», «Радиационная, химическая и биологическая защита», «Эксплуатация военных гусеничных и колесных машин».

Выбор дисциплин определялся том, что они закреплены за разными кафедрами военного вуза, а кроме того, занятия в контрольных и экспериментальных группах проводили одни и те же преподаватели, что дополнительно обеспечивало объективность сравнения. Сравнивались результаты учебной деятельности курсантов на первом курсе, когда проблема развития их учебного потенциала стоит особенно остро. Прямое сравнение результатов развития учебного потенциала курсантов в контрольных и экспериментальных группах обеспечивалась экспертной оценкой, при этом в роли экспертов выступали преподаватели выбранных дисциплин профессионального цикла Косвенное сравнение строилось на анализе результатов применения отдельных диагностических инструментов, аналогичных тем, которые применялись на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

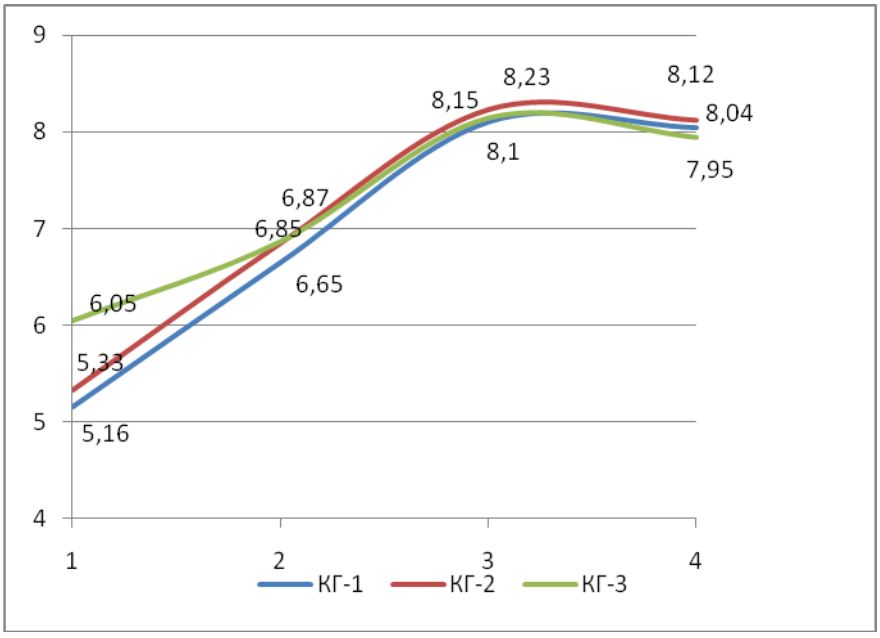
Компонент направленности

В ходе экспертизы на основании оценок экспертов (от 0 до 3 баллов), которые получали все курсанты контрольных и экспериментальных групп, определялось среднее арифметическое по показателям (от 0 до 3 баллов) и суммарная оценка по компоненту в целом (от 0 до 9 баллов).

Учитывая, что курсантские группы по состоянию учебного потенциала далеко не однородны, в качестве группового признака нами использовалась медиана – статистический показатель, находящийся строго в середине вариационного ряда, образуемого индивидуальными оценками и потому не зависящий от вариационных интервалов, а также от размера выборки. Обозначая центр вариационного ряда, медиана, таким образом, приблизительно показывает траекторию развития учебного потенциала или отдельного его компонента в контрольной или экспериментальной группе (рисунок 11).



а) контрольные группы



б) экспериментальные группы

Рисунок 11. Результаты экспертной оценки развития компонента направленности у курсантов контрольных и экспериментальных групп (медиана), баллы

При анализе результатов развития компонента направленности в структуре учебного потенциала курсантов обратили на себя внимание следующие факты:

- экспертные оценки, отраженные через групповой показатель, в экспериментальных группах выше, начиная со 2-ой контрольной точки;

- динамика развития компонента у курсантов экспериментальных групп сходная, с общим для всех трех групп участком наиболее интенсивного развития во втором полугодии первого курса и незначительным спадом после перерыва в изучении дисциплин (каникулярный отпуск);

- в контрольных группах сходной динамики развития компонента направленности выявлено не было, очевидно, что развитие происходит без общего определяющего фактора. В целом интенсивность развития невысокая, процесс развития компонента направленности во всех трех группах имеет участки спада, не совпадающие по времени.

Различия заметны и при косвенном сравнении результатов диагностики контрольных и экспериментальных групп между собой. Обобщая характеристики, которые дают курсантам преподаватели и командиры, мы выявили тот факт, что целевые ориентации, связанные с учебной деятельностью, у курсантов экспериментальных групп формировались значительно раньше. Уже после реализации специальных модулей респонденты из состава экспериментальных групп не только достаточно четко формулировали собственные цели в изучении дисциплин профессионального цикла, определяли личные интересы, связанные с качеством учебной деятельности, но и пытались использовать целевые ориентации в планировании индивидуальных стратегий. В контрольных группах в это же время способной к четкому целеполаганию была только небольшая часть курсантов.

Для исследования было важно не только установить наличие цели, лично значимой для курсанта, но и определить, как курсант использует индивидуальные цели в учебной деятельности. Такую информацию позволяла получить методика диагностики стилевых особенностей постановки и достижения целей В. И. Моросановой [135]. С помощью методики мы выяснили, что обучение курсантов экспериментальной группы целеполаганию, организации и планированию собственной учебной деятельности изменило параметры саморегуляции их поведения. Особенно эти различия стали заметными в конце эксперимента. В работе мы приводим данные замера по окончании первого курса

обучения, за групповой показатель принята доля курсантов, которые по каждой из шести шкал, выделенных автором методики, имеют средние и высокие результаты (рисунок 12).

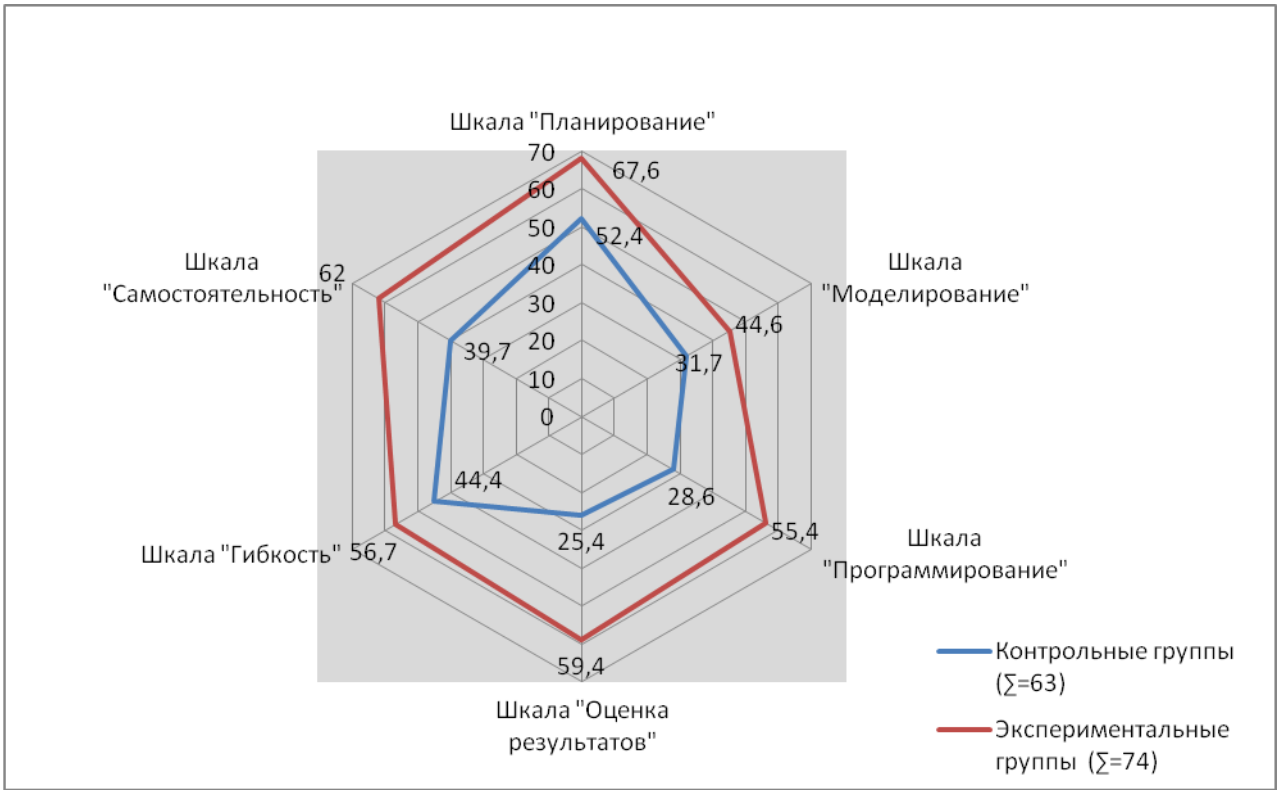


Рисунок 12. Доля курсантов контрольных и экспериментальных групп со средними и высокими результатами оценки стилевых особенностей, % целеполагания и достижения целей

Сравнение показывает, что к окончанию эксперимента доля курсантов экспериментальных групп, имеющих средние и высокие оценки по всем параметрам целеполагания и использования цели в учебной деятельности, выше на 34,0-12,3% по различным показателям, чем в контрольных группах. Кроме того, обращает на себя внимание относительное численное равенство выделенных групп курсантов по исследуемым показателям.

Отличия выявлены в оценках мотивационной сферы, устойчивости и иерархии мотивов учебной и профессиональной деятельности. Основания для

такого вывода дают результаты применения методик «Диагностика структуры учебной мотивации студента», «Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан»), которые дополняли друг друга и формировали представление о наиболее важных для нас мотивах учебной деятельности курсантов.

Так, используя диагностику структуры учебного потенциала, мы выявили, что, по сравнению с контрольными группами, в экспериментальных группах на конец эксперимента оказалась выше (в среднем примерно на 30%) доля курсантов, обладающих активной и устойчивой познавательной мотивацией, коммуникативными мотивами учения и мотивами саморазвития (рисунок 13).

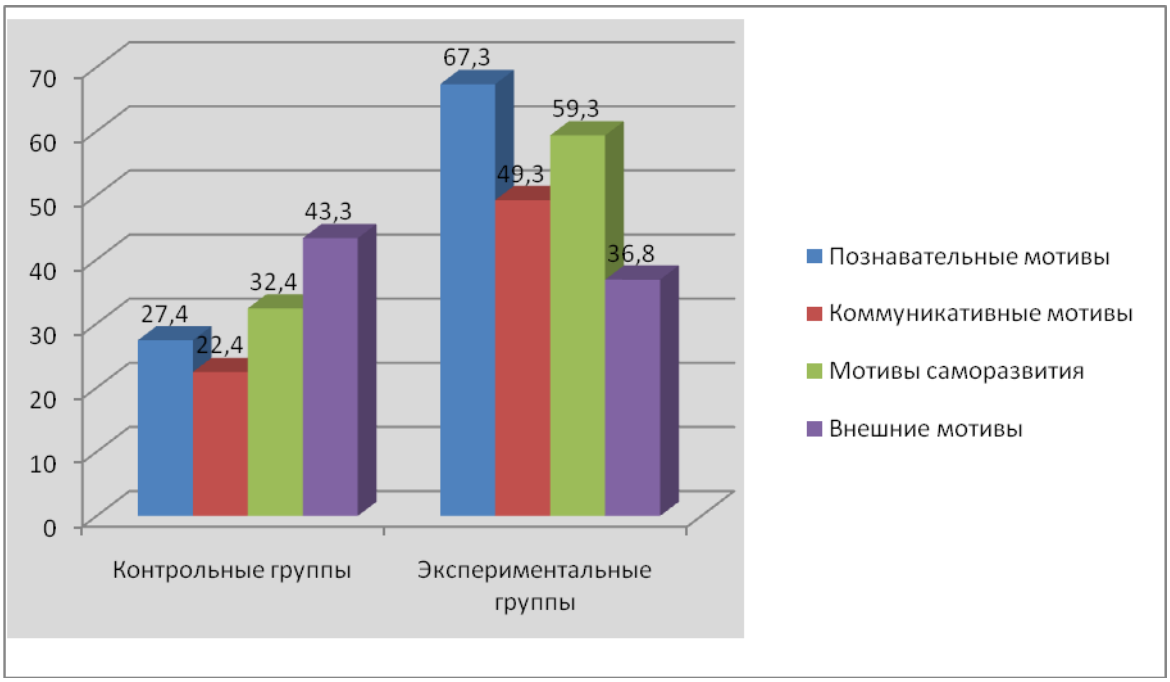


Рисунок 13. Доля курсантов контрольных и экспериментальных групп, обладающих устойчивой мотивацией учебной деятельности, %

Для экспериментальных групп, напротив, характерно большее число курсантов (43,3%), которые руководствуются в учебной деятельности преимущественно внешней мотивацией.

Сходные различия мы обнаружили и в мотивации достижения, которой отводили одну из ключевых ролей в структуре учебного потенциала. С помощью

тестовой методики А. Мехрабиана мы определяли изменения соотношений «мотивы достижения – мотивы избегания неудач» у курсантов контрольных и экспериментальных групп на всем протяжении эксперимента. В работе приводим заключительное сравнение, выполненное в 4-ой контрольной точке (рисунок 14).

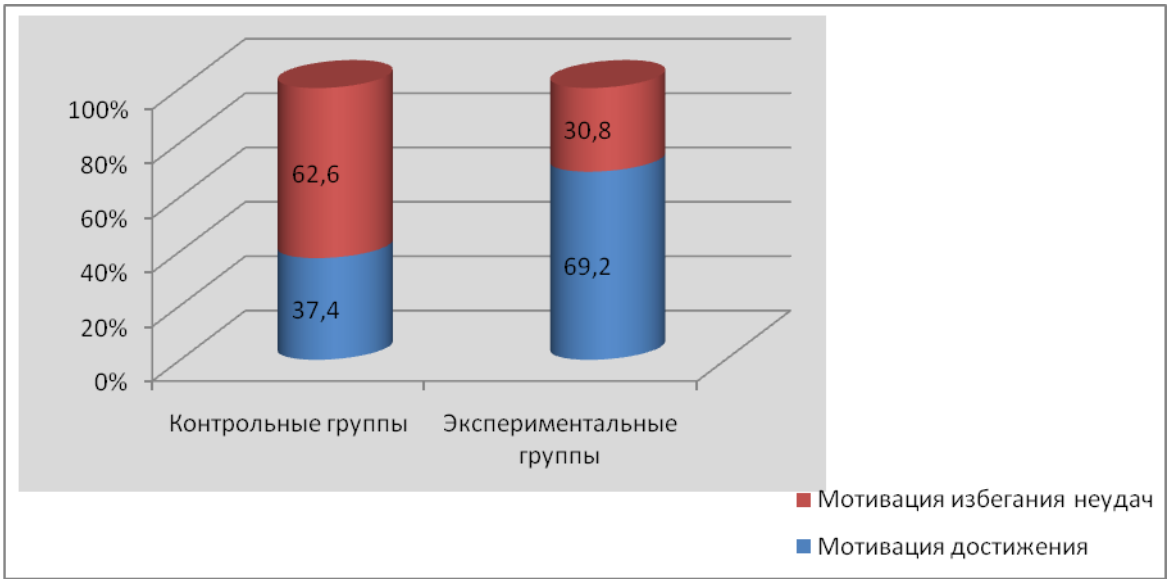


Рисунок 14. Результаты оценки доминирующей мотивации курсантов контрольных и экспериментальных групп, %

Как видим, доля курсантов, у которых при изучении дисциплин профессионального цикла мотивация достижения является доминирующей, в экспериментальных группах выше практически в два раза.

В противовес первым двум показателям существенных различий в развитии волевых процессов, регулирующих учебную деятельность курсантов, выявлено не было. Позитивные изменения в экспериментальных группах наметились только к концу эксперимента. Об этом свидетельствуют как экспертная оценка по названному показателю, так и результаты, полученные с использованием методики исследования волевой организации личности [58]. Обобщенные результаты представлены на рисунке 15.

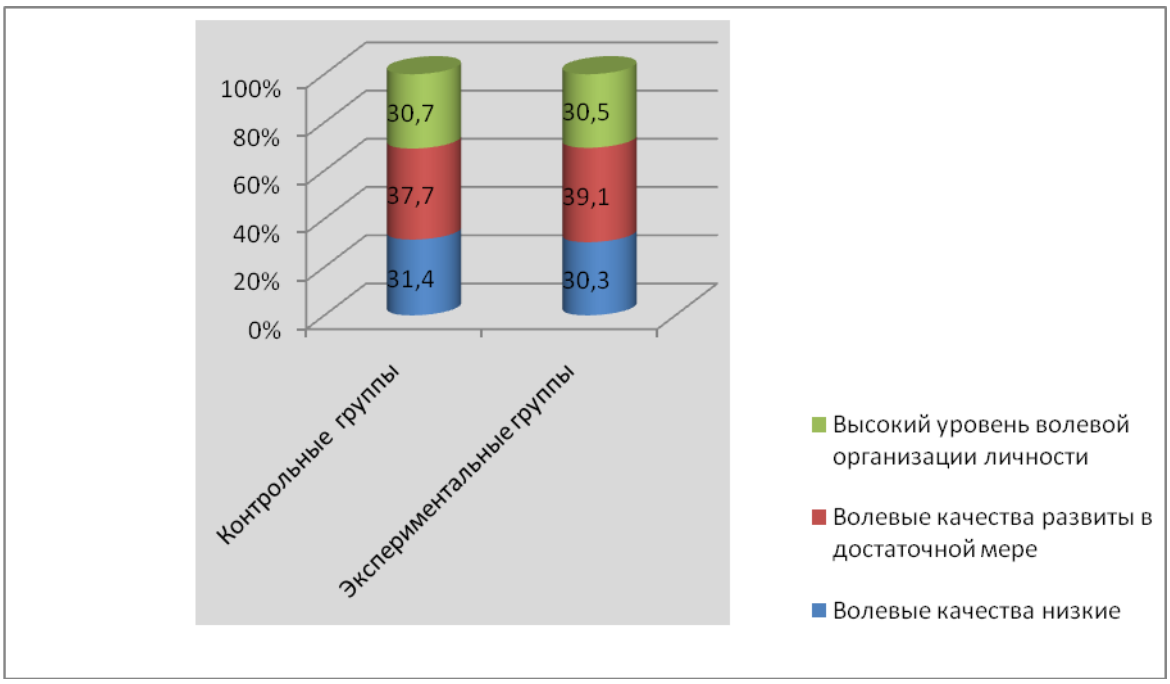


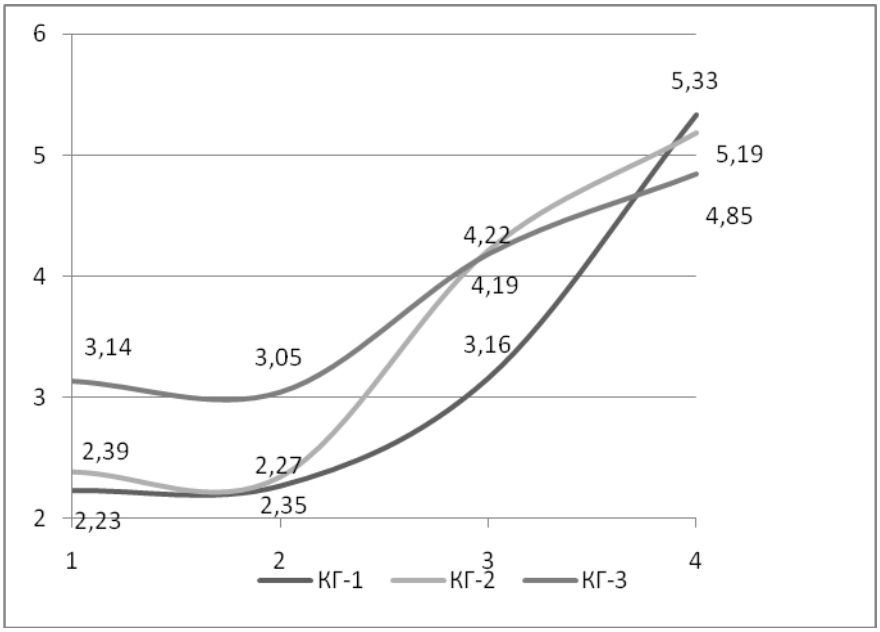
Рисунок 15. Результаты изучения волевой организации личности курсантов, контрольных и экспериментальных групп, %

Анализ данных, отраженных на рисунке 15, результатов наблюдений, характеристик курсантов контрольных и экспериментальных групп позволяет утверждать, что реализация педагогической системы не влияет существенно на волевые характеристики субъекта учебной деятельности, она нуждается в корректировке в этом аспекте, что может рассматриваться как отдельное направление продолжения исследований по проблеме.

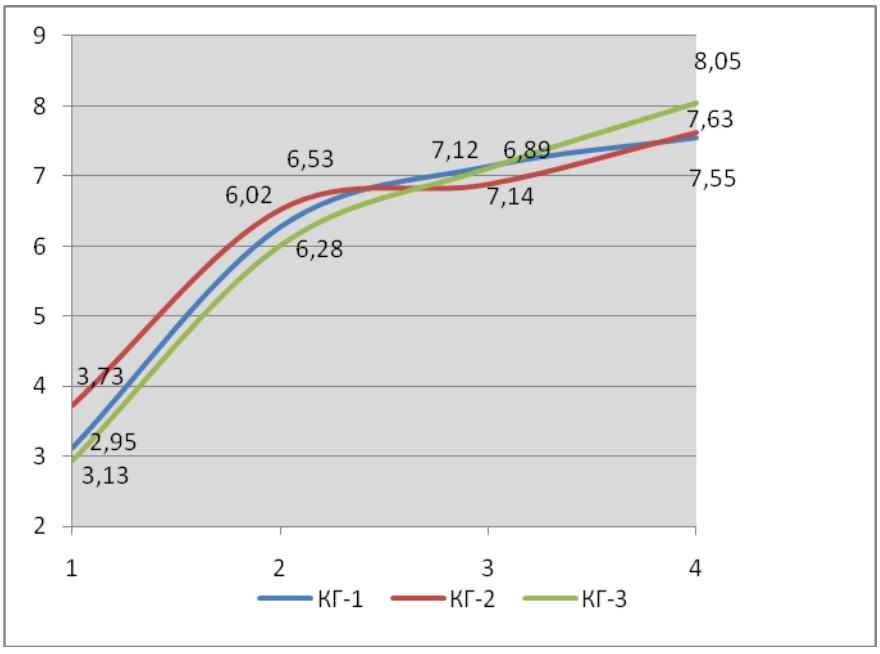
Обобщая полученную информацию, подчеркнем, что, судя по результатам диагностики, компонент направленности развивался у курсантов экспериментальных групп эффективнее, чем у курсантов контрольных групп (как минимум по двум показателям из трех). В качественном отношении направленность курсантов экспериментальных групп на учебную деятельность ближе к критериальному состоянию, определенному нами для данного компонента учебного потенциала.

Компонент технологий

Обучение курсанта методам и формам учебной деятельности в логике новых стандартов обозначено в разработанной педагогической системе как приоритетное направление, точка сосредоточения педагогических усилий. Поэтому диагностике данного компонента уделялось серьезное внимание. Медиана суммарных экспертных оценок развития компонента технологий в группах выглядит следующим образом (рисунок 16).



а) контрольные группы



б) экспериментальные группы

Рисунок 16. Результаты экспертной оценки развития компонента технологий у курсантов контрольных и экспериментальных групп (медиана), баллы

Сравним графики на рисунке 16 между собой. Обращает на себя внимание тот факт, что во всех трех экспериментальных группах итоговый результат оказался выше, чем в контрольных. Так, если оценка развития компонента технологий у курсантов набора 2014-2015 учебного года (контрольные группы) находится в диапазоне от 4,85 до 5,35 баллов, то у курсантов набора 2015-2016 учебного года (экспериментальные группы) медиана оценки находится в диапазоне от 7,55 до 8,05 баллов, что приближается к максимально возможной оценке. Кроме того, в отличие от ситуации в контрольных группах, у курсантов экспериментальных групп компонент технологий развивался равномерно, в зависимости от задач учебной дисциплины. Так, на графике выделяется участок интенсивного развития компонента, который по времени соответствует реализации специального модуля, а затем оценка растет в процессе ввода в учебную деятельность новых форм и методов учебной работы. В то же самое время, в контрольных группах наблюдается снижение результативности процесса развития компонента технологий в первом полугодии первого курса, как раз тогда, когда возникают основные трудности с организацией изучения учебной дисциплины. Наконец, графики развития компонента технологий у курсантов экспериментальных групп практически «накладываются» друг на друга, они, как и в случае с компонентом направленности, демонстрируют единую логику развития курсантов как субъектов учебной деятельности.

Анализируя учебные достижения и обобщая служебные характеристики курсантов, мы не искали расхождений в результатах, а напротив, доказывали, что проводимое нами сравнение обеспечивает объективность выводов. Так, например, выявилось сходство в оценках базовых общеобразовательных знаний, умений и навыков, а также компетенций в области учебной деятельности у курсантов всех групп. Естественно, что такое сравнение было справедливым только в начале опытно-экспериментальной работы. Опираясь на суждения ведущих преподавателей на констатирующем этапе, мы отнесли курсантов к одной из четырех категорий:

- респонденты, обладающие достаточной школьной базой для освоения содержания учебных дисциплин профессионального цикла;

- респонденты, испытывающие определенные знаниевые и операциональные трудности в освоении этого содержания;

- респонденты, нуждающиеся в коррекции базовых знаний;

- респонденты, не способные полностью усвоить содержание учебной дисциплины (рисунок 17).

а) контрольные группы

б) экспериментальные группы

Рисунок 17. Результаты оценки базовых общеобразовательных знаний, умений и навыков курсантов контрольных и экспериментальных групп, %

Однако в процессе опытно-экспериментальной работы выяснилось, что развитие учебного потенциала оказывает влияние и на учебную деятельность курсантов в процессе изучения общеобразовательных дисциплин. Так, используя данные об успеваемости курсантов, мы проследили этот факт при анализе

динамики группового показателя – доли курсантов, обучающихся по общеобразовательным дисциплинам на «хорошо» и «отлично» (рисунок 18).

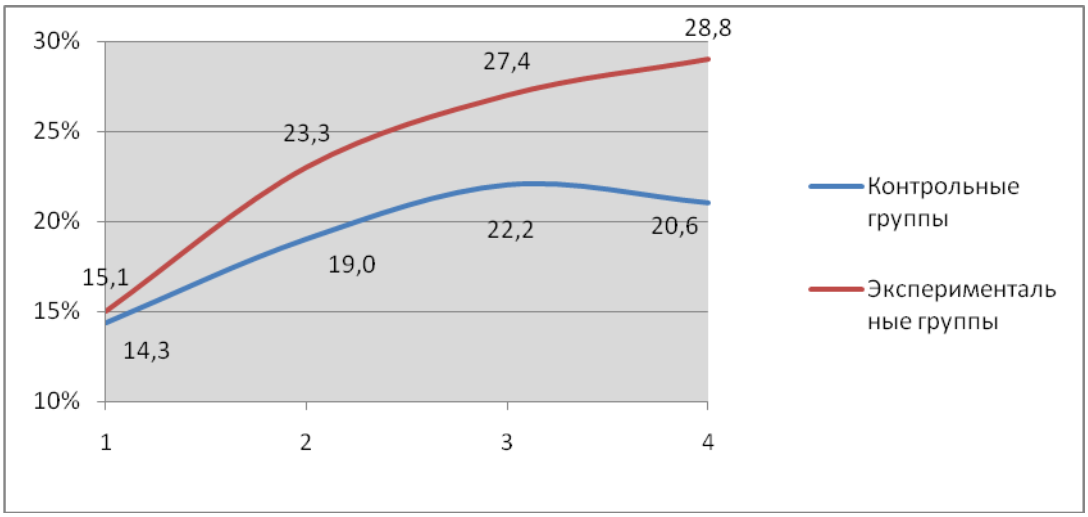


Рисунок 18. Доля курсантов контрольных и экспериментальных групп, обучающихся по общеобразовательным дисциплинам на «хорошо» и «отлично», %

Очевидным является поступательное увеличение в экспериментальных группах доли курсантов, обучающихся по общеобразовательным дисциплинам на «хорошо» и «отлично», в течение всего периода апробации педагогической системы развития учебного потенциала курсантов. При этом количественно доля таких курсантов в экспериментальных группах выросла почти в 2 раза, а в контрольных – менее, чем в 1,5 раза.

Для оценки опыта военно-профессиональной деятельности использовалась методика «Экспертная оценка деятельностной успешности курсантов военных учебных заведений», разработанная специальной для этой цели [197]. Интерпретация результатов этого теста предусматривает следующие градации:

- «отлично» (соответствует 1 группе профессиональной пригодности) – курсант обладает актуальным опытом военно-профессиональной деятельности, успешно и самостоятельно решает с его применением учебно-профессиональные и военно-профессиональные задачи;

- «хорошо» (соответствует 2 группе профессиональной пригодности) – курсант обладает опытом военно-профессиональной деятельности, позволяющим ему решать самостоятельно большую часть учебно-профессиональных и военно-профессиональных задач;

- «удовлетворительно» (соответствует 3 группе профессиональной пригодности) – курсант обладает опытом, позволяющим ему решать минимум учебно-профессиональных и военно-профессиональных задач;

- «неудовлетворительно» (соответствует 4 группе профессиональной пригодности) – курсант не обладает опытом и не может решать самостоятельно учебно-профессиональные и военно-профессиональные задачи.

В работе мы приводим только конечные результаты, уровневую характеристику контрольных и экспериментальных групп в конце эксперимента (рисунок 19).

а) контрольные группы

б) экспериментальные группы

Рисунок 19. Результаты экспертной оценки деятельностной успешности курсантов контрольных и экспериментальных групп, %

Сравнение данных, представленных на диаграммах, позволяет заметить, что, если говорить не о самом опыте военно-профессиональной деятельности, который в группах примерно идентичен, а о способности его использовать в учебной деятельности, то уровневая характеристика экспериментальных групп выглядит предпочтительней. В особенности этот факт очевиден в отношении курсантов, чья деятельностная успешность была оценена неудовлетворительной оценкой: в контрольных группах их оказалось 43,0%, что в 2 раза больше, чем в экспериментальных группах. В то же время число курсантов, чья деятельностная успешность была оценена отличными и хорошими оценками, в экспериментальных группах в 1,5 раза превысило число курсантов аналогичной категории в контрольных группах.

Существенные различия выявлены в отношении учебных действий и операций, которыми обладают курсанты. Суждение об этом показателе эксперты выносили на основании данных, полученных в результате анализа учебной деятельности, собственных наблюдений, итогов специальных контрольных занятий, которые проводил диссертант. Механизм контроля был опробован нами еще в ходе анализа существующей практики развития учебного потенциала (параграф 2.1).

Перед курсантами ставилась задача охарактеризовать суть, деятельность, роли и задачи курсантов, педагогов и других субъектов образовательного процесса в следующих формах учебной деятельности:

- проблемная лекция, проблемный семинар;
- тренировки и практические занятия;
- ролевые игры;
- самостоятельная работа;
- диспут;
- коллоквиум;
- реферирование и конспектирование;
- групповые занятия и упражнения;
- стрельбы и практические упражнения с вооружением и техникой;

- проектная, научно-исследовательская и конструкторская деятельность.

Оценив по традиционной 5-балльной шкале знания и представления курсантов, групповым показателем мы избрали среднее арифметическое результатов по группам, полученным в конце эксперимента. В диаграмме на рисунке 20 показаны результаты по 10 формам, по которым наиболее заметны отличия между курсантами контрольных и экспериментальных групп.

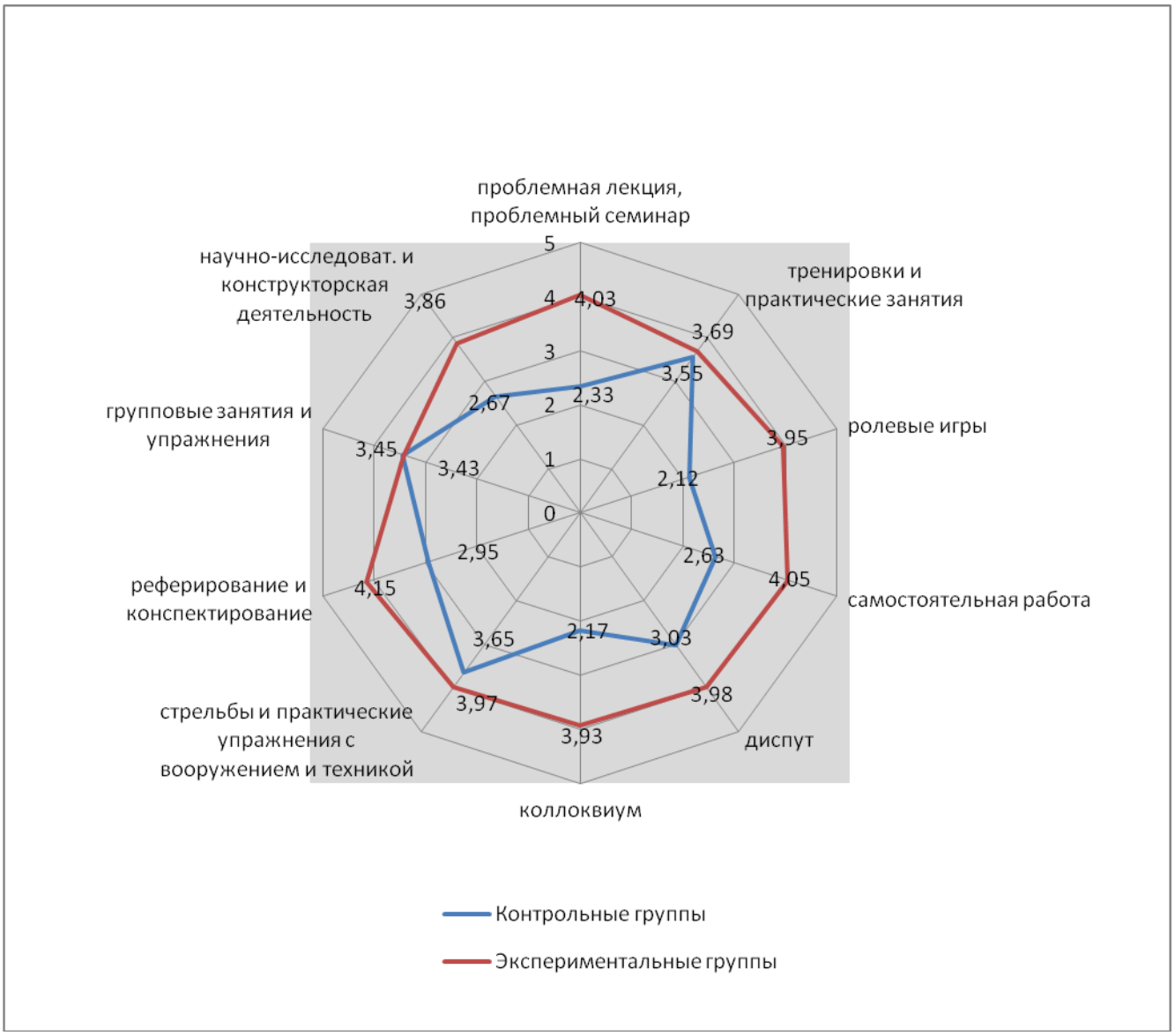


Рисунок 20. Результаты оценки учебных действий и операций, освоенных курсантами контрольных и экспериментальных групп, баллы

Как видим, среднее арифметическое оценки учебных действий и операций, освоенных курсантами экспериментальных групп, превышало средне арифметическое аналогичной оценки курсантов контрольных групп в границах от 0,02 до 1,83 балла.

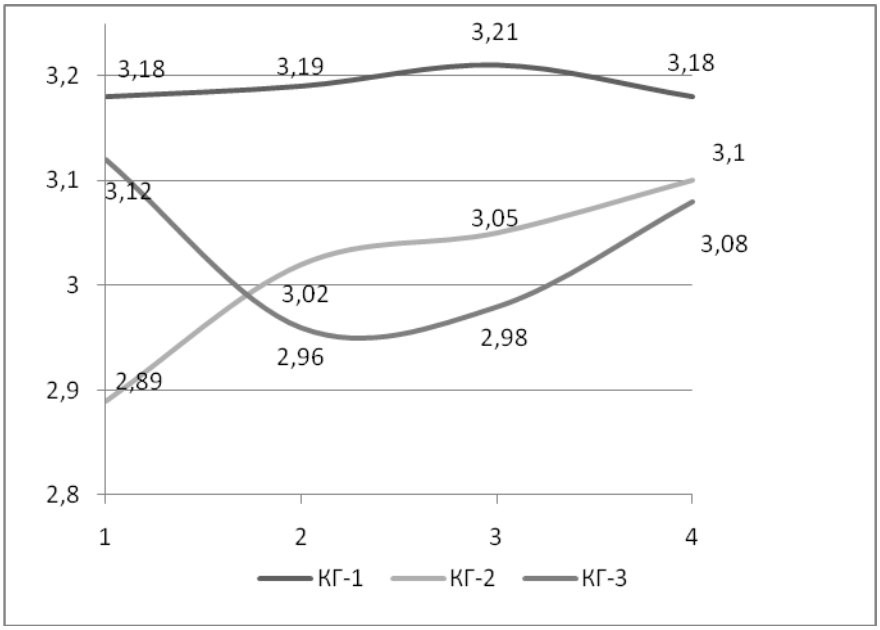
Сравнение результатов развития компонента технологий в структуре учебного потенциала курсантов, таким образом, показало, что к окончанию опытно-экспериментальной работы курсанты экспериментальных групп оказались лучше оснащены деятельности знаниями, умениями и навыками учебной работы в рамках педагогических технологий, применяемых в военном образовании, самообразовании и повышении квалификации. При этом у курсантов экспериментальных групп отмечается равномерное развитие всех составляющих компонента технологий, опережающее аналогичные изменения у курсантов контрольных групп и совпадающее с логикой опытно-экспериментальной работы.

Компонент способностей

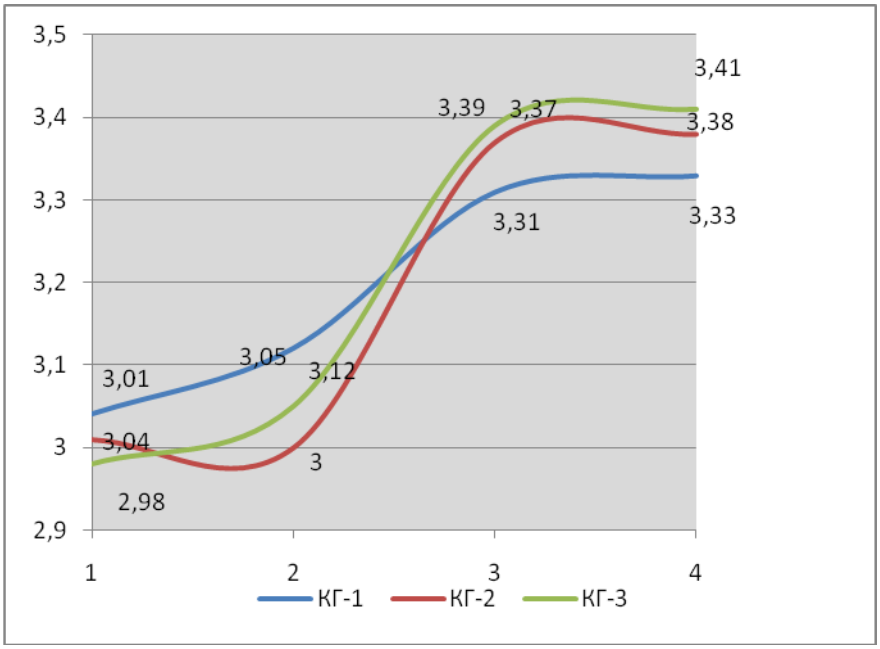
Как уже было сказано, в отличие от качеств, включенных в два предыдущих компонента, способности человека относятся к гораздо более глубокому личностному плану. Разумеется, в специально организованной учебной деятельности способности курсанта в некоторой степени развивались, однако это развитие было опосредовано задатками, особенностями личности и многими другими факторами, поэтому результаты развития данного компонента учебного потенциала курсантов не столь заметны.

В первую очередь обратимся к прямой оценке, выраженной медианой средних экспертных оценок в каждой группе курсантов (рисунок 21).

1. В контрольных группах результат оказался неоднозначным. Если судить по оценкам экспертов, то позитивное изменение статистических показателей оценки способностей отмечено только в одной группе, а в двух других значение показателя либо не изменилось, либо снизилось. Напомним, что мы говорим о субъективной оценке, которая отражает не столько саму способность, сколько ее проявление в учебной деятельности.



а) контрольные группы



б) экспериментальные группы

Рисунок 21. Результаты экспертной оценки развития компонента способностей курсантов контрольных и экспериментальных групп (медиана), баллы

2. В экспериментальных группах выявлены небольшие позитивные изменения значения показателя. Визуально в диаграмме на рисунке 21 они стали заметны только при изменении масштаба оси ординат. Тем не менее, в отличие от контрольных групп такие позитивные изменения были зафиксированы.

3. Процесс развития способностей характеризуется наличием участка интенсивности. В логике образовательного процесса он приходится на второй семестр первого курса, когда учебная деятельность в ходе усвоения дисциплин профессионального цикла предполагает усвоение сложного содержания учебного материала и использования сложных форм работы.

4. Процессы развития компонента способностей, как и в двух предыдущих случаях, имеют сходную динамику, т.е. определяются одними и теми же факторами, которые не действуют в отношении контрольных групп.

Подтверждение полученной оценки обеспечивается в ходе дополнительной диагностики, результаты которой приводятся ниже.

Например, степень развития креативности курсанта, его способность создавать новый продукт, новые средства и способы учебной деятельности оценивались в ходе наблюдений за его деятельностью, а также путем анализа результатов решения творческих задач. Одновременно с этим использовалась методика «Оценка уровня творческого потенциала личности», с помощью которой было установлено, что изначально одинаковые уровневые характеристики групп в конце эксперимента выглядят по-разному (таблица 6).

Таблица 6. Результаты оценки уровня творческого потенциала курсантов контрольных и экспериментальных групп, %

Уровни творческого потенциала	**Число курсантов в группе**					
	Контрольные			**Экспериментальные**		
	КГ-1	**КГ-2**	**КГ-3**	**ЭГ-1**	**ЭГ-2**	**ЭГ-3**
Очень низкий	11,1	9,1	4,5	0	0	0
Низкий	11,1	21,7	18,2	8,0	4,3	0
Ниже среднего	11,1	17,3	18,2	8,0	13,0	7,7
Чуть ниже среднего	16,7	17,3	18,2	12,0	17,4	7,7
Средний	16,7	13,0	9,0	20,0	17,4	23,0
Чуть выше среднего	11,1	13,0	13,9	16,0	13,0	19,2
Выше среднего	11,1	4,3	9,0	16,0	13,0	19,2
Высокий	5,6	4,3	9,0	12,0	13,0	15,4
Очень высокий	5,6	0	0	8,0	8,9	7,8

При анализе данных в таблице 7 обращает на себя внимание разница в численности групп курсантов с самыми высокими и самыми низкими уровнями творческого потенциала. Три высших уровня развития творческого потенциала выявлены у 8,6-22,3% респондентов контрольных групп и у 34,9-42,4% респондентов экспериментальных групп. Обратная ситуация наблюдается в отношении числа курсантов с тремя самыми низкими уровнями творческого потенциала: в контрольных группах таких оказалось от 33,3 до 48,1% от общего числа, а в экспериментальных группах – от 7,7 до 17,3% респондентов.

Степень развития коммуникативности курсанта, его способность создавать и поддерживать коммуникации в совместной учебной деятельности оценивалась с помощью двух тестовых методик. Отдельные стороны коммуникативного потенциала позволяла выявить диагностика коммуникативной и социальной компетенции курсантов (КСК). Ввиду сложности определения какого-либо группового показателя в работе показана мода – средний статистический показатель, отражающий наиболее часто встречающийся результат. В данном случае мода определялась по каждой шкале оценки КСК (рисунок 22).

Полученные данные, а также результаты методики «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) [195] подтверждают некоторые позитивные отличия в развитии коммуникативности курсантов экспериментальных групп.

Исследования адаптивности не продемонстрировали заметных отличий, которые можно было бы считать статистически достоверными, поэтому результаты косвенных оценок данного показателя мы не приводим.

Итак, оценка развития компонента способностей показала следующее:

- разработанная педагогическая система влияет на развитие способностей, но не так очевидно, как в случаях с компонентами направленности и технологий;

- способности курсантов, включенные нами в их учебный потенциал, у курсантов экспериментальных групп развивались более успешно, чем у курсантов контрольных групп;

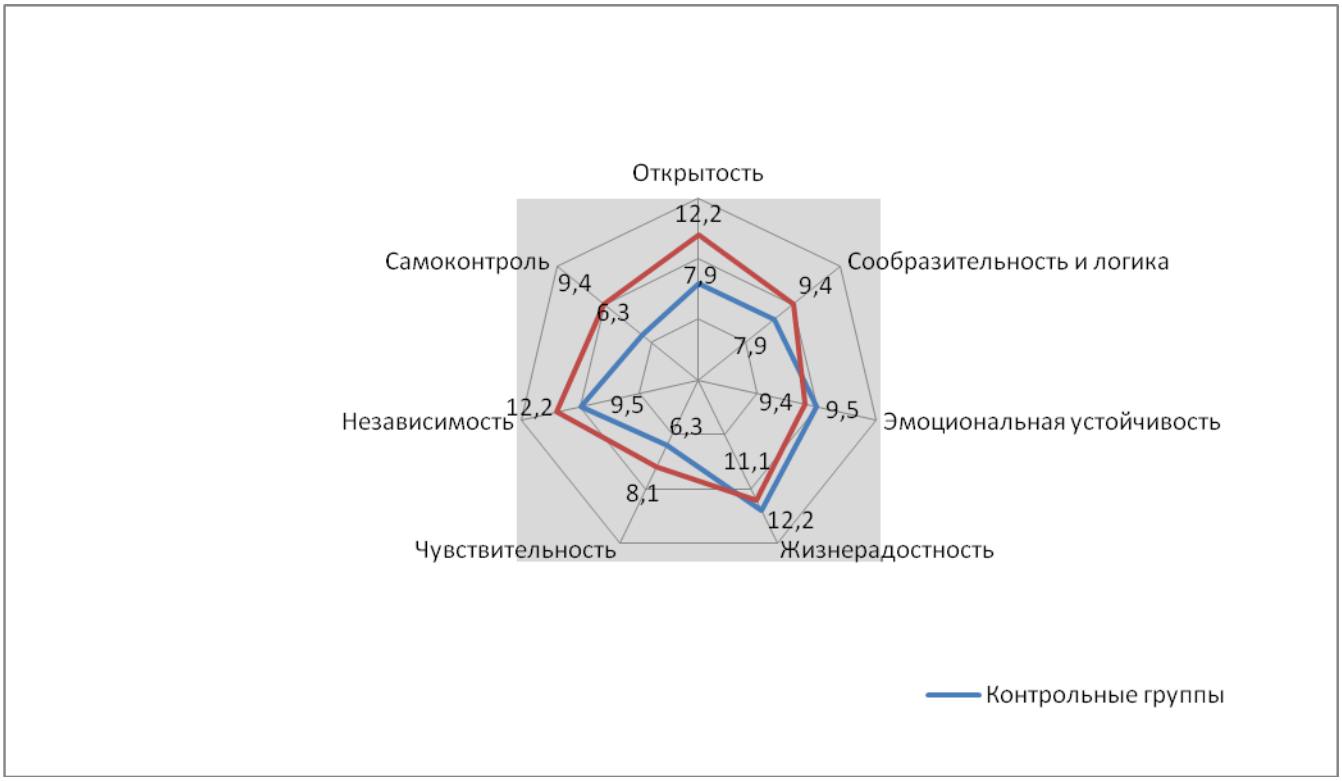


Рисунок 22. Результаты оценки коммуникативной и социальной компетенции курсантов контрольных и экспериментальных групп, баллы

Полученные данные, а также результаты применения методики «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) [198] подтверждают некоторые позитивные отличия в развитии коммуникативности курсантов экспериментальных групп (повышение значений отдельных показателей составило от 1,1 до 4,4 балла).

Исследования адаптивности не продемонстрировали заметных отличий, которые можно было бы считать статистически достоверными, поэтому результаты косвенных оценок данного показателя мы не приводим.

Итак, в отношении развития компонента способностей опытно-экспериментальная работа показала следующее:

- разработанная педагогическая система влияет на развитие способностей, но не так очевидно, как в случаях с компонентами направленности и технологий;

- способности курсантов, включенные нами в их учебный потенциал, у курсантов экспериментальных групп развивались более успешно, чем у курсантов контрольных групп;

- развитие компонента способностей становилось очевидным и выявляемым только тогда, когда учебная деятельность становилась наиболее напряженной.

В отношении *компонента психофизиологических характеристик* сравнение не проводилось по следующим причинам:

1) психофизиологические характеристики учебной деятельности курсанта, такие как интеллект, память, воображение и др., не поддаются прямому педагогическому воздействию, а если поддаются, то для выявления его результатов нужно пролонгированное исследование;

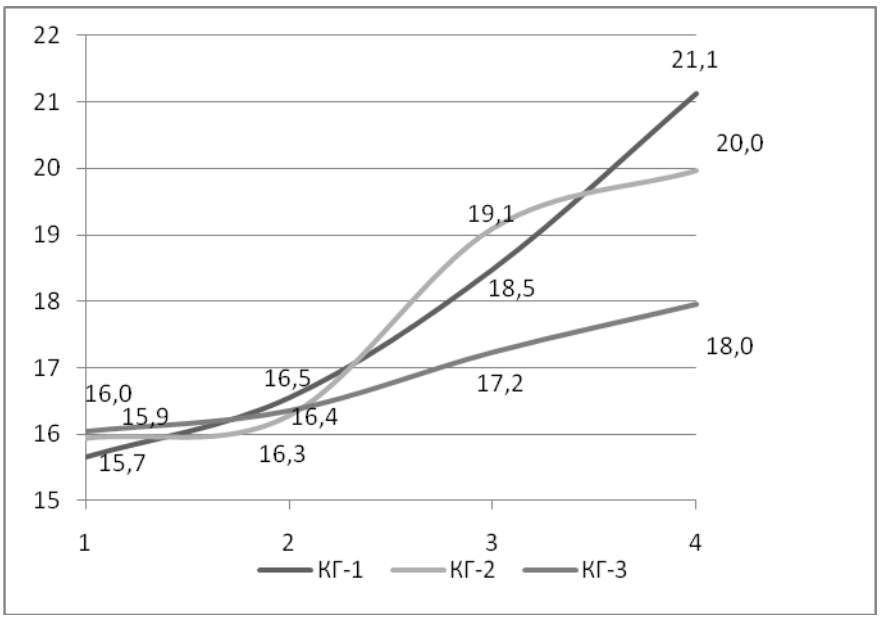
2) психофизиологические характеристики учебной деятельности курсанта есть его глубоко индивидуальные характеристики, которые не позволяют выделить какой-либо валидный групповой или статистический показатель.

Сравнив результаты диагностики развития отдельных компонентов учебного потенциала курсантов, перейдем к оценке развития учебного потенциала курсантов в целом, рассмотрев не только результативные, но и динамические характеристики данного процесса.

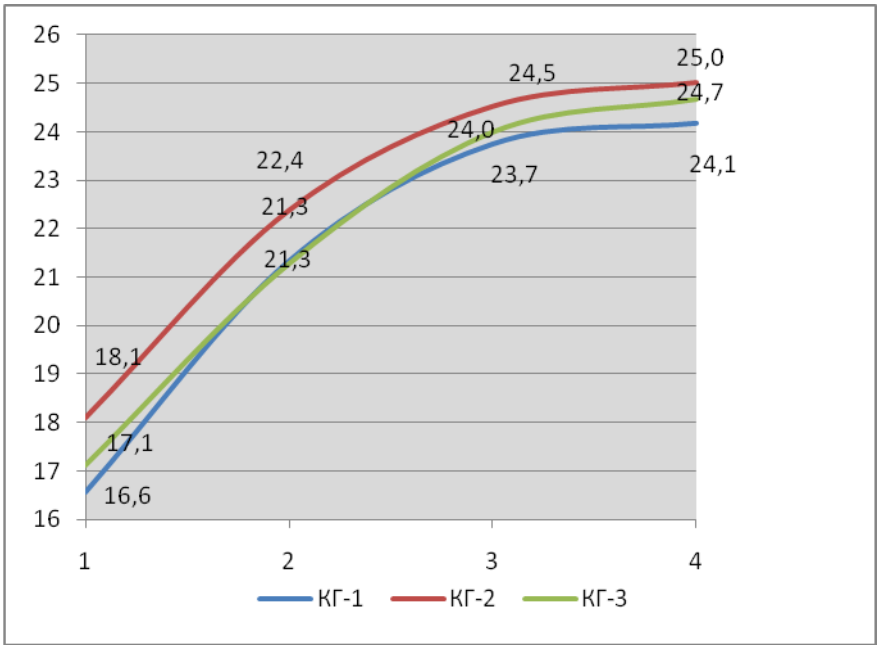
В первую очередь обратимся к суммарным экспертным оценкам учебного потенциала (рисунок 23).

Сравнивая суммарные экспертные оценки учебного потенциала, можно заключить, что результаты его развития у курсантов контрольных и экспериментальных групп имеют существенные отличия.

1. Отличаются промежуточные и итоговые результаты. В целом, развитие учебного потенциала курсантов экспериментальных групп результативнее, начиная с замера во второй контрольной точке. Медиана значений суммарных экспертных оценок учебного потенциала курсантов контрольных групп на конец эксперимента составила в среднем 19,7 балла, аналогичный показатель у курсантов экспериментальных групп – 24,6 балла.



а) контрольные группы



б) экспериментальные группы

Рисунок 23. Суммарные экспертные оценки учебного потенциала курсантов контрольных и экспериментальных групп (медиана), баллы

2. Процессы развития учебного потенциала курсантов экспериментальных групп характеризуются сходной динамикой, едиными участками интенсивного развития и спада интенсивности. Это говорит о том, что на развитие учебного потенциала действовал единый для всех групп фактор. Учитывая условия формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, этим фактором, как мы считаем, являлась апробированная педагогическая система. Этот вывод

подтверждается еще и тем фактом, что динамика развития учебного потенциала курсантов экспериментальных групп совпадает с логикой реализации содержания данной педагогической системы, а также логикой образовательного процесса.

3. Процессы развития учебного потенциала курсантов контрольных групп не имеют сходной динамики, следовательно, можно предположить, что он развивается стихийно, без целенаправленных влияний. Учитывая условия формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, этот факт дополнительно подтверждает связь выявленных отличий с апробацией педагогической системы развития учебного потенциала курсантов.

Выводы об успешности развития учебного потенциала курсантов в ходе реализации разработанной педагогической системы можно сделать на основе анализа итоговых уровневых характеристик учебного потенциала курсантов контрольных и экспериментальных групп (таблицы 7 и 8). Полные данные уровневых характеристик приведены в приложении 5.

Таблица 7. Уровневая характеристика учебного потенциала курсантов контрольных групп в конце эксперимента, %

Уровни	**Кол-во курсантов**		
	КГ-1	**КГ-2**	**КГ-3**
Оптимальный	-	4,3	9,0
Достаточный	27,7	17,3	9,0
Допустимый	50,0	47,8	68,1
Недопустимый	22,3	30,6	13,9

Таблица 8. Уровневая характеристика учебного потенциала курсантов экспериментальных групп в конце эксперимента, %

Уровни	**Кол-во курсантов**		
	ЭГ-1	**ЭГ-2**	**ЭГ-3**
Оптимальный	24,0	21,7	19,2
Достаточный	52,0	52,1	46,1
Допустимый	24,0	26,2	34,7
Недопустимый	-	-	-

В удобном для восприятия виде общая уровневая характеристика учебного потенциала курсантов контрольных и экспериментальных групп мы представили в диаграммах на рисунке 24.

а) контрольные группы

б) экспериментальные группы

Рисунок 24. Общая уровневая характеристика учебного потенциала курсантов контрольных и экспериментальных групп в конце эксперимента, %

Анализируя данные, представленные в таблицах 7 и 8, а также на рисунке 24, обратим внимание на два факта. Во-первых, на отсутствие в экспериментальных группах курсантов с недопустимым уровнем развития учебного потенциала. В то же самое время, в контрольных группах таких оказалось 22,2% от общего числа респондентов. Учитывая качественную характеристику этого уровня, можно утверждать, что это курсанты, которые не смогут освоить полностью содержание дисциплин профессионального цикла, а учитывая, что к этой категории отнесен каждый пятый курсант контрольных групп, опять возникнут противоречия, формирующие проблему исследования.

Во-вторых, на конец эксперимента 21,6% курсантов экспериментальных групп обладают оптимальным уровнем развития учебного потенциала, а еще 50,0% - достаточным. Эти два уровня по своим качественным характеристикам обусловливают требуемое развитие курсанта как субъекта учебной деятельности, а оптимальный уровень, ко всему прочему, еще и наличие лидеров, потенциальных помощников преподавателя, организаторов групповой учебной деятельности. Для сравнения, в контрольных группах оптимальный уровень был выявлен у 4,8% человек, достаточный – у 17,5% курсантов.

Обрабатывая и интерпретируя результаты диагностики, проведенной на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, мы пытались решить две задачи:

- доказать статистическую значимость различий в ключевых характеристиках процесса развития учебного потенциала у курсантов контрольных и экспериментальных групп;

- подтвердить связь учебного потенциала с результатами изучения дисциплин профессионального цикла, а следовательно, влияние разработанной педагогической системы на эффективность образовательного процесса военного вуза.

Для решения первой задачи исследования использовался критерий Фридмана, наиболее, на наш взгляд, валидный в отношении малых выборок, в тех случаях, когда производится несколько независимых замеров одного и того же параметра [67]. Критерий Фридмана вычислялся сначала по суммарным экспертным оценкам для отдельных показателей, а затем по суммарной экспертной оценке учебного потенциала курсантов в целом. Проверка статистической значимости изменений, зафиксированных на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, проводилась пять раз. Для вычисления критерия Фридмана применялась формула:

$$\chi^2_{r_{эмп.}} = \frac{12}{n*c*(c+1)}*\sum_{i=1}^{c}(R_i^2) - 3*n*(c+1)$$

, где n – число экспертов; c – количество замеров, Ri – сумма рангов, полученная в i – том замере.

Эмпирические значения критерия (χr2 эмп.) сравнивались с табличными критическими значениями. Так как число замеров в контрольных точках равно 4, а число экспертных оценок 5, то значение критерия определялось по таблице критических значений для критерия χ2. Для степени свободы γ = (n-1) = 3 и уровня значимости P = 0,05 χr2 кр. = 7,815.

С помощью критерия Фридмана было установлено, что по отдельным компонентам (за исключением компонента психофизиологических характеристик), а также по учебному потенциалу курсантов экспериментальных групп в целом произошедшие изменения можно с большой долей достоверности признать статистически значимыми, т.к. значение χr2 кр. меньше полученного χr2 эмп. В контрольных группах, напротив, эти изменения нельзя признать статистически значимыми; судя по значению критерия, они являются случайными.

Вторая задача потребовала провести дополнительный анализ результатов освоения пяти избранных дисциплин профессионального цикла (на базе изучения которых проводился эксперимент) и определить степень их корреляции с результатами развития учебного потенциала курсантов. Учитывались результаты освоения дисциплин, полученные в конце первого семестра (КТ-2) и в конце учебного года (КТ-3), коэффициент корреляции вычислялся по этим двум выборкам.

Первая выборка – среднее арифметическое баллов, полученных курсантами экспериментальных групп по пяти дисциплинам профессионального цикла.

Вторая выборка – среднее арифметическое экспертных оценок уровня развития учебного потенциала курсантов экспериментальных групп.

Так как величины, включенные в выборку, являются простыми и однопорядковыми, коэффициент корреляции вычислялся специальной статистической функцией в программе Exel. В обоих замерах получен коэффициент корреляции, близкий к единице (0,86 и 0,79), следовательно, установлена высокая степень корреляции между выборками.

Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы

Выполненная опытно-экспериментальная работа позволила сформировать полноценные представления о существующей практике развития учебного потенциала курсантов военного вуза, выявить и подтвердить противоречия, сформулировать проблему исследования, требующую научного решения. Успешная апробация педагогической системы развития учебного потенциала курсантов подтвердила правильность теоретических положений о его сущности, структуре и содержании, на которых она строилась. Значимые изменения в параметрах учебного потенциала курсантов, которых удалось добиться в процессе апробации, доказывают, как мы считаем, то, что разработанная педагогическая система является эффективным инструментом его развития в процессе изучения дисциплин профессионального цикла. Высокая степень корреляции между оценкой учебного потенциала курсантов и результатами их учебной деятельности служит подтверждением валидности системы диагностики учебного потенциала, включенной в педагогическую систему.

Выводы по главе 2

Изучение существующей практики развития учебного потенциала курсантов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла позволило на основе эмпирических данных и результатов анализа сформулировать противоречия, определявшие проблему исследования.

Проведенный на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы анализ показал, что в условиях обучения на основе компетентностных стандартов целевой компонент образовательного процесса в военном вузе изменился радикально. Представленный через профессиональную компетентность офицера, он вводит в число ориентиров образовательного процесса ряд профессиональных компетенций, овладение которыми не возможно без развитого учебного потенциала. Необходимость и значимость развития качеств, образующих учебный потенциал курсанта, устанавливается базовыми документами: Федеральным

государственным образовательным стандартом (компонент способностей и технологический компонент); Квалификационными требованиями (компонент направленности); а также нормативными документами по организации профессионального психологического отбора (компонент психофизиологических характеристик). В целом, можно утверждать, что личностно-ориентированный и компетентностный подходы, изменившие целевую часть образовательного процесса военного вуза, значительно повышают требования к развитию учебного потенциала курсантов.

Принципиальное изменение целевого блока образовательного процесса военного вуза на уровне его нормативной и документальной организации почти не отразилось на постановке задач, связанных с развитием учебного потенциала. Учебный потенциал по-прежнему не рассматривается как условие успешной учебной деятельности курсанта.

Преподавание дисциплин профессионального цикла предполагает использование новых педагогических технологий, основанных на более интенсивной и разнообразной учебной деятельности курсантов. В учебно-методической документации заложены принципиально иные ее формы и методы, эффективность использования которых зависит от личности курсанта. Вместе с тем, в методической деятельности по реализации ФГОС не решена задача развития личных возможностей курсанта выполнять учебную работу.

В ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы была апробирована педагогическая система развития учебного потенциала курсантов на практике. Были созданы исходные условия апробации, сформированы экспериментальные структуры, внедрены компоненты разработанной педагогической системы в образовательный процесс военного вуза, создано методическое обеспечение для использования педагогической системы в широкой практике.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено сравнение идентичных параметров развития учебного потенциала курсантов контрольных и экспериментальных групп. Значимые изменения в параметрах

учебного потенциала курсантов, которых удалось добиться в процессе апробации, доказывают, что разработанная педагогическая система является эффективным инструментом его развития в процессе изучения дисциплин профессионального цикла.

В целом, проведенная опытно-экспериментальная работа позволила подтвердить гипотезу исследования, а также обеспечить доказательство положений, выносимых на защиту.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальные задачи развития военного образования связаны с переходом к личностно-ориентированному и компетентностному подходам к организации образовательного процесса военного вуза. Целевые ориентиры высшего профессионального военного образования в современных условиях определяются новыми Федеральными государственными образовательными стандартами, а также сложными квалификационными требованиями к личности будущего офицера. Эти документы обусловили значительное усложнение учебной деятельности курсантов военного вуза, которое определяет особые требования к ним как ее субъектам. Настоящее исследование основано на том предположении, что в образовательном процессе военного вуза может быть организована целенаправленная педагогическая деятельность по развитию учебного потенциала курсантов.

Проведенный теоретический анализ показал, что переход образовательного процесса военного вуза к новым подходам и стандартам значительно затруднен, а причины затруднений, прежде всего, связаны с развитием курсантов как субъектов учебной и профессиональной деятельности, формирования ряда личностных качеств, образующих его учебный потенциал. Учебный потенциал курсанта - это интегративной личностной характеристикой, представляющей собой результат развития курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, отражающей совокупность его личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, обеспечивающих овладение специфическим содержанием профессиональной подготовки с помощью современных педагогических технологий, используемых в военных вузах. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить в структуре учебного потенциала курсанта компонент направленности, который объединяет личностные образования, формирующие характер и отношение курсанта к учебной деятельности; компонент технологий, образующий

содержательное и операциональное оснащение учебной деятельности курсанта; компонент способностей, в который включены индивидуальные свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешности учебной деятельности; компонент психофизиологических характеристик, объединяющий индивидуальные особенности психики курсанта, влияющие на его возможности в учебной деятельности.

Развитие учебного потенциала представляет собой процесс качественных и количественных изменений личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, обеспечивающих формирование обучающегося как субъекта учебной деятельности, успешное овладение профессиональными компетенциями.

В решении заявленной проблемы исследования подтвердились наши предположения о том, что особыми условиями развития учебного потенциала курсантов военного вуза обладают дисциплины профессионального цикла. В силу своего содержания, особой мотивации, используемых форм и методов учебной деятельности дисциплины профессионального цикла способны не только формировать курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, но и задавать основные параметры самообразования и самостоятельного профессионального развития будущих офицеров. Специфическими характеристиками дисциплин профессионального цикла, способствующими формированию курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, являются: профессиональная направленность содержательной и технологической составляющих дисциплин, возможность профессиональной самореализации, объединение мотивации учебной и профессиональной деятельности, совпадение профессиональных и познавательных интересов, активность деятельности в рамках применяемых педагогических технологий, возможность самооценки своего развития как будущего профессионала.

Решение проблемы исследования связывалось нами с обеспечением целенаправленного позитивного развития курсанта как субъекта одновременно

учебной и профессиональной деятельности, выражающегося в качественных и количественных изменениях личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, для успешного освоения социального и профессионального опыта с опорой на специфические характеристики дисциплин профессионального цикла. Как показала опытно-экспериментальная работа, эта деятельность, интегрированная в образовательный процесс военного вуза, способна разрешать или сглаживать основные противоречия, формирующие проблему нашего исследования.

Целенаправленная педагогическая деятельность по развитию учебного потенциала курсантов реализовывалась через специальную педагогическую систему, которая понимается нами как научно обоснованная, запрограммированная по времени последовательная очередность организационно-педагогических взаимодействий, обеспечивающая опережающее усложнение учебных задач, ведущую роль самообразования и самостоятельного профессионального развития в подготовке военного специалиста, а также использование форм и методов учебной работы, соответствующих компетентностному обучению. В качестве составляющих педагогической системы развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла были выделены: цель развития учебного потенциала, которая представляет собой образное представление о курсанте - носителе учебного потенциала, позволяющего успешно и в установленные сроки осваивать содержание дисциплин профессионального цикла, а также овладевать компетенциями, установленными стандартом; мотивы и стимулы развития учебного потенциала, которые актуализируются и создаются в процессе изучения дисциплин профессионального цикла; содержание и формы целенаправленной педагогической деятельности, прямо или косвенно содействующей развитию учебного потенциала курсанта (учебные занятия; учебно-профессиональные задачи, ситуации взаимодействия, воспитательные ситуации, решая которые курсант задействует и развивает собственный учебный потенциал; контроль и

самоконтроль; самостоятельная работа; формы организации профессиональной деятельности); методы и средства развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла; система и результат диагностики развития учебного потенциала курсантов; рефлексия педагогической деятельности по развитию учебного потенциала курсантов.

Особое место в исследовании заняло рассмотрение системы диагностики развития учебного потенциала курсантов как совокупности компонентов различной природы, включенных в технологии изучения дисциплин профессионального цикла, обеспечивающих в своем органичном единстве возможность анализа, оценки, прогнозирования и коррекции процесса развития учебного потенциала курсанта. Таким образом, диагностика развития учебного потенциала курсантов военного вуза выполняет следующие функции: аналитическую (позволяет вскрыть причинно-следственные связи между учебной деятельностью и развитием учебного потенциала курсанта); диагностическую (направлена на выявление уровня развития учебного потенциала курсанта, достигнутого при изучении дисциплин профессионального цикла); оценочную (заключается в качественной и количественной оценке деятельности субъектов, реализующих педагогическую систему развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла); коррекционную (предполагает внесение в учебную деятельность курсанта исправлений, необходимых для достижения более высокого результата); ориентационную (направлена на определение новых целей и возможной индивидуальной траектории развития учебного потенциала курсанта); информационную (нацелена на постоянное информирование субъектов педагогической системы развития учебного потенциала курсанта о результатах педагогической диагностики).

В число компонентов системы диагностики развития учебного потенциала курсантов включены: критериальный (критерии и показатели оценки компонентов учебного потенциала), инструментальный (инструменты сбора эмпирических данных о развитии качеств, формирующих учебный потенциал курсанта), результативный (шкалы, измерительные линейки и уровни развития

учебного потенциала курсанта), аналитический (методы интерпретации результата, формирования обобщений и выводов). С помощью данной системы возможно определение результативных и динамических характеристик процесса развития учебного потенциала курсанта при изучении дисциплин профессионального цикла.

В ходе исследования в практике организации образовательного процесса военного вуза в современных условиях были обнаружены и эмпирически подтверждены противоречия, формирующие проблему повышения результативности развития учебного потенциала курсантов при изучении учебных дисциплин профессионального цикла в условиях образовательного процесса военного вуза. Данные противоречия были разрешены в ходе апробации педагогической системы в образовательном процессе военного вуза.

Успешная апробация педагогической системы была обеспечена принятием большинством преподавателей цели развития учебного потенциала. Были подготовлены педагогические кадры к участию в апробации разработанной педагогической системы, разработано методическое обеспечение процесса развития учебного потенциала курсантов.

Достижение поставленной цели предполагало введение в структуру учебной дисциплины дополнительного модуля, нацеленного на решение задачи развития курсанта как субъекта предстоящей учебной и профессиональной деятельности; использование дополнительного содержания, включенного в основные разделы и темы учебной дисциплины; специальную организацию самостоятельной работы курсантов. Осуществлялось психолого-педагогическое сопровождение процесса развития учебного потенциала курсантов. Отдельным шагом в интеграции разработанной педагогической системы в образовательный процесс военного вуза являлось создание системы диагностики развития учебного потенциала курсантов в интересах опытно-экспериментальной работы.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили положительную динамику процесса развития учебного потенциала курсантов,

охваченных экспериментом, что свидетельствует об эффективности разработанной педагогической системы.

Соответствие оценки успешности развития учебного потенциала курсантов военного вуза в процессе изучения дисциплин профессионального цикла результатам их учебной деятельности позволяет предположить, что используемая система диагностики обеспечивает качественную и дифференцированную оценку динамики развития этого интегративного качества. Таким образом, осуществленная опытно-экспериментальная работа подтвердила предположения основной гипотезы исследования.

Результаты проведенного исследования дали основания для формулирования следующих выводов.

1. Разработка и внедрение инновационных педагогических систем, основанных на личностно-ориентированном и компетентностном подходах к обучению военного специалиста непосредственно связаны с развитием курсантов как субъектов учебной и профессиональной деятельности, формирования ряда личностных качеств, образующих его учебный потенциал.

2. Особые возможностями в развитии учебного потенциала курсантов военного вуза обладают дисциплины профессионального цикла, в силу своего содержания, особой мотивации, используемых форм и методов учебной деятельности они обеспечивают не только формирование курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности, но и задают основные параметры самообразования и самостоятельного профессионального развития будущих офицеров.

3. Развитие учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла представляет собой целенаправленно организуемый процесс позитивного изменения курсантов как субъектов учебной и профессиональной деятельности, выражающийся в качественных и количественных изменениях личностных образований, индивидуальных свойств и психофизиологических характеристик, содержательного и операционального оснащения учебной деятельности, для успешного освоения социального и

профессионального опыта с опорой на специфические характеристики дисциплин профессионального цикла.

4. Благоприятные предпосылки для развития учебного потенциала курсантов создает педагогическая система развития учебного потенциала курсантов при изучении дисциплин профессионального цикла, обеспечивающая опережающее усложнение учебных задач, ведущую роль самообразования и самостоятельного профессионального развития в подготовке военного специалиста, а также использование форм и методов учебной работы, соответствующих компетентностному обучению.

5. Система диагностики развития учебного потенциала курсантов в совокупности критериального, инструментального, результативного и аналитического компонентов, включенных в технологии изучения дисциплин профессионального цикла, обеспечивает в своем органичном единстве возможность анализа, оценки, прогнозирования и коррекции процесса развития учебного потенциала курсанта.

6. Использование критериев оценки уровня развития учебного потенциала курсантов (психологическая готовность курсанта к профессиональной и учебной деятельности, оснащенность субъекта учебной деятельности знаниями, умениями и навыками учебной работы; успешность курсанта в выполнении учебной деятельности; адекватность использования курсантом своих психофизиологических особенностей в учебной деятельности) позволяет изучать эффективность процесса развития учебного потенциала курсантов и является необходимым условием для его качественного мониторинга.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассмотренной проблемы. Дальнейшее развитие и углубление направлений ее изучения может быть связано с детальной разработкой технологии развития учебного потенциала курсантов, расширением возможной области ее применения через общеобразовательные дисциплины в учебном плане профессиональной подготовки.

Исходя из полученных экспертных результатов, показывающих, что в рамках разработанной педагогической системы неравномерно развиваются те или иные компоненты учебного потенциала курсантов, предметом исследования может стать определенная система педагогических средств, использование которой позволит решить данную проблему.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аванесов, В. С Абрамов, А. П. Отечественный и зарубежный опыт формирования личности в условиях военного образования / А. П. Абрамов. - Курск: Курский гос. технический ун-т , 2010. – 185 с.
2. . Вопросы методологии педагогических измерений [Электронный ресурс] / В .С. Аванесов / Педагогические измерения. - 2005. – № 1. - Режим доступа: http://testolog.narod.ru/EdMeasmt3.html.
3. Аванесов, С. А. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / С. А. Аванесов. – М.: МИСиС, 1989. - 167 с.
4. Аверина, А. Ж. и др. Личностный потенциал: структура и диагностика / А. Ж. Аверина, Л. А. Александрова, И. А. Васильев, Т. О. Гордеева и др.; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. - 679 с.
5. Агличева, И. В. Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза: автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.02 / Агличева Ирина Владимировна. - Ставрополь, 2006. - 26 с.
6. Азаров, Ю. П. Искусство воспитывать / Ю. П. Азаров. – М.: Просвещение, 1979. - 225 с.
7. Аксенов, К. В. Организация военно-профессиональной подготовки общевойсковых офицеров в вузе командного профиля: дис. …д-ра пед. наук: 20.02.02 / Аксенов Константин Владимирович. – СПб., 2002. - 412 с.
8. Алексеенко, М. С. Развитие личностного потенциала летчика в процессе профессионального становления: дис. ...канд. пед. наук: 19.00.01 / Алексеенко Мария Сергеевна. – М., 2011. - 197 с.
9. Алехин, И. А. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации / И. А. Алехин. – М.: Военный университет, 2003. - 377 с.
10. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука: Серия «Кибернетика» / Г. С. Альтшуллер. - М.: Советское радио, 1979. - 175 с.

11. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2010. - 288 с.
12. Ананьин, Г. Е. Развитие системного подхода в теории воспитания: монография / Г. Е. Ананьин. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - 203 с.
13. Анастази, А., Урбина, С. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. - СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
14. Аркаева, Р. П. Квалиметрический подход к реализации балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний студентов вузов: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Аркаева Римма Петровна. - Владикавказ, 2011. - 24 с.
15. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса высшей школе / С. И. Архангельский. - М.: Высшая школа, 1976. - 200 с.
16. Арыдин, А. Ф., Атанов, Г. А. Учебная деятельность студентов: справоч. пособие для абитуриентов, студентов и молодых преподавателей / А. Ф. Арыдин, Г. А. Атанов. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2000. - 80 с.
17. Асриев, А. Ю., Маврин, С. А. Технология педагогического сопровождения развития военно-профессиональной направленности личности воспитанников суворовских училищ и кадетских корпусов / А. Ю. Асриев, С. А. Маврин. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2009. - 134 с.
18. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский, М. Ю.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
19. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – 280 с.
20. Барабанщиков, А. В. и др. Методика исследования проблем военной педагогики и психологии / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Н. И. Конюхов, Н. Ф. Феденко. - М.: ВПА, 1986. - 136 с.
21. Бахусова, Е. В. Проектирование учебного процесса на базе информационных и педагогических технологий / Е. В. Бахусова. - Тольятти: АНО «ЦТМ», 2012. - 67 с.

22. Башлуева, Н. Н. Повышение эффективности процесса обучения курсантов вузов МВД России: монография / Н. Н. Башлуева. – Руза: Московский обл. фил. Московского ун-та МВД России, 2012. - 122 с.
23. Белошицкий, А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А .В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. - № 5. - С. 60-61.
24. Бельский, А. Н. Повышение эффективности военно-профессиональной подготовки курсантов вузов: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Бельский Алексей Николаевич. – М., 2010. - 22 с.
25. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологий обучающих систем / В. П.Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. - 304 с.
26. Бешелев, С. Д., Гурвич, Ф. Г. Математико-статистические методы экспертных оценок. / С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич; 2-изд., перераб. и доп. – М.: Статистика, 1980. - 264 с.
27. Блохин, Д. Ю. Формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза – будущих офицеров РВСН: дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Блохин Дмитрий Юрьевич. – Шуя, 2012. - 198 с.
28. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. - 400 с.
29. Большой Российский энциклопедический словарь / ред. А. Е. Махов, Л. И. Петровская, В. М. Молкин. - М.: Изд-во БРЭ, 2003. - 1888 с.
30. Бочарова, Е. П. Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний: автореф. дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01 / Бочарова Елена Петровна. - СПб., 1996. - 38 с.
31. Бредихина, И. А. Формирование умений самостоятельного совершенствования методической стороны профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка: Старший этап обучения, классический университет: автореф. …дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Бредихина Ирина Алексеевна. – Екатеринбург, 2004. – 24 с.

32. Булат, Р. Е. Управление качеством профессиональной подготовки в военно-технических вузах: автореф. дис. …д-ра пед. наук: 13.00.08 / Булат Роман Евгеньевич. – СПб., 2010. - 43 с.
33. Булатова, Е. Н. Развитие карьерного потенциала личности специалиста в профессиональной подготовке: на примере специалиста атомной отрасли: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 / Булатова Елена Наримановна. - Тамбов, 2012. - 193 с.
34. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. - СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
35. Васильева, С. В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения [Электронный ресурс] / С. В. Васильева / Кафедра психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена. – Режим доступа: http://humanpsy.ru/vasilieva/different-high-schools.
36. Вафина, Е. М. Актуализация творческого потенциала как личностного ресурса библиотекарей: автореф. дис. …канд. пед. наук: 05.25.03 / Вафина Елена Инхаеровна. - Челябинск, 2012. - 23 с.
37. Вдовюк, В. И. Военно-педагогическая этика и совершенствование профессионально-этической подготовки советских офицеров: автореф. дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01 / Вдовюк Владимир Иосифовович. - М., 1983. – 42 с.
38. Веретин, С. В., Тымчук, О. Н. Формирование профессиональной культуры у курсантов высших военно-учебных заведений: монография / С. В. Веретин, О. Н. Тымчук. - Ульяновск: Вектор-С, 2010. - 151 с.
39. Волков, И. В. Развитие личностных потенциалов менеджеров в образовательном пространстве высшей школы: дис. …канд. психол. наук: 19.00.07 / Волков Игорь Владимирович. – Н. Новгород, 2012. - 241 с.
40. Выготский, Л. С. Общая психология. Тексты. Т. 2. Субъект деятельности. Кн. 1 / Л. С. Выготский. – М.: Генезис, 2002. - 672 с.
41. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: АСТ, 2008. - 672 с.

42. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.4. Проблемы возраста / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982-1984. - 256 с.
43. Габай, Т. В. Общая структура учебной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Габай Татьяна Васильевна. – М., 2001. - 315 с.
44. Галажинский, Э. В. Системная организация науки и принципы детерминизма: историко-системный анализ / Э. В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2006. - № 23. - С. 45-49.
45. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2011. - 400 с.
46. Гапонюк, П. Н. Формирование и развитие адаптационного потенциала личности в современной российской семье / П. Н. Гапонюк, Н. К. Карпова, С. И. Набока. – Ростов-н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. - 190 с.
47. Гаранина, Р. М. Реализация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов медицинского вуза в процессе освоения теоретических дисциплин: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Гаранина Резеда Мухаррамовна. - Уфа, 2012. - 20 с.
48. Генисарецкий, О. И., Носов, Н. А., Юдин, Б. Г. Концепция человеческого потенциала: исходные положения / О. И. Генисарецкий, Н. А. Носов, Б. Г. Юдин // Человек. - 1996. - № 4. - С. 5-21.
49. Герасимов, Б. Н. Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: монография / Б. Н. Герасимов. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2012. – 214 с.
50. Гербачевский, В. К. Интеллектуальный потенциал: личностный аспект / В. К. Гербачевский // Вестник Ленинградского университета. - Сер. 6, вып. 3 (№ 20). - Л., 1990. - С. 49-54.
51. Глас, Д., Стэнли, Д. Математические методы в психологии и педагогике / Д. Гласс, Д. Стэнли. – М.: Прогресс, 1976. - 495 с.
52. Глуховская, Е. А. Развитие творческого потенциала старшего школьника в учебной деятельности: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Глуховская Елена Александровна. - Оренбург, 1997. - 20 с.

53. Голубев, Н. К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса / Н. К. Голубев. - Л.: ЛГПИ, 1988. - 88 с.

54. Горшков, М. А. Педагогические условия формирования эффективного стиля учебной деятельности курсантов в военном вузе: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Горшков Михаил Александрович. - Тверь, 2010. - 23 с.

55. Грановская,Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. – М.: Речь, 2007. - 476 с.

56. Гриднев,Д. А. Система военного образования в условиях реформирования / Д. А. Гриднев.- Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2010.-172 с.

57. Гузеев,В. В. Преподавание. От теории к мастерству / В. В. Гузеев. – М.: Школьные технологии, 2009. - 288 с.

58. Гуткин, М. С. и др. Твоя профессиональная карьера / М. С. Гуткин, Г. Ф. Михальченко, А. В. Прудило и др.; под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М.: Просвещение, 2000. – 191 с.

59. Давыдов, В. В. Деятельностная теория мышления / В. В. Давыдов. – М.: Научный мир, 2005. - 240 с.

60. Данилов, М. А. Разработка методологических проблем педагогик / М. А. Данилов. - М.: Педагогика, 1971. - 261 с.

61. Дружилов, С. А. Проблемы развития личностного потенциала в новой технической информационной реальности / С. А. Дружилов / Потенциал личности: комплексная проблема: материалы Восьмой междунар. конф. (заочной), 5 июня 2009 г. - Тамбов: Изд. дом ТГУ, 2009. - С. 47-52.

62. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин; 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. - 368 с.

63. Дука, Н. А. и др. Дидактика высшей школы: от классических оснований к постнеклассическим перспективам: монография / Н. А. Дука, Н. С. Макарова, Н. В. Чекалева. - Омск: Амфора, 2011. - 227 с.

64. Дусавицкий, А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. - 208 с.

65. Емельянов, С. В., Наппельбаум, Э. Л. Системы, целенаправленность, рефлексия / С. В. Емельянов, Э. Л. Наппельбаум / Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1981. - 384 с.
66. Епанчинцева, Г. А. Развивающая психологическая диагностика в образовании: автореф. дис. …д-ра психолог. наук: 19.00.13 / Епанчинцева Галина Александровна. - Томск, 2010. - 38 с.
67. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев. – М.: МПСИ, 2003. - 336 с.
68. Жигулин, С. С. Педагогическая диагностика как условие формирования профессиональной компетентности будущего военного специалиста: на примере изучения общевойсковых дисциплин: дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Жигулин Сергей Семенович. - Орел, 2008. - 185 с.
69. Жуковский, В. П. Преемственность в учебной деятельности в системе «школа-военный вуз»: автореф. дис. …докт. пед. наук: 13.00.08 / Жуковский Владимир Петрович. – Саратов, 1999. - 40 с.
70. Замарехина, И. В. Транскоммуникативный потенциал личности как предмет психологического исследования / И. В. Замарехина, С. В. Лебединская, О. А. Пяткова. - Чита: ЗабГГПУ, 2012. - 158 с.
71. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. - 424 с.
72. Захарченко, Н. А. Развитие личности в обучении: теоретический и технический модусы: монография / Н. А. Захарченко. - Шахты: ЮРГУЭС, 2012. - 198 с.
73. Зверев, И. Д., Максимова, В. Н. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. - М.: Педагогика, 1981. - 160 с.
74. Звонников, В. И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения: автореф. дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01 / Звонников Виктор Иванович. – Р/Д., 2006. - 54 с.
75. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2004. - 384 с.

76. Иванченко, Г. В. Человеческий потенциал: развитие личности в образовательной среде [Электронный ресурс] / Г. В. Иванченко / Информационно-исследовательский портал МГУ. – Режим доступа: http://www.hdirussia.ru/455.

77. Изотова, Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1-5 курсов высших учебных заведений: автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.07 / Изотова Екатерина Геннадьевна.- Ярославль, 2009. - 23 с.

78. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

79. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин; 2-е изд. - СПб.: Питер, 2009. - 368 с.

80. Ильина, Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Вып. 1. / Т. А. Ильина. - М.: Знание, 1972. - 72 с.

81. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. - М.: Издательство МГУ, 1986. - 198 с.

82. Ильясова, Т. В. Системное исследование учебного процесса средней школы с включением технических средств обучения: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Ильясова Тамара Владимировна. – М., 1979. - 17 с.

83. Иоаниди, А. Ф. Развитие военно-профессиональной направленности курсантов младших курсов военно-инженерного вуза: дис …канд. пед. наук: 13.00.08 / Иоаниди Анатолий Федорович. - Омск, 2008. - 249 с.

84. Исаев, Е. И. Основы проектирования психологического образования педагога: автореф. дис. …д-ра психол. наук: 19.00.07 / Исаев Евгений Иванович. - Тула, 1998. - 42 с.

85. Исмагилова, Ф. С. Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях формирования рыночной экономики: автореф. дис. …д-ра психолог, наук: 19.00.03 /. Исмагилова Файруза Саликджановна. - М., 2000. - 27 с.

86. Иудин, И. А., Рюмин, А. Н. Контент-анализ текстов: компьютерные технологии / И. А. Иудин, А. Н. Рюмин. – Н. Новгород, ННГУ, 2010. - 37 с.

87. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А. Д. Ишков. - М.: Изд-во АСВ, 2004. - 224 с.

88. Калитеевская, Е. Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. - 2006. - № 3. - С. 49-55.

89. Камышев, А. А. Военно-профессиональная адаптация: курсантов к условиям обучения в военно-медицинском вузе: автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.07 / Камышев Алексей Алексеевич.- СПб.: ЛГОУ, 1999. - 18 с.

90. Кандаурова, Т. П. Развитие познавательной деятельности курсантов военного вуза при изучении естественнонаучных дисциплин: автореф. дис. …канд. пед. наук:13.00.08 / Кандаурова Татьяна Павловна. - Челябинск, 2010. - 20 с.

91. Караванов, А. А. Психолого-педагогическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности курсантов военного вуза: монография / А. А. Караванов. - Воронеж: Научная книга, 2011. - 147 с.

92. Караяни, А. Г., Сулимов, Ю. Г. Военная профессиология / А. Г. Караяни, Ю. Г. Сулимов. – М.: Изд-во ВУ, 2004. - 276 с.

93. Караяни, А. Г., Сыромятников, И. В. Прикладная военная психология / А. Г. Караяни, И. В. Сыромятников. - СПб.: Питер, 2006. - 480 с.

94. Киселева, О. И. Развитие коммуникативного потенциала личности как основа позитивной социализации ребенка в условиях непрерывного образования / О. И. Киселева // Вестник Томского государственного университета, 2003. - Вып. 2. - С. 39-47.

95. Кислицына, А. С. Особенности личностного адаптационного потенциала военнослужащих по призыву: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Кислицына Анна Сергеевна. - Казань, 2010. - 22 с.

96. Кобзенко, И. К. Развитие личностного потенциала педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Кобзенко Ирина Константиновна. - Воронеж, 2011. - 24 с.

97. Ковалевский, В. Ф. Военная профессиология: проблемы, теория, практика / В. Ф. Ковалевский. - М.: Воениздат, 1993. - 192 с.

98. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ, 2005. - 448 с.

99. Коломиец, В. А. Повышение эффективности контроля качества военно-профессиональной подготовки в военных командных вузах: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Коломиец Виталий Анатольевич. – М., 2011. - 24 с.

100. Корниенко, Е. Р. К вопросу о формировании студента вуза как субъекта учебной деятельности / Е. Р. Корниенко / Актуальные задачи педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. - Чита: Молодой ученый, 2012. - С. 21-25.

101. Коротаева, Е. В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика / Е. В. Коротаева. - Екатеринбург: УрГПУ, 2012. - 202 с.

102. Костылева, А. А. Актуализация личностного потенциала педагога как средство развития диалогической направленности педагогического общения: автореф. дис. …кан. психол. наук: 19.00.07 / Костылева Анна Андреевна. - Курган, 2010. - 23 с.

103. Краева, О. Л. Диалектика потенциала человека: монография / О. Л. Краева. - Н. Новгород: Нижегород. гос. с.-х. академия, 1999. - 192 с.

104. Краснорядцева, О. М. Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации / О. М. Краснорядцева // Сибирский психологический журнал. – 2002. - № 16. - С. 42-45.

105. Крулехт, В. М. Самостоятельная работа студентов как способ формирования основ профессионализма / В. М. Крулехт // Знание. Понимание. Умение. - 2011. - № 2. - С. 229–235.

106. Кузнецова, А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск: изд-во ХК ИППК ПК, 2001. - 152 с.

107. Кулагин, П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин. - М.: Педагогика, 1980. - 183 с.
108. Кулиш, Н. В. Личностно-ориентированный контроль знаний как фактор самоопределения студентов университета: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Кулиш Наталья Викторовна. - Оренбург, 2012. - 22 с.
109. Лазарев, Т. В. Образовательные технологии новых стандартов / Настольная книга современного педагога / Т. В. Лазарев. – Петрозаводск: Versa, 2012. - 217 с.
110. Лебедев, В. И. Личность в экстремальных ситуациях / В. И. Лебедев. – М.: Политиздат, 1989. - 303 с.
111. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. - 272 с.
112. Леницкий, К. С. Организационно-педагогическое обеспечение мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Леницкий Константин Сергеевич. – Омск, 2016. – 23 с.
113. Леонова, Е. Е. Становление и развитие педагогической диагностики в историческом контексте образования и педагогики: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Леонова Елизавета Евгеньевна. - Ростов-н/Д., 2007. – 21 с.
114. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. - 352 с.
115. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. - С. 56-65.
116. Лепетанов, Н. П. Педагогические условия развития интеллектуального потенциала курсантов в образовательном процессе военного вуза: дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Лепетанов Николай Петрович. – Иркутск, 2002. - 180 с.

117. Лурье, Л. И. Проблема преемственности образования в системе обучения «школа – военный вуз» / Л. И. Лурье // Педагогическое образование и наука. - 2011. - № 1. - С. 62-66.

118. Макаров, М. Г. Категория «цель» в домарксистской философии / М. Г. Макаров. - Л.: Наука, 1974. - 185 с.

119. Маклаков, А. Г. и др. Психология и педагогика. Военная психология / под ред. А. Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2004. - 464 с.

120. Маклаков, А. Г. Общая психология [Электронный ресурс] / А. Г. Маклаков / Библиотека Гумер. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/makl/23.php.

121. Максимова, Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.05 / Максимова Раиса Александровна. - Л., 1981. - 24 с.

122. Малахов, В. П. Формальная логика / В. П. Малахов. – М.: Академический проект, 2001. - 384 с.

123. Малашихина, И. А., Ключенко, А. Н. Дидактика высшей военной школы (на примере военного образования в Южном Федеральном округе): монография / И. А. Малашихина, А. Н. Ключенко. – М.: Илекса, 2008. - 266 с.

124. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов; 2-е изд., стер. - М.: Изд. центр «Академия», 2004. - 256 с.

125. Маркевич, О. Е. Военное образование в условиях модернизации российского общества: социально-философский подход: автореф. дис. …канд. социол. наук: 09.00.11 / Маркевич Олег Евгеньевич. – Новосибирск, 2003. - 23 с.

126. Марков, В. Н. Потенциал личности как психолого-акмеологическое понятие / В. Н. Марков / Акмеология: итоги, проблемы, перспективы. - М.: РАГС, 2004. - С.120-124.

127. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

128. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
129. Матюхина, М. В., Иванова, Т. Ф. Мотивация достижения и настойчивость младших школьников [Электронный ресурс] / М. В. Матюхина, Т. Ф. Иванова / Мир психологии. – Режим доступа: http://psychology.net.ru.
130. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение / Н. В. Матяш. – М.: Академия, 2012 - 156 с.
131. Методические рекомендации к разработке рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов / Приказ министра образования от 11. 07. 2002 г. № 2654.
132. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. - М.: Академия, 2004. - 320 с.
133. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е. Э. Смирновой. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. - 68 с.
134. Молодцова, Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцева; 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. - 208 с.
135. Морасанова, В. И. Сагиев, Р. Р. Диагностика стилевых особенностей постановки и достижения цели / В. И. Морасанова, Р. Р. Сагиев // Вопросы психологии. - 2000. - № 2. - С. 118-127.
136. Москвичева, Л. Н. Эстетическое развитие личности и ее творческий потенциал / Л. Н. Москвичева. - М.: Знание, 1985. - 64 с.
137. Муравьева, О. И. Категория коммуникации в решении проблемы сущности человека / О. И. Муравьева // Сибирский психологический журнал. - Вып. 26. - 2007. - С. 70-76.
138. Нагаев, И. Б. Педагогическая технология развития военно-профессиональной направленности молодежи на этапе выбора военной профессии: дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Нагаев Игорь Борисович. – Омск, 2004. - 198 с.
139. Наумова, Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н. Ф. Наумова. - М.: Наука, 1988. - 199 с.

140. Невмоненко, А. А. Формирование профессиональной направленности специалиста (на опыте курсантов вузов МВД) / А. А. Невмоненко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – Вып. 43-2. - 2007. - С. 41-45.
141. Нейман, Ю. М., Хлебников, В. А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников. – М.: Педагогика, 2000. - 168 с.
142. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин; 3-е изд., перераб. - М.: Изд-во МГОУ, 2005. - 215 с.
143. Немов, Р. С. Психология. В 3-х книгах / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2010. – Кн. 1. Общие основы психологии. - 687 с.
144. Ненашева, О. О. Научно-исследовательская деятельность как фактор развития аксиологического потенциала личности студента: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ненашева Ольга Олеговна. - Оренбург, 2010. - 22 с.
145. Никифоров, Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров.- Л.: Изд-во. ЛГУ, 1989. - 191с.
146. Новейший философский словарь сост., гл. ред. А. А. Грицанов; 2-е изд., переработ. и дополн.-Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001.–1280 с.
147. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2005. - 176 с.
148. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М.: Пресс, 2004. - 67 с.
149. Об утверждении инструкции об условиях и порядке приема в военные образовательные учреждения высшего профессионального образования Министерства обороны Российской Федерации / Приказ Минобороны РФ № 100 от 24 апреля 2010 г. [Электронный ресурс] / Информационно-правовой портал «Гарант». – Режим доступа: http://base.garant.ru/198643.
150. Об утверждении руководства по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах Российской Федерации / Приказ Министра обороны РФ № 50 от 26.01.2000 г. (ред. от 12.05.2005) [Электронный

ресурс] / Закон прост. – Режим доступа: http://zakonprost.ru/ content/base/83277.

151. О введении в действие руководства по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах Российской Федерации / Приказ министра обороны РФ № 202 от 4 июля 1994 г. № 202 [Электронный ресурс] / Правовая Россия. – Режим доступа: http://lawru.info/ legal2/se17/pravo 17668/index.htm.
152. Овсянников, И. В. Формирование профессиональных компетенций у курсантов военных командных вузов: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Овсянников Игорь Вячеславович. – М., 2011. - 23 с.
153. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. - М.: Русский язык, 1986. - 520 с.
154. Орлов, А. И. Теория принятия решений / А. И. Орлов. - М.: Экзамен, 2006. - 576 с.
155. Орлов, А. И. Экспертные оценки / А. И. Орлов. - М.: Экзамен, 2002. - 31 с.
156. Орлов, Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: автореф. дис. …д-ра психол. наук: 19.00.07 / Орлов Юрий Михайлович. – М., 1984. - 33 с.
157. Орлова, К. В. Диагностика обучения как средство развития учебной деятельности студентов: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Орлова Ксения Владимировна.– М. , 2009. - 23 с.
158. Павлов, А. И. Проблема цели в познавательном процессе / А. И. Павлов // Манифестация. - 2000. - № 1. - С. 86-89.
159. Пантюхин, Г. Н. Педагогические условия развития интеллектуального потенциала будущего военного специалиста в контексте профессиональной подготовки: на примере изучения общевойсковых дисциплин в вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Пантюхин Геннадий Николаевич. - Орел, 2012 - 180 с.
160. Парахина, В. Н. и др. Стратегический менеджмент / В. Н. Парахина, Л. С. Максименко, С. В. Панасенко. - М.: КНОРУС, 2007. - 87 с.

161. Патругин, Ю. А. Об изменении качественных признаков / Ю. А. Патругин / Моделирование социальных процессов. - М.: Наука, 1970. - 247с.
162. Петрова, М. Ю. Социально-психологические особенности развития военно-профессиональной направленности курсантов: автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.05 / Петрова Мария Юрьевна. – М., 2007. - 22 с.
163. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
164. Поваренков, Ю. П. Профессиональное становление личности: автореф. дис. …д-ра психол. наук: 19.00.07 / Поваренков Юрий Павлович. – Ярославль, 1999. - 40 с.
165. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков.- М.: Изд-во УРАО, 2002.-160 с.
166. Поташник, М. М. Эксклюзивные аспекты управления школой / М. М. Поташник. – М.: Пед. общество России, 2011. - 320 с.
167. Прима, Е. В. Жизненный потенциал человека как базовая ценность культуры: автореф. дис. …канд. культурол. наук: 24.00.01 / Прима Елена Владимировна. – Н. Новгород, 2000. - 30 с.
168. Психологическая диагностика / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. - М.: Изд-во УРАО, 1997. - 304 с.
169. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psylist.net/slova/psy/?id_slovar=569.
170. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. - 656 с.
171. Путин, В. В. Быть сильными – гарантия национальной безопасности для России / В. В. Путин // Российская газета – Столичный выпуск № 5708 (35). - 2012. - С. 2-6.
172. Радзивиллов, С. В. Мотивационное обеспечение учебной деятельности курсантов высших военных учебных заведений: автореф. дис. …канд.

психол. наук: 13.00.01 / Радзивиллов Сергей Владимирович. – Саратов, 2001. - 20 с.

173. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – М.: Бахрах-М, 2006. - 682 с.
174. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
175. Романов, В. А. Профессиональная подготовка военных кадров в системе гражданских вузов: автореф. дис. …д-ра пед. наук: 13.00.08 / Романов Владимир Александрович. – Тула, 2002. - 35 с.
176. Романцов, М. Г., Рыбалкин, А. С. Креативность и педагогический процесс / М. Г. Романцов, А. С. Рыбалкин // Современные проблемы науки и образования. - 2006. - № 1. - С. 86-87.
177. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. - 224 с.
178. Рыжов, В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки: автореф. дис. …д-ра психол. наук: 19.00.01 / Рыжов Василий Васильевич. - Новосибирск, 1995. - 36 с.
179. Сагатовский, В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В. Н. Сагатовский / Системные исследования: Ежегодник. – М.: Наука, 1980. - 224 с.
180. Селевко, Г. К. Воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 320 с.
181. Селуянов, А. А. Актуальные проблемы системы военного образования: пути и методы решения [Электронный ресурс] / А. А. Селуянов / Фундаментальные исследования. - 2007. – № 2. - Режим доступа: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id.
182. Слободчиков, В. И. Анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. - 2000. - № 2. - С. 27 -34.
183. Слободчиков, В. И. Вопросы теории и диагностики психического развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1982. - № 1. - С. 19-28.

184. Сметанова, Ю. В. Личностный потенциал как ресурсная составляющая инновационно-предпринимательской направленности: автореф. дис. …канд. психол. наук: 10.00.01 / Сметанова Юлия Валерьевна.- Томск, 2012. - 24 с.

185. Соловьёв, В. Н. Влияние адаптации и мотивации учебной деятельности на успеваемость студентов / В. Н. Соловьев // Фундаментальные исследования. – 2004. – № 5. - С. 81-83.

186. Солодовникова, Е. Н., Пучкова, А. Д. К вопросу повышения достоверности педагогических экспериментов / Е. Н. Солодовникова, А. Д. Пучкова // Вестник ТГТУ. – 2011. – Т. 17. - № 4.

187. Солонина, Л. В. Развитие иноязычной учебной компетентности на начальном этапе профессионального языкового образования: автореф. …дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Солонина Лариса Валерьевна. – Екатеринбург, 2007. – 21 с.

188. Солонский, В. Ю. Психологические характеристики курсантов военного вуза как субъектов учебной деятельности и их развитие средствами физической культуры: дис. …канд. психол. наук: 19.00.07 / Солонский Виталий Юрьевич. – СПб., 2012. - 173 с.

189. Студеникин, С. И. Дидактика: современные методы и средства обучения / С. И. Студеникин. – М.: Спутник, 2011. - 463 с.

190. Стурова, Е. А. Стимулирование самостоятельной учебной деятельности студентов педагогического вуза: На примере факультета иностранных языков: автореф. …дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Стурова Елена Алексеевна. - М., 2003. – 21 с.

191. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 2011. - 288 с.

192. Тарская, О. Ю. Модернизация российского военного образования: культурно-информационный аспект / О. Ю. Тарская. - Саратов: ФГОУ ВПО «Поволжская акад. гос. службы им. П. А. Столыпина», 2011. - 205 с.

193. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 536 с.

194. Тишин, С. А. Развитие творческого потенциала курсантов военно-инженерного вуза в научно-исследовательской деятельности: дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Тишин Сергей Александрович. - Омск, 2012. - 212 с.

195. Тюков, А. А. Рефлексия в науке и в обучении / А. А. Тюков. - Новосибирск: НГУ, 1984. - 124 с.

196. Тюрина, Т. Н. Взаимоконтроль и самоконтроль обучающихся в системе педагогического контроля: монография / Т. Н. Тюрина. - Голицыно (Московская область): ГПИ ФСБ России, 2010. - 152 с.

197. Ушаков, Д. В. Структура и динамика интеллектуальных способностей: автореф. дис. …д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ушаков. Дмитрий Викторович. - М., 2004. - 48 с.

198. Федорова, Н. А. Контрольно-диагностическая деятельность преподавателя вуза как средство управления процессом обучения студента: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Федорова Наталья Александровна. - Тверь, 2011. - 30 с.

199. Фетискин, Н. П. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Манулов. – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. - 437 с.

200. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. - М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

201. Харламенкова, Н. Е. Процесс целеполагания и жизненный путь личности / Н. Е. Харламенкова / Психологические исследования социального развития личности. - М., 1991. - С. 151-167.

202. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.

203. Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерение: сб. науч. работ / под ред. Б. Г. Юдина. - М.: Ин-т человека РАН, 2002. - 265 с.

204. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности [CD-диск] / В. Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010.

205. Шипилина, Л. А., Шипилина, В. В. Мотивационное управление в образовательных системах / Л. А. Шипилина, В. В. Шипилина. - Омск: Издательство ОмГПУ, 2001. - 151с.

206. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

207. Юдина, Е. Г. Психолого-педагогическая диагностика в образовании. Опыт гуманитарной экспертизы / Е. Г. Юдина, ред. Б. Г. Юдин. – М.: Ин-т человека РАН, 2003. - 129 с.

208. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации: изб психол. тр. / П. М. Якобсон; под ред. Е. М. Борисовой. - М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1998. - 304 с.

208. Ferdinande Knabe,V. Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Band 2 – Münster: Alphabetisierung und Grundbildung, 2008. – s. 280

209. Mayer, F. Eine neue Bildung für eine neue Gesellschaft. – Wien - Kөln – Weimar: Böhlau Verlag Wien, 2009. – s.199

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Инструменты сбора эмпирических данных для экспертной оценки в системе диагностики учебного потенциала курсантов

Составляющие структуры учебного потенциала	Показатели оценки	Диагностические инструменты
Компонент направленности		
Цели учебной деятельности	Наличие обоснованной цели, связанной с учебной деятельностью	1. Опрос. 2. Методика «Диагностика стилевых особенностей постановки и достижения цели» (В.И. Морасанов) [134].
Мотивы учебной деятельности	Состояние мотивационной сферы, которое определяется устойчивостью и иерархией мотивов учебной и профессиональной деятельности	1. Методика «Диагностика мотивации достижения» (А. Мехрабиан) [198]. 2. Методика «Диагностика структуры учебной мотивации студента» [198].
Волевые процессы в учебной деятельности	Устойчивость волевых усилий, связанных с достижением цели	1. Методика исследования волевой организации личности [58]. 2. Метод обобщения характеристик. 3. Наблюдение.
Компонент технологий		
Опыт использования технологий учебной и профессиональной деятельности	Качество личного и интериоризированного опыта учебной и профессиональной деятельности	1. Анализ учебных достижений. 2. Метод обобщения характеристик. 3. Метод экспертной оценки деятельностной успешности курсантов военных учебных заведений [198].
Освоенные учебные действия и операции	Владение учебными действиями и операциями, используемыми в технологиях изучения дисциплин	1. Анализ результатов учебной деятельности. 1. Метод обобщения характеристик. 2. Наблюдение.
Компонент способностей		
Креативность	Степень развития креативности курсанта, его способность создавать новый продукт, новые средства и способы учебной деятельности	1. Методика «Оценка уровня творческого потенциала личности» [198]. 2. Метод обобщения служебных характеристик. 3. Оценка результатов учебной деятельности.
Коммуникативность	Степень развития коммуникативности курсанта, его способность создавать и поддерживать коммуникации в совместной учебной деятельности	1. Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК) [198]. 2. Методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)» [198]. 3. Наблюдение
Адаптивность	Адаптивные способности курсанта, характеризующие динамически и результатив-	1. Методика «Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности» [198]. 2. Методика «Самооценка

	ные характеристики его адаптации к новым условиям учебной и профессиональной деятельности	психологической адаптивности» [198].
Компонент психофизиологических характеристик		
Особенности высших психических процессов	Степень профессиональной пригодности	Периодическое комплексное обследование специалистами по профессиональному психологическому отбору с использованием методов социально-психологического изучения, психологического и психофизиологического изучения личности.
Интеллект	Развитие интеллекта курсанта	
Темперамент	Умение выбора способа учебной деятельности, соответствующего темпераменту	

Приложение 2

Анкета для преподавателя

Уважаемый коллега! Просим вас ответить на вопросы относительно организации учебного процесса. Ваши ответы необходимы для проведения исследования в области развития учебного потенциала курсантов.

1. Как вы считаете, требуются ли курсанту для успешной учебной деятельности по вашей дисциплине какие-либо особые качества? Если требуются, то, пожалуйста, охарактеризуйте их.
2. Что, по-вашему, определяет успешность обучения курсанта? Находятся ли изначально курсанты в равных условиях.
3. Есть ли у курсантов затруднения в освоении вашей дисциплины? С чем это связано?
4. Все ли запланированные вами формы учебной работы доступны для курсантов? Если нет, то какие из них вызвали затруднения?
5. Приходилось ли вам менять замысел, первоначально изложенный в учебно-методическом комплексе? Если да, то почему?
6. Удается ли полностью реализовать содержание учебной дисциплины в новых условиях?
7. Какие основные проблемы в связи с переходом на новый стандарт вы испытываете?

Приложение 3

Выписка

из Федерального Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению (специальности) 190110 «Транспортные средства специального назначения»

V. Требования к освоению основных образовательных программ подготовки специалиста

5.1. Выпускник должен обладать следующими **общекультурными компетенциями (ОК):**

способностью представить современную картину мира на основе целостной системы естественнонаучных и математических знаний, ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры (ОК-1);

способностью к анализу социально значимых процессов и явлений, к ответственному участию в общественно-политической жизни (ОК-2);…

свободным владением литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи, умением создавать и редактировать тексты профессионального назначения, владением одним из иностранных языков как средством делового общения (ОК-5);…

владением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию, постановке целей и выбору путей их достижения, умением анализировать логику рассуждений и высказываний (ОК-7);

способностью самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений, в т.ч. в новых областях, непосредственно не связанных со сферой деятельности, развития социальных и профессиональных компетенций (ОК-8)…

5.2. Выпускник должен обладать следующими **профессиональными компетенциями (ПК):**

общепрофессиональными:

способностью ориентироваться в базовых положениях экономической теории, применять их с учетом особенностей рыночной экономики, самостоятельно вести поиск работы на рынке труда, владением методами экономической оценки научных исследований, интеллектуального труда (ПК-1);

способностью самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знаний и умения, в т.ч. в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ПК-2);…

способностью на научной основе организовать свой труд, самостоятельно оценить результаты своей деятельности, владением навыками самостоятельной работы, в т.ч. в сфере проведения научных исследований (ПК-4);

способностью самостоятельно или в составе группы вести научный поиск, реализуя специальные средства и методы получения нового знания (ПК-6);

способностью понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в т.ч. защиты государственной тайны (ПК-7);

владением основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, наличием навыков работы с компьютером как средством управления информацией (ПК-8);

научно-исследовательская деятельность:

способностью анализировать состояние и перспективы развития транспортных средств специального назначения (ПК-10);

способностью проводить теоретические и экспериментальные научные исследования по поиску и проверке новых идей совершенствования транспортных средств специального назначения (ПК-11);

способностью проводить техническое и организационное обеспечение исследований, анализ результатов и разработку предложений по их реализации (ПК-12);

проектно-конструкторская деятельность:

способностью определять способы достижения целей проекта, выявлять приоритеты решения задач при производстве, модернизации и ремонте транспортных средств специального назначения (ПК-13);

способностью разрабатывать конкретные варианты решения проблем производства, модернизации и ремонта транспортных средств специального назначения, проводить анализ этих вариантов, осуществлять прогнозирование последствий, находить компромиссные решения в условиях многокритериальности и неопределенности (ПК-14);

способностью использовать прикладные программы расчета узлов, агрегатов и систем транспортных средств специального назначения (ПК-15);

способностью разрабатывать с использованием информационных технологий конструкторско-техническую документацию для производства новых или модернизируемых образцов транспортных средств специального назначения (ПК-16);

способностью сравнивать по критериям оценки проектируемые узлы и агрегаты с учетом требований надежности, технологичности, безопасности, экологичности и конкурентоспособности (ПК-18);

производственно-технологическая деятельность:

способностью разрабатывать технологическую документацию для производства, модернизации, эксплуатации, технического обслуживания и ремонта транспортных средств специального назначения (ПК-19);

способностью осуществлять контроль за параметрами технологических процессов производства и эксплуатации транспортных средств специального назначения (ПК-20);

способностью проводить стандартные испытания транспортных средств специального назначения (ПК-21);

организационно-управленческая деятельность:

способностью организовывать процесс производства узлов и агрегатов транспортных средств специального назначения (ПК-22);

способностью организовывать работу по эксплуатации транспортных средств специального назначения (ПК-23);

способностью организовывать технический контроль при исследовании, проектировании, производстве и эксплуатации транспортных средств специального назначения (ПК-24);

способностью составлять планы, программы, графики работ, сметы, заказы, заявки, инструкции и другую техническую документацию (ПК-25);

способностью разрабатывать меры по повышению эффективности использования оборудования (ПК-26);

способностью организовывать мероприятия по ликвидации последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий и других чрезвычайных ситуаций (ПК-27).

Приложение 4

Тематический план
специального курса «Учебный потенциал курсанта и его развитие в дисциплинах профессионального цикла»
для преподавателей Омского автобронетанкового инженерного института (выдержки)

1 семестр

Тема 1. Учебный потенциал курсанта как интегративное личностное качество (4 час.)

Лекция 1. Сущность и структура учебного потенциала курсантов (2 час.)

*Учебные вопросы**:***

1. Понятие учебного потенциала, его сущность и структура.

2. Требования к учебному потенциалу курсантов в контексте компетентностного и личностно-ориентированного подходов.

Семинар 1. Значение учебного потенциала в профессиональной подготовке будущего офицера (2 час.)

Вопросы для обсуждения:

1. Курсант как субъект учебной деятельности.

2. Требования ФГОС и Квалификационных требований к учебному потенциалу курсантов.

3. Учебный потенциал офицера и его самообразование.

4. Современные стратегии самообразования и самостоятельного профессионального развития.

Тема 2. Развитие учебного потенциала курсантов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла (6 час.)

Лекция 2. Особенности дисциплин профессионального цикла в развитии учебного потенциала (2 час.)

Учебные вопросы:

1. Дисциплины профессионального цикла в развитии направленности курсантов на учебную деятельность.

2. Профессиональный контекст и его роль в развитии курсанта как субъекта учебной деятельности.

3. Педагогическая система развития учебного потенциала курсантов.

Семинар 2. Основные направления развития учебного потенциала курсантов в дисциплинах профессионального цикла (2 час.)

Вопросы для обсуждения:

1. Структурирование и уплотнение содержания дисциплины.

2. Определение параметров развивающего модуля.

3. Проектирование специального модуля развития учебного потенциала.

4. Интегрирование задач развития учебного потенциала в разделы дисциплины.

5. Контроль и диагностика развития учебного потенциала курсантов.

Практическое занятие 1. Изменение учебно-методического комплекса дисциплины (2 час.)

Учебные задания:

1. Изменение тематического планирования, структурирование содержания дисциплины.

2. Определение новых параметров учебно-методических комплексов.

3. Составление плана работы над учебно-методическим комплексом.

Приложение 5

Уровневые характеристики учебного потенциала курсантов контрольных и экспериментальных групп

Уровневая характеристика учебного потенциала курсантов контрольных групп (1 контрольная точка), %

Уровни	**Кол-во курсантов**		
	КГ-1	**КГ-2**	**КГ-3**
Оптимальный	-	4,3	4,5
Достаточный	11,1	4,3	13,6
Допустимый	55,5	56,5	63,6
Недопустимый	33,4	34,9	18,3

Уровневая характеристика учебного потенциала курсантов контрольных групп (2 контрольная точка), %

Уровни	**Кол-во курсантов**		
	КГ-1	**КГ-2**	**КГ-3**
Оптимальный	-	-	4,5
Достаточный	16,6	8,6	9,0
Допустимый	55,5	56,5	68,1
Недопустимый	27,9	34,9	18,4

Уровневая характеристика учебного потенциала курсантов контрольных групп (3 контрольная точка), %

Уровни	**Кол-во курсантов**		
	КГ-1	**КГ-2**	**КГ-3**
Оптимальный	-	-	4,5
Достаточный	27,7	8,6	9,0
Допустимый	44,4	65,2	72,7
Недопустимый	27,9	26,2	13,8

Уровневая характеристика учебного потенциала курсантов контрольных групп в конце эксперимента, %

Уровни	**Кол-во курсантов**		
	КГ-1	**КГ-2**	**КГ-3**
Оптимальный	-	4,3	9,0
Достаточный	27,7	17,3	9,0
Допустимый	50,0	47,8	68,1
Недопустимый	22,3	30,6	13,9

Уровневая характеристика учебного потенциала курсантов экспериментальных групп (1 контрольная точка), %

Уровни	**Кол-во курсантов**		
	ЭГ-1	**ЭГ-2**	**ЭГ-3**
Оптимальный	-	4,3	-
Достаточный	8,0	13,1	7,6
Допустимый	72,0	69,5	76,9
Недопустимый	20,0	13,1	15,5

Уровневая характеристика учебного потенциала курсантов экспериментальных групп (2 контрольная точка), %

Уровни	**Кол-во курсантов**		
	ЭГ-1	**ЭГ-2**	**ЭГ-3**
Оптимальный	8,0	4,3	7,6
Достаточный	28,0	26,2	34,6
Допустимый	56,0	69,5	46,1
Недопустимый	8,0	-	11,7

Уровневая характеристика учебного потенциала курсантов экспериментальных групп (3 контрольная точка), %

Уровни	**Кол-во курсантов**		
	ЭГ-1	**ЭГ-2**	**ЭГ-3**
Оптимальный	24,0	17,5	11,5
Достаточный	44,0	39,1	38,4
Допустимый	32,0	43,4	46,1
Недопустимый	-	-	4,0

Уровневая характеристика учебного потенциала курсантов экспериментальных групп в конце эксперимента, %

Уровни	**Кол-во курсантов**		
	ЭГ-1	**ЭГ-2**	**ЭГ-3**
Оптимальный	24,0	21,7	19,2
Достаточный	52,0	52,1	46,1
Допустимый	24,0	26,2	34,7
Недопустимый	-	-	-