

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

На правах рукописи

БАСТРАКОВ Сергей Иванович



**РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
СОВРЕМЕННОГО ВОЕННОГО ВУЗА
В УСЛОВИЯХ ПЕРЕСТРОЙКИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор
педагогических наук,
кандидат технических наук, доцент
Жигадло Александр Петрович

Омск - 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы проблемы развития воспитательной среды современного военного вуза в условиях перестройки военного образования.....	16
1.1. Развитие теории средового подхода в современной педагогике.....	16
1.2. Сущностная и содержательная характеристики воспитательной среды современного военного вуза.....	38
1.3. Организационно-педагогические условия развития воспитательной среды современного военного вуза.....	67
Выводы по главе 1.....	90
ГЛАВА 2. Опытная работа по развитию воспитательной среды современного военного вуза (на примере ОАБИИ).....	95
2.1. Начальная диагностика воспитательной среды современного военного вуза.....	95
2.2. Реализация организационно-педагогических условий развития воспитательной среды ОАБИИ.....	127
2.3. Оценка результативности процесса воспитания курсантов военного вуза в экспериментальной практике.....	156
Выводы по главе 2.....	184
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	189
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	197
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	215

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность проблем развития современного военного образования обусловлена ролью, которую играет офицерский корпус в решении амбициозных задач военного строительства. «Россия должна быть среди государств-лидеров, а по некоторым направлениям - абсолютным лидером в строительстве армии нового поколения, армии эпохи нового технологического уклада», - считает Верховный Главнокомандующий Президент Российской Федерации В. В. Путин [115]. Вместе с тем, опыт воин и локальных конфликтов последних десятилетий доказывает, что появление инновационных технологий и современных средств борьбы не ослабляет, но, напротив, подчеркивает значение человеческого фактора в достижении победы. Инновационный уклад военно-профессиональной деятельности основывается на личности офицера – профессионала, обладающей не только интеллектуальными способностями, но ментальностью воина – победителя, стойкостью, решительностью, самостоятельностью и инициативой.

Глубокая перестройка военного образования на современном этапе военного строительства обусловлена, в числе прочих факторов, переходом от так называемого «массового производства» офицерских кадров для потребностей масштабной фронтальной войны к элитарной подготовке специалистов, способных действовать автономно, самостоятельно и творчески в условиях неопределенности театра военных действий. Офицер нового типа является саморазвивающимся субъектом профессиональной деятельности, способным осваивать смежные специальности, новое вооружение и технологии, находящимся в процессе непрерывного профессионального образования. В его профессиональной деятельности в первую очередь востребованы новые компетенции информационного общества. Однако, наряду с этим, сохраняется значение исторически определившихся профессионально важных качеств личности, ценностного отношения к идеям и идеалам военной службы, патриотизма, духовности и нравственности, без которых все остальные

качества имеют мало смысла. В науке и практике постепенно складывается новый значимый тип личности офицера, объединяющий в себе инновационные и традиционные черты, формирующий новые цели системы профессионального воспитания курсантов военного вуза и обуславливающий значение воспитательных инструментов, обеспечивающих одновременно типизацию и индивидуализацию будущего офицера в образовательном процессе военного вуза.

Современное состояние системы профессионального воспитания до сих пор характеризуется как кризисное, постепенно восстанавливающееся после отказа в недалеком прошлом от решения масштабных воспитательных задач. Выход из кризиса заключается как в восстановлении воспитательной инфраструктуры и технологий, так и в поиске новых организационных подходов. Весьма перспективным представляется обращение к педагогическому средовому подходу, который не только ориентирует систему профессионального воспитания на формирование личности определенного типа, но и обеспечивает развитие самой воспитательной системы военного вуза по интенсивному типу.

Теории развития воспитательной среды образовательной организации получили свое обоснование в трудах В. П. Делия, Е. И. Зубовой, Е. И. Ивановой, В. Я. Кагана, В. А. Караковского, М. П. Нечаева и др. Воспитательная, социокультурная, образовательная среда военного вуза стала предметом исследования А. В. Грунина, О. В. Евтихова, Л. В. Жежеля, А. Н. Коннова, И. М. Лебеденко, О. И. Малахова, Д. В. Романова, М. В. Петровской и др. Теоретические подходы к оценке воспитательной среды, модели ее экспертизы раскрыты С. Д. Дерябо, В. П. Лебедевой, Ю. С. Мануйловым, В. И. Пановым, В. А. Ясвиным.

Исторически сложилось так, что воспитательная среда военного образовательного учреждения: уклад и образ жизни воспитателей и воспитанников, взаимоотношения между ними - обладают не меньшим потенциалом, чем прямое воспитательное воздействие. Средообразующая

деятельность педагогических коллективов позволяет инвестировать ресурсы в долгосрочные, постоянно действующие и всеохватывающие стимулы и факторы профессионального развития. Опосредованное воспитание, в свою очередь, дает возможность устранить многие противоречия воспитательной работы с будущим офицерами. Однако средовой подход в современных исследованиях системы профессионального воспитания курсантов военного вуза, как и к организации воспитательной деятельности командиров и преподавателей, пока еще не получил необходимого развития. Опыт его применения является отрывочным и встречается гораздо реже, чем разработка инструментов прямого и непосредственного воспитательного воздействия.

В современных теории и практике профессионального воспитания курсантов военного вуза наблюдаются *противоречия* между:

- возможностями опосредованного управления профессиональным и личностным развитием будущего офицера и их недостаточным использованием в деятельности современного военного вуза;

- потребностями курсантов в профессиональной и личностной самореализации, профессиональном развитии и их недостаточным удовлетворением в воспитательной среде современного военного вуза;

- необходимостью целесообразной трансляции внешней социальной среды, установленной теориями средового подхода, и стихийно формирующимся отражением внешней среды в воспитательной среде современного военного вуза.

Перечисленные противоречия позволяют сформулировать *научную задачу* исследования, которая поставлена в форме вопроса: реализация каких организационно-педагогических условий будет обеспечивать развитие воспитательной среды военного вуза в ситуации перестройки военного образования?

Выбранное решение научной задачи дало возможность определить *тему исследования*: «Развитие воспитательной среды современного военного вуза в условиях перестройки военного образования».

Объектом исследования является воспитательная среда современного военного вуза.

Предметом исследования выступают организационно-педагогические условия развития воспитательной среды современного военного вуза.

Цель исследования состоит в обосновании и опытно-экспериментальной проверке организационно-педагогических условий развития воспитательной среды военного вуза, реализуемых в специальной средообразующей деятельности и повышающих результативность профессионального воспитания курсантов.

В качестве **гипотезы исследования** выдвинуто предположение о том, что профессиональное воспитание курсантов военного вуза будет результативным, если:

- решение задач профессионального воспитания курсантов осуществляется на основе средового подхода за счет развития инфраструктуры и трофики воспитательной среды военного вуза, контекста жизнедеятельности курсантов;

- реализован принцип культуросообразности среды в отношении профессиональной культуры Вооруженных Сил РФ, обуславливающий педагогическое наполнение контекста жизнедеятельности курсантов, транслирующего через уклад, образ жизни, военно-профессиональную и учебную деятельность ведущие отношения, характерные для военного социума, офицерского корпуса, военно-профессиональной деятельности;

- инфраструктура и контекст жизнедеятельности курсантов используются для организации трофики, направленной на профессиональное воспитание характеров в конкретных воспитательных ситуациях военно-профессиональной, учебной и повседневной деятельности курсантов, что способствует управлению взаимодействием курсантов и воспитательной среды военного вуза.

Задачи исследования, позволяющие достичь поставленной цели:

1. Выполнить анализ научной литературы по проблеме, на его основе определить направления перестройки военного образования и специфику развития педагогического средового подхода в исследовании военно-

педагогических систем; выявить потенциальные возможности средового подхода в научном поиске путей повышения результативности профессионального воспитания курсантов военного вуза;

2. Обосновать понимание воспитательной среды как продукта целенаправленной средообразующей деятельности, основные характеристики и содержание воспитательной среды военного вуза, отвечающей целям и задачам профессионального воспитания курсантов современного военного вуза.

3. Дать характеристику процесса и организационно-педагогических условий развития воспитательной среды современного военного вуза, определить критериальный аппарат оценки воспитательной среды.

4. Изучить воспитательную среду современного военного вуза и выявить потенциалы ее развития для повышения результативности профессионального воспитания курсантов.

5. Разработать и реализовать формирующий эксперимент, позволяющий создать организационно-педагогические условия развития воспитательной среды в специальной средообразующей деятельности, доказать повышение результативности воспитательной среды в профессиональном воспитании курсантов военного вуза, обусловленное экспериментом.

6. Обосновать критерии и показатели оценки воспитательной среды современного военного вуза.

Методологические основы исследования:

- средовой подход (А. И. Артюхина, Е. П. Белозерцев, Н. М. Борытко, Н. Б. Крылова, Ю. С. Мануйлов, М. Г. Резниченко, Н. Е. Щуркова и др.), использующийся в исследовании как способ познания и преобразования процесса профессионально-личностного становления курсанта;

- принцип системности (Л. фон Берталанфи, И. В. Блауберг, М. С. Каган, Э. Г. Юдин и др.) и положения системного подхода (В. Н. Сагатовский, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.), положения системного подхода в педагогике (О. Л. Кораблев, А. Т. Куракин, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова, М. П. Пальянов, А. М. Сидоркин и др.), позволяющие рассматривать

сущностную и содержательную характеристики воспитательной среды современного военного вуза; принцип объективности (И. Р. Пригожин, В. С. Стёпин и др.), требующий всестороннего учета средовых условий, в которых осуществляется профессиональное воспитание курсантов.

Теоретические основы исследования составили:

- теоретические и практические положения педагогики среды, в которых средовой фактор раскрывается как ведущий, определяющий педагогический процесс (И. И. Иорданский, С. А. Каменев), обосновывается принцип единства жизни и воспитания (А. С. Макаренко), устанавливаются закономерности педагогики среды (М. В. Крупенина, С. Т. Щацкий, В. Н. Шульгин и др.), а также положения психологии среды (Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, А. Р. Лурия и др.);

- положения о психологических характеристиках субъективной среды (В. В. Рубцов, Л. И. Петухова, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.);

- теории развития воспитательной среды образовательной организации (В. П. Делия, Е. И. Зубова, Е. И. Иванова, В. Я. Каган, М. П. Нечаев и др.);

- теоретические подходы к оценке воспитательной среды, модели ее экспертизы (С. Д. Дерябо, В. П. Лебедева, Ю. С. Мануйлов, В. И. Панов, Г. Г. Шёк и др.);

- исследования воспитательной, социокультурной, образовательной среды военного вуза (А. В. Грунин, О. В. Евтихов, Л. В. Жежель, А. Н. Коннов, И. М. Лебеденко, О. И. Малахов, Э. Р. Мязитов, Д. В. Романов, М. В. Петровская и др.);

- теории воинского коллектива и коллективного воспитания военнослужащих (А. В. Барабанщиков, А. Д. Глоточкин, М. П. Коробейников, В. Г. Котляров, Н. Ф. Феденко, В. В. Шеляг и др.).

Для решения задач исследования применялись *методы*:

- теоретические: анализ положений диссертационных исследований, монографий, публикаций и исторической литературы по проблеме

исследования, сопоставление, сравнение и обобщение, классификация, проектирование;

- эмпирические: формирующий эксперимент, анкетирование и опрос, (методический комплекс, рекомендованный МО РФ), методики оценки уровня готовности к профессиональному развитию (В. И. Зверева, Н. В. Немова), групповой мотивации (И.Л. Ладанов) и сплоченности (индекс Сишора), оценка опосредованной групповой сплоченности, ценностно-ориентационного единства группы и морально-психологического климата (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева), метод экспертной оценки, векторное моделирование, контент-анализ;

- математической статистики: формирования статистических выборок из генеральной совокупности, определение средних величин, определение статистической значимости изменений, корреляции.

Исследование проводилось в течение 5 лет (2015-2019 гг.) и включало в себя три *этапа*:

- начальный (2015-2016 гг.) – выполнен анализ теоретической базы по проблеме исследования, проведено диагностическое исследование воспитательной среды современного военного вуза, сформирован методологический аппарат исследования;

- основной (2016-2019 гг.) – сформулированы основные теоретические положения исследования: о сущности, структуре и содержании воспитательной среды, процессе и организационно-педагогических условиях ее развития, критериях и показателях оценки; выполнен формирующий эксперимент, в ходе которого реализованы основные направления средообразующей деятельности руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов; проведено сравнительное исследование воспитательной среды современного военного вуза до и после эксперимента;

- заключительный (2018-2019 гг.) – завершено сравнительное исследование, подготовлены основные выводы, результаты прошли широкое обсуждение, сформирован окончательный текст диссертации.

Экспериментальную базу исследования составили: Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова; Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева в г. Вольске; Омский автобронетанковый инженерный институт, филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева в г. Омске (далее – ОАБИИ). Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 576 человек, из которых 502 –курсанты военных вузов.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- впервые предложена динамическая средообразующая модель профессионального воспитания курсантов военного вуза на основе самоорганизации воспитательной среды военного вуза;

- развернута и проверена научная идея о том, что развитие воспитательной среды военного вуза (как части, компонента системы профессионального воспитания) происходит путем осуществления развивающего влияния на ее инфраструктуру (организационно-обеспечивающая сторона), контекст жизнедеятельности курсантов (процессуально-коммуникативная сторона), трофику (эмоционально-мотивационная сторона);

- определены и обоснованы критерии оценки воспитательной среды военного вуза (целесообразность и продуктивность среды), выбор которых основан на интеграции оценки педагогического наполнения и организации среды, а также оценки того влияния, которое среда оказывает на профессиональное развитие личности курсанта.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- расширен категориальный аппарат теории и методики профессионального образования за счет уточнения научных представлений о внутренней инфраструктуре и трофике военного вуза, контексте

жизнедеятельности курсантов как сущностных и содержательных характеристиках воспитательной среды современного военного вуза;

- введено понятие и обобщены научные представления о специфике воспитательной среды военного вуза, отличающей ее от среды гражданских вузов и обуславливающей научный поиск дополнительных средовых потенциалов повышения результативности профессионального воспитания курсантов;

- концепция воспитательной среды дополнена положениями о ее влиянии на культуросообразное и ценностно-ориентированное профессиональное воспитание курсантов, контекст профессионального воспитания, индивидуализацию личности в профессиональной среде;

- выявлены организационно-педагогические условия развития воспитательной среды современного военного вуза, которые реализуются в средообразующей деятельности руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических, воинских коллективов и самих курсантов.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- полученный педагогический опыт средообразующей деятельности в условиях современного военного вуза получил распространение в системе профессионального военного образования МО РФ;

- разработаны научно-методические рекомендации по развитию системы профессионально-должностной подготовки командиров и преподавателей военного вуза, ориентированной на развитие педагогической компетентности в средообразующей деятельности и в опосредованном управлении профессиональным развитием личности (разработка программы и учебно-методического обеспечения методологических семинаров; развитие информационной среды системы профессионально-должностной подготовки, изучение творческого опыта преподавателей); разработано и апробировано методическое обеспечение оценки потенциала среды современного военного вуза в профессиональном воспитании курсантов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается опорой на классические и современные работы, в которых раскрываются общие положения педагогики среды, охватом объема современных научных исследований по проблеме, логичной структурой исследования, непротиворечивыми теоретическими основами, выбором взаимодополняющих методов, отвечающих задачам и предмету исследования, количественным и качественным анализом эмпирических данных, применением методов математической статистики, широким обсуждением результатов исследования в научных кругах, практикой внедрения результатов в системе профессионального военного образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Итоги теоретического и эмпирического исследования проблемы, результаты практической деятельности отражены в публикациях в научно-периодических печатных изданиях России, рецензируемых ВАК (Москва, 2019; Кемерово, 2020; Омск, 2020); обсуждались посредством выступлений на международных (Омск, 2019; Москва, 2020; Уфа, 2020; Петрозаводск, 2020; Чебоксары, 2020), Всероссийской (Омск, 2019) конференциях. Научные положения диссертационного исследования, его итоги обсуждались в ходе выступлений на заседаниях и методологических семинарах кафедры социальной педагогики и социальной работы ОмГПУ, кафедры эксплуатации бронетанковой и автомобильной техники ОАБИИ.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Сущностная и содержательная характеристики воспитательной среды современного военного вуза могут быть раскрыты с трех сторон: *организационно-обеспечивающей, процессуально-коммуникативной и эмоционально-мотивационной.*

Внутренняя инфраструктура воспитательной среды военного вуза (предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное окружение курсантов) представляет собой совокупность специально созданных,

организованных или привнесенных извне объектов и отношений, обеспечивающих достижение целей профессионального воспитания курсантов.

Контекст жизнедеятельности курсантов военного вуза (стимулы профессионального развития личности; содержательные источники формирования индивидуальной картины мира, образа «Я-профессионал»; процессуальные аспекты учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов) составляет содержательную, предметную, методологическую основу профессионального воспитания курсанта, систему внутренних и внешних факторов жизни, привнесенных в военный вуз из военного социума и военно-профессиональной деятельности и в каждой конкретной ситуации стимулирующих развитие личности в интересах профессионального воспитания.

Трофика воспитательной среды современного военного вуза (средовые ниши, средовые стихии, значимые лица) предоставляет курсанту спектр возможностей в профессиональном развитии в соответствии с его потребностями.

Развитие воспитательной среды военного вуза представляет собой закономерный процесс смены ее качественных состояний, обусловленный целенаправленной средообразующей деятельностью руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, актуализирующей потенциалы среды в профессиональном воспитании.

2. Критерием оценки соответствия воспитательной среды военного вуза целям профессионального воспитания, оценки ее воспитательных потенциалов выступает ее *целесообразность* (с его помощью оценивались инфраструктура и контекст жизнедеятельности курсантов).

Показателями наличия у инфраструктуры среды активного (актуализированного) воспитательного потенциала выступают: информативность и символичность предметно-пространственного окружения среды; устойчивость, интегрированность поведенческого окружения в образ

жизни курсанта, его соответствие актуальному уровню развития профессиональной культуры Вооруженных Сил РФ; общность, рефлексивность событийного окружения; новизна, соответствие информационного окружения познавательным интересам курсантов.

Актуализация потенциальных возможностей контекста жизнедеятельности курсанта в его профессиональном воспитании оценивается с помощью следующих *показателей*: действие стимулов, отвечающих актуальным потребностям профессионального развития курсанта; соответствие средовых содержательных источников формирования индивидуальной картины мира, образа «Я-профессионал» ведущим ценностям профессиональной культуры, концентрация в них идеализированных профессиональных отношений военного социума; организационно-нормативное, морально-ценностное, процессуальное единство уклада и реальной военно-профессиональной деятельности курсантов; наличие постоянного (возобновляемого) доступного для курсанта ресурса профессионального развития; развитие социальных групп, где реализуются эти аспекты, до состояния коллектива.

Показателями оценки воспитательного потенциала трофики воспитательной среды военного вуза выступают: величина, встроенность и доступность средовых ниш, влияющих на личность; способность средовых стихий увлекать большинство, их положительная направленность на профессиональное воспитание; действие в среде «меченых», обладающих высокой степенью профессионализма.

Критерием оценки, позволяющим оценить трофику воспитательной среды современного военного вуза, т.е. ее влияние на личность курсанта, выступает *продуктивность воспитательной среды* (показатели – ее модальность, интенсивность и осознаваемость). Оценка среды по данному критерию основывается на психологических эффектах средового влияния на процессы адаптации курсанта к среде, его профессионального самоопределения и профессиональной самореализации.

3. Установлено, что развитие воспитательной среды военного вуза, обеспечивающее результативность профессионального воспитания курсантов, происходит при реализации ряда *организационно-педагогических условий* в средообразующей деятельности руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов:

- достижение соответствия актуального состояния средовой инфраструктуры и меняющегося внешнего социума, потребностей профессионального воспитания курсантов и воспитательных технологий, используемых в военном вузе, которое обеспечивает целесообразную организацию, объем и материальное выражение инфраструктуры воспитательной среды военного вуза, пространственно-временные характеристики взаимодействия курсантов с воспитательной средой;

- стремление к максимальной реализации принципа культуросообразности среды в отношении профессиональной культуры Вооруженных Сил РФ, способствующее педагогическому наполнению контекста жизнедеятельности курсантов, обеспечивающее его способность транслировать через уклад, образ жизни, военно-профессиональную и учебную деятельность ведущие отношения, характерные для военного социума, офицерского корпуса Вооруженных Сил РФ, военно-профессиональной деятельности;

- использование инфраструктуры и контекста жизнедеятельности курсантов для организации трофики воспитательной среды, направленной на профессиональное воспитание характеров в конкретных воспитательных ситуациях военно-профессиональной, учебной и повседневной деятельности курсантов, что способствует управлению взаимодействием курсантов и воспитательной среды военного вуза.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав с выводами, заключения, списка литературы (всего 164 источника), 4 приложений. Общий объем диссертационного исследования - 224 страницы. Текст дополнен 7 таблицами, иллюстрирован 29 рисунками.

ГЛАВА 1. Теоретические основы проблемы развития воспитательной среды современного военного вуза в условиях перестройки военного образования

1.1. Развитие теории средового подхода в современной педагогике

В педагогических исследованиях последних десятилетий в числе прочих тенденций вновь обнаруживается интерес к методологическому средовому подходу. Однако обращение педагогов-исследователей к проблеме среды имеет куда более давнюю историю. Этот факт следует констатировать не только «справедливости ради», но еще и для того, чтобы проследить становление средового подхода в педагогике, выявить его генетические связи в системе педагогического знания, определить связанные со средовым подходом актуальные педагогические идеи и перспективы их развития в военной педагогике.

Средовой подход в педагогике, как пишет Е. В. Боровская – это «...целостная педагогическая теория и технология, которая позволяет разобраться в составляющих среды, оценить их возможности, смоделировать влияние, спроектировать средообразовательный процесс и практически реализовать заложенный в них воспитательный потенциал» [24]. Находясь в состоянии интенсивного развития и поиска дополнительного воспитательного потенциала, профессиональное военное образование еще не в полной мере использует возможности управлять воспитательным процессом посредством проектирования педагогически целесообразной воспитательной среды. Вместе с тем, практика средового воспитания военнослужащих – это традиция, характерная для российской военной педагогики. Воспитательные возможности военного социума как среды высоки, однако эта среда весьма динамична и обусловлена внешними социокультурными условиями.

Использование средового подхода как исследовательской позиции в силу его эвристических возможностей, на наш взгляд, способно обеспечить

полноценное представление о воспитательной среде современного военного вуза, уточнить закономерности ее развития и влияния на личность. Опора на средовой подход в его технологическом аспекте позволяет целесообразно преобразовать воспитательную среду военного вуза, сформировать систему опосредованного управления воспитанием, получить и максимально использовать дополнительные возможности влиять на процесс развития личности обучающегося. В этом значении средовой подход выполняет функцию профессиональной организации воспитания, представляя собой еще один путь достижения целей профессионального воспитания курсантов военного вуза, который призван дополнить систему воспитательной работы военного вуза.

Изучение применения идей средового подхода в военной педагогике целесообразно начать, на наш взгляд, с обращения к истории развития самого средового подхода.

Оформление средового подхода в целостную педагогическую теорию, как правило, связывают с работами немецкого педагога А. Буземана и его последователей. Исходным посылом для формирования идей воспитательной среды послужило бурное развитие социально-психологического знания на рубеже XIX и XX вв. и попытки его экстраполяции в иные области, в том числе и в педагогику. Автор труда по педагогической психологии А. Бузман одним из первых обосновал теорию развития личности в системе социальных отношений, которая включает пять этапов: специализацию, дифференциацию, стабилизацию, координацию и структурирование, причем, по крайней мере, два первых (движение от неопределенного к определенному, движение от неоднородного к однородному), как он считал, в полной мере зависят от социальной среды человека [164].

Свое начало развитие средового подхода в педагогике получило в связи с разработкой научных положений реформаторской педагогики. В работах немецких педагогов Г. Кершенштейнера, В. А. Лая и др., определявших основные направления построения школы нового времени, получили

обоснование идеи интеграции школы в социальную среду, подготовки будущего гражданина, служителя и защитника Отечества, человека, обладающего достаточным личным жизненным опытом и открытого для его дальнейшего развития [16; 73]. Еще одно направление реформаторской педагогики, Вальфдорфская педагогика определяла функцию социальной среды через создание условий для развития природных задатков человека, включения его в социальные отношения [158]. Оценивая вклад немецкой педагогики начала XX в. в развитие средового подхода, отметим также, что, кроме прямого влияния на теории среды, в ней были заложены основы современной социально-педагогической концепции воспитания, где среда – одно из ключевых понятий.

Дальнейшее развитие средового подхода в педагогической теории и практике прошло ряд этапов, которые будут рассмотрены нами более подробно.

Начальный этап развития средового подхода в общей педагогике и военном образовании приходится на 20-30-е годы прошлого века.

В этот период в послереволюционной России получила свое теоретическое оформление так называемая «педагогика среды», которая вначале создавалась как опытная практика и опережала разработку исходных педагогических идей и теорий в период социальной инноватики, когда, как пишет Ю.С. Мануйлов, «...всех объединяло горячее стремление найти эффективные пути превращения социальной среды в средство воспитания человека новой формации» [84, с. 315]. Главные причины актуализации педагогики среды, как считает С. Л. Фролова [147], связаны с утверждением нового общественно-экономического строя, последствиями Первой мировой и Гражданской войн, вызвавшими политический, экономический и духовно-нравственный кризис, затронувший, в том числе, и молодежь. Катализатором выработки новой теории стало стремление отечественных педагогов–новаторов найти принципиально новые идеи, обеспечивающие отличие советского образования от дореволюционного, формирующие его социальную направленность. Примечательно, что обращение ученых в этих условиях к средовому подходу С. Л. Фролова в своей статье

оценивает как возвращение к традиционным основам педагогики и, прежде всего, взаимодействию образовательного учреждения с социокультурной средой, адекватности воспитательной среды социальным реалиям [147]. То обстоятельство, что советская педагогика смогла перенести центр воспитательного воздействия в образовательные учреждения, противопоставить негативному стихийному социуму педагогически целесообразную среду, но без вредоносной изоляции от социальной реальности, актуализирует внимание к педагогике среды и в современных условиях.

В связи с тем, что ведущая линия становления теории средового подхода в ранний советский период развития отечественной педагогики касалась воспитательной среды школы, отметим лишь основные ее идеи, нашедшие свое отражение в разработке и практике построения воспитательной среды военных учебных заведений. Так, устанавливая закономерности педагогики среды. С. Т. Шацкий и его коллеги, в числе прочих направлений научного поиска, обосновывали создание центра воспитания человека непосредственно в социальной среде и для социальной среды, но с продвижением содержания социальных отношений, которые регулируются эстетическими нормами, привитыми во внутренней среде [155]. В. Н. Шульгин и М. В. Крупенина утверждали, что в том случае, когда педагогика обращается только к целенаправленному воздействию на личность, она весьма ограничена в главной своей задаче – передаче социального опыта. Предметом педагогического исследования и педагогической деятельности является весь спектр воздействий на человека, следовательно, необходимо обратить внимание на среду, где формируются его социальные установки. Актуальной остается их идея об открытом характере среды воспитания, множественности сред, формирующих установки поведения личности [30].

Придерживаясь аналогичных взглядов на среду и воспитание, Н. И. Иорданский отмечал, что формальным моментом всякой организации является наличие организующей и организуемой среды. Как бы ни была богата своим содержанием личность, она не может переживать моменты

самоорганизации без внутреннего и внешнего взаимодействия с другими [50]. Интерес для нашего исследования представляет разработка Н. И. Иорданским такой гносеологической позиции средового подхода, как проектирование среды, определение роли руководителя и педагога, факторов средового воспитания (товарищество, коллективные нормы и самоуправление) в ее организации. С. А. Каменев, уточняя данную позицию, раскрывал средовой фактор как ведущий, определяющий педагогический процесс: «...Мало признать громадную роль среды в деле воспитания. – писал С. А. Каменев. - Мало подчеркнуть особую сложность взаимоотношений между средой и человеком. Нужен анализ среды, нужно выравнивание последней с таким расчетом, чтобы она вызывала максимум положительных, педагогических реакций» [55].

В теоретическую основу современных представлений о средовом подходе вошел и ряд идей из педагогического наследия А.С. Макаренко, осмысленных в исследованиях С. Н. Безус, О. В. Бережновой и Ю. А. Говенко [15], Т. С. Колесниченко [62] и др. Во-первых, им был обоснован и проверен на практике принцип единства жизни и воспитания, в соответствии с которым организация коллективной жизнедеятельности в учреждениях А. С. Макаренко изоморфно отражала жизнь всего общества [36, с. 38]. Во-вторых, А. С. Макаренко одним из первых начал разработку важного для средового подхода концепта «со-действие», или «параллельное действие» [58], позволяющего устранить конкретные, «видимые» воспитательные установки из восприятия воспитуемыми педагогического процесса, при этом в самом воспитательном процессе установки сохраняются, но реализуются через организацию коллективных отношений вокруг совместной деятельности. «Весь этот сложный воспитательный процесс в хорошо организованном коллективе происходит без специальных усилий, в порядке постоянного наслаивания мельчайших и тонко нюансированных впечатлений, поступков и отношений» [81].

Следует отметить, что педагогика среды опиралась на достаточно прочный научно-психологический базис. В связи с разработкой психологических основ

средового подхода отмечают имена М. Я. Басова, Л. С. Выготского, А. Б. Залкинда, А. Р. Лурии, С. С. Моложавого и др. (Ю. С. Мануйлов [84]). Авторам, исходящим из того, что любая индивидуальность, становясь личностью, всегда несет в себе черты сообществ, принадлежат открытия психических механизмов формирования самосознания в условиях воспитательной среды.

Итак, результатом теоретико-прикладных исследований педагогов–новаторов, психологов 20-30–х гг. прошлого века стала разработка концепции «открытой школы», устанавливавшая взаимодействие внешней социальной среды и внутренней среды образовательной организации, где происходит развитие личности. Ими было начато теоретическое обоснование таких концептов средового подхода, как «среда», «со-действие» (параллельное действие), «образ жизни» и др. На практике были установлены первые формы и методы организации педагогически целесообразной воспитательной среды, освоены способы вовлечения обучающихся в среду на основе трудовой (умственной и физической) созидательной деятельности. В целом, педагогика среды, развивавшаяся в советской России в 20-30–е гг. XX века, «выросла» в целостную систему педагогических знаний, где среда, наряду с наследственностью и воспитанием, рассматривается как один из трех главных факторов развития личности. Вклад педагогики среды в развитие средового подхода заключается

- в теоретическом обосновании среды как средства воспитания;
- в формировании категориально-понятийного аппарата средового подхода;
- в выявлении ведущей роли педагога в организации среды и организации жизнедеятельности воспитанников в среде;
- в выдвижении образовательных организаций в качестве центра, интегрирующего воспитательные воздействия на человека;
- в определении основ опосредованного управления развитием личности [84; 147].

Опыт социального воспитания, в том числе и опосредованного управления развитием личности, творчески использовался советскими педагогами и в дальнейшем, однако для развития средового педагогического подхода довольно длительный период после этого можно считать временем стагнации. Почти до 70-х годов XX в. теоретические разработки педагогики среды практически не велись.

Обратимся теперь к вопросам становления средового подхода в военном образовании в тот же период построения молодого советского государства. Нацеленное на формирование новой классовой армии, проблемы профессионального воспитания командиров в военном образовании сначала пытались решить методом подбора классово сознательных кадров и обучения их военному делу [54]. В официальных документах того времени подчеркивалось: «Необходимая организационная связь и устойчивость могут быть приданы молодой революционной армии только при помощи командного состава, на первых порах, хотя бы низшего, из среды сознательных рабочих и крестьян. Подготовка наиболее способных и энергичных и преданных делу социализма солдат к командным должностям является поэтому одной из важнейших задач в деле создания армии» [110]. Рабочая и крестьянская среда, по мнению военно-политического руководства страны, и так воспитывала все необходимые профессиональные качества красного командира, воспитательная же работа сводилась исключительно к политическому воспитанию слушателей. Необходимость в формировании воспитательной среды военно-учебного заведения, таким образом, отпадала сама по себе.

Однако жизнь показала, что практика краткосрочных курсов (опорных воинских частей) оправдывала себя только в период военного кризиса, поэтому уже в 1920 г. было начато восстановление нормальных военных школ трех ступеней, где вопрос о воспитательной среде был вполне уместен. В то же время, 20-30-е гг. можно считать периодом чрезмерно критического осмысления опыта дореволюционного профессионального воспитания офицеров, в том числе и таких его компонентов, как уклад военно-учебных заведений, образ жизни

обучающихся, их окружение. Без предложения альтернативы эти действия вступали в противоречия с положениями разрабатывавшегося средового подхода. При этом перед новыми военно-учебными заведениями ставилась задача формирования целостной системы воспитания: «Должно стремиться к тому, чтобы вся жизнь школы - учебная, строевая и политическая - были строго, согласованы между собой в целях проведения единой общей системы воспитания, имеющей своей целью укрепление чувства долга, сознания величия идеала социальной революции, дисциплинированности, способности решаться и самодеятельности» [134].

Отметить, что советские военно-учебные заведения изначально формировались в русле концепции открытой школы. При этом сразу учитывался двусторонний характер связи внешней и внутренней среды, т. е. принципиальная возможность военно-учебных заведений влиять на социум через его представителей, обучающихся в военных школах и академиях. «Солдатчина или военщина были символом грубой силы и невоспитанности, олицетворяемой Скалозубом, с одной стороны, и серой скотинкой и пушечным мясом – с другой, - писал Н. И. Иорданский, - Красная армия с ее культурно-просветительными учреждениями, с ее милиционной системой будущего, с ее спайкой с революционными задачами страны, сливающаяся со всеобучем, - новая среда для подростка и юноши, захватывающая лучшие годы его жизни» [50, с. 43]. Забегая вперед, отметим, что, практически используя идею открытой среды, армия в РСФСР, а затем в СССР стала важнейшим институтом воспитания и социализации молодых людей. После распада СССР и особенно, в период так называемой «активной военной реформы» (2008-2012 гг.), этот статус был сознательно утрачен. Восстановление функций и статуса института социализации – одно из направлений развития современных Вооруженных Сил (С. Н. Вагин [28]).

Однако следует признать, что, за исключением концепции открытой, социальной и политической военной школы, а также теорий коллективного воспитания, в рассматриваемый период идеи средового подхода в военной

педагогике почти не получили своего развития. Уже в это время в зарождающихся советских концепциях воинского воспитания (А. С. Бубнов [26]) опосредованное управление развитием личности уступало непосредственному, прямому влиянию как неадресное и недостаточно эффективное. Более того, само воспитание «отодвигалось» на второй план: неоправданные надежды возлагались на классовый принцип комплектования; профессионально важные качества командира отождествлялись с классовыми и пролетарскими; милиционные начала (связанные с выполнением функций милиции) Вооруженных Сил (вплоть до 1928 г.) вообще отрицали военную службу как профессиональную деятельность. Необходимость ревизии дореволюционного опыта воспитания командных кадров, в том числе и опыта создания уклада военно-учебных заведений как проблема оформилась только в конце 30-х гг., однако к этому времени педагогика среды уже утратила свой развивающий импульс.

Этап актуализации средового подхода, совпадающий с 60-80-ми годами XX века.

Возврат к средовой проблематике, как известно, связан с утверждением в педагогике общенаучного системного подхода. Исходным посылом со стороны общенаучного системного подхода послужило положение об обусловленности системных объектов связями, реализующимися во внешней среде. Внешняя среда, согласно теориям системного подхода, отражается во внутренней структуре системного объекта, его динамике, но с учетом особенностей объекта (И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин [22], М. С. Каган [52], В.Н. Садовский [126], Г. П. Щедровицкий [159] и др.). Специфика отражения внешней среды – одна из гносеологических позиций исследования системных объектов.

Особое влияние на развитие теорий среды оказали исследования педагогических систем, выполненные В. П. Беспалько [21], А. Т. Куракиным [72], Х. Й. Лийметсом [77], Л. И. Новиковой [96], А. М. Сидоркиным [132] и др. Педагогические системы, как считал, например, В. П. Беспалько – это социальные системы с преобладанием педагогического взаимодействия, с

выдвижением функций воспитания, обучения и развития на передний план [21]. Они открыты, динамичны и не могут рассматриваться вне социальных макросистем. Среда, таким образом, становится отражением внешних связей образовательного учреждения, но при этом она может конструироваться. Развитие теорий системного подхода в педагогике в числе прочих результатов ввели в поле педагогических исследований средообразующую деятельность, также имеющую системный характер. «Система деятельности со средой, - пишет И. И. Сулима, - должна превращать ее в средство комплексного целенаправленного воздействия на личность... Среда представляет возможности со-бытийного статуса: со-общаться, содружествовать с другими людьми, сотрудничать с ними, соперничать, сопереживать и т. д., быть соратниками, современниками и т. д.» [138].

Итак, развитие общенаучного системного подхода изменило статус воспитательной среды как объекта педагогического исследования. С одной стороны, воспитательная среда в педагогических исследованиях стала рассматриваться как обязательный компонент любой педагогической системы, которая не может быть изучена вне внешней среды, вне внутренней среды и ее проекции на педагогические процессы. Среда, наряду с целью, технологиями и ресурсами, считается инвариантным компонентом структур педагогических объектов и процессов. С другой стороны, среда сама выступает системным объектом исследования, к ее исследованию применимы гносеологические программы общенаучного системного подхода. Наконец, в числе объектов системного исследования оказывается средообразующая деятельность.

Л. И. Новикова в систему воспитания включает освоенную среду – часть внешней макросистемы, социума, культуры, которая активно используется в достижении воспитательных целей и, таким образом, становится в один ряд с другими компонентами системы воспитания [97].

Признав педагогические объекты полисистемными и многоструктурными, теоретики системного подхода в педагогике, тем самым, установили, что не только цель или технология могут выступать системообразующим фактором, им

вполне может быть педагогическая среда, т. е. средовой подход оправдан как самостоятельный взгляд на педагогические системы. Общее направление разработок А. Т. Куракина [72], Х. Й. Лийметса [77] и других определяет мысль о том, что проблема воспитания – это, прежде всего, проблема формирования эффективной воспитательной системы. Разработка такого системного педагогического феномена, как образ жизни человека, поставила перед педагогами новые вопросы управления развитием личности через постоянное пребывание обучающегося в определенном, приближенном к идеалу образе.

Понятие «педагогическая среда» трактуется в рамках системного подхода не только как системный компонент. Например, у А. М. Сидоркина [132], как и у Л. И. Новиковой [97], она выступает центральной дефиницией теории саморазвития педагогических систем.

Интеграция системного и средового подходов заложила синергетические начала в педагогике. Среда с ее вероятностным характером, неопределенностью, возможностью выбора и наличием степеней свободы образует педагогику синергетики, «...характеризуемую процессами самоорганизации, нелинейности, точками бифуркации, состояниями неустойчивости, чувствительностью к малым воздействиям, резонансными колебаниями» [64]. В русле теорий синергетики средовой подход отражает тот факт, что жизнь и воспитание людей происходит не в одной общей среде, а во множестве субъективных сред индивидуальной жизненной активности. Вместе с тем, каждая субъективная среда несет в себе родовые черты общей воспитательной среды.

Влияние теорий педагогических систем на развитие средового подхода в педагогике обобщил О. Л. Кораблев. По мнению автора, оно выражается в следующем:

- «средовой подход формирует образно-системное представление о сложнейших эволюционных и адаптационных, управляемых и неподдающихся управлению процессах в становлении личности. Позволяет осмысленно работать с этим образным представлением, видеть первопричины и учитывать закономерности»;

- «средовой подход является ключом к раскрытию, демонстрации, запуску, технологией управления функционированием средообразовательного процесса по законам системности»;

- «...описание среды в начальной стадии средообразовательного процесса напрямую связано с возможностями результатов. Изучение среды – это изучение границ возможности функционирования системы» [64].

Средовой подход, включенный в методологию исследования педагогических процессов, по мнению И. И. Сулимы, образует несколько методологических линий, которые мы намерены далее применять к изучению воспитательной среды военного вуза. Эти линии раскрывают воспитательную среду как специфический объект исследования. В их числе следует выделить:

- особое значение мониторинга воспитательной среды (учитывается опосредованный, объемный и недискретный характер влияния среды на обучающегося);

- поиск типологических черт, которые, с определенной вероятностью и вариативностью приобретает в данной среде обучающийся;

- внимание к особым воспитывающим факторам: образу жизни, окружениям, нишам и стихиям [138].

Становление теории общенаучного системного подхода в отечественной педагогике стимулировало развитие многих областей научного знания, военная педагогика, в которой в 60-80 гг. шло активное обобщение опыта Великой Отечественной войны и формирование на его основе советской теории воспитания офицеров, – не исключение. Характер этого опыта (постоянное решение воспитательных задач в условиях крайнего дефицита времени и ресурса) обусловил сохранение общих приоритетов, противоречащих отдельным положениям средового подхода: предпочтение прямого и непосредственного воспитательного воздействия на личность; стремление решать воспитательные задачи быстро и адресно (индивидуальная воспитательная работа), выделение социальных отношений из числа остальных параметров среды (коллективное воспитание, групповая воспитательная работа). Воспитательные возможности

среды прекрасно осознавались и использовались на практике, что следует из анализа документов по организации воспитательной работы в военных вузах. Так, особое внимание уделялось подбору кадров, созданию необходимого событийного и информационного окружения курсантов, развитию связей с внешним военным социумом, военной практикой. В теории же сформировалась парадигма воинского воспитания, в которой главным являлся деятельностный подход во многих его проявлениях, что на десятилетия закрепило единую методологическую основу военно-педагогических исследований.

Например, советскими теоретиками воспитания воинского коллектива и коллективного воспитания военнослужащих (А. В. Барабанщиков, А. Д. Глоточкин, Н. Ф. Феденко и В. В. Шеляг [11], М. П. Коробейников [65], В. Г. Котляров [66] и др.) активно применялась педагогика параллельного действия, а сам принцип «со-действия» или «параллельного действия» лег в основу положений опосредованного управления развитием личности военнослужащего.

В 70-80 х гг. XX в., при переходе от дефицитно-кризисных к нормальным условиям воспитания офицеров уже проявилось противоречие между практическими потребностями формирования воспитательной среды военного вуза, воспитательными возможностями среды и теоретической разработанностью положений средового подхода в военной педагогике. В работах советского периода мы не нашли ни одной публикации, напрямую посвященной воспитательной среде. Исключение, опять же, составляют исследования в русле теорий коллективного воспитания. Разработка теории и практики опосредованного управления в советской, а затем и российской военной педагогике шла преимущественно по пути развития положений коллективного воспитания (воспитания личности в коллективе, воспитания коллективов), воспроизводящего среду в главном – в социальных отношениях.

Практические потребности и трудности развития воспитательной среды военного вуза, обозначившиеся в советской практике, вполне соответствуют методологическим задачам средового подхода; к ним мы можем отнести:

определение закономерностей развития личности в воспитательной среде военного вуза, исследование инфраструктуры воспитательной среды и основы опосредованного управления развитием личности, проблемы инфраструктуры среды и средообразующей деятельности.

В рассматриваемый период времени эти научные задачи не были решены, однако сложились некоторые предпосылки развития теорий средового подхода в военной педагогике. Кроме теорий воспитания воинских коллективов, к их числу можно отнести формирование:

- военной профессиологии, развивающей учение о профессионально важных качествах, постоянно усложняющихся требованиях к личности офицера;

- военной психологии, в аспекте развития теорий военно-профессиональной направленности личности, психологии воинского труда, становления, самоопределения и саморазвития субъектов военно-профессиональной деятельности;

- военной социологии, раскрывающей особенности военного социума и закономерности развития личности в нем.

Современный этап развития теории средового подхода (с начала 90-х годов XX века до наших дней).

Разработка общенаучного системного подхода и его положений в педагогике обусловила дальнейшее развитие теорий воспитательной среды, которое достаточно сложно локализовать и представить по отдельным направлениям. Выделим главные направления, определяющие, на наш взгляд, перспективы использования педагогического средового подхода для решения научной задачи данного исследования – поиска путей повышения результативности профессионального воспитания курсантов за счет использования возможностей воспитательной среды военного вуза. К их числу мы отнесли:

- теории, раскрывающие сущность и структуру воспитательной среды, обеспечивающие ее проектирование (А. И. Артюхина [6], Е. П. Белозерцев и

И. Б. Щербакова [18], Н. М. Борытко [25], Н. Б. Крылова [66], Л. И. Петухова [109], О. Б. Рубцова [123], С. А. Фролова [147], Н. Е. Щуркова [160]);

- теории, посвященные основам опосредованного управления развитием личности;

- теории, определяющие методологию исследования военно-педагогических систем с позиции средового подхода.

Анализ, сопоставление перечисленных выше теорий позволил нам прийти к выводу о том, что авторы изучают различные стороны и вопросы формирования образовательной (и более предметно - воспитательной, воспитывающей) среды, однако в их положениях есть и различия, которые непременно следует учесть при формировании теоретических основ данного исследования. Эти различия отражаются в ответе на вопрос: существует ли воспитательная среда как нечто объективно данное, возникающее вне взаимодействия между воспитанником и воспитуемым? В работах В. В. Рубцова [121], В. И. Слободчикова [133], В. А. Ясвина [163], например, воспитательная среда существует только там, где есть взаимодействие воспитателя и воспитуемого, возникает их со-бытийная общность, удовлетворяется потребность конкретного обучающегося. Такая среда не создается и не оценивается вне конкретной личности, она сама по своей сути есть форма сотрудничества, коммуникативного взаимодействия субъектов (В. В. Рубцов [121]). Педагогическую характеристику среды у авторов образует ее модальность: условия активности и пассивности, личной свободы и зависимости, субъективные в каждом измерении.

Нам ближе другая позиция, согласно которой среда существует объективно, она объективно и целенаправленно задана для любого входящего в нее человека. Развитие личности происходит в организованном взаимодействии личности со средой (их взаимовлиянии), где вне зависимости от постоянных и адресных усилий педагогов существуют и действуют факторы воспитания (И. Р. Пригожин [111], В. С. Стёпин [137]). Такая среда не отрицает активного профессионального воспитания курсантов военного вуза, а дополняет его,

раскрывая потенциал военного социума. Воспитывающий эффект создается не отдельными ситуациями средового взаимодействия, а постоянным пребыванием обучающегося в определенном укладе жизнедеятельности, формированием его образа жизни, привитием стереотипов, моделей, «коридоров движения по жизни». В итоге воспитательная среда типизирует личность, и тем самым позволяет обществу через воспитание реализовывать в широкой практике те или иные идеалы, формировать тот или иной тип личности. Взаимодействие воспитанника со средой, в то же время, остается индивидуальным, характер их взаимовлияния, напротив, индивидуализирует личность. Таким образом, удовлетворяются противоречивые потребности личности (типизация и индивидуализация) в социализации.

Авторами, изучающими воспитательную среду как объективную данность: А. И. Артюхиной [6], Н. М. Борытко [25], О. Б. Рубцовой [123], Н. Е. Щурковой [160] - она в самом общем смысле определяется как совокупность социальных, культурных и специальным образом созданных психолого-педагогических условий, способствующих развитию личности в направлении определенного образа, идеала. Среда – это фон и одновременно наполнение, контекст жизнедеятельности воспитуемых. Ее контекстная функция заключается в создании «...смыслового фона, который в целом «оттеняет» смысловое содержание каждого компонента среды и является обязательным условием формирования индивидуальных смыслов у развивающейся личности» [41, с. 633]. В данном случае актуальными остаются слова Н. И. Иорданского: «Среда существует независимо от личности человека, но он сам переживает ее в себе и, кроме того, его индивидуальные личные свойства, его личность сама по себе является воспитывающей, создающей около себя соответствующую атмосферу. Личность как социальная особь складывается под влиянием вне ее лежащих факторов, но эти факторы обеспечивают собою все внутреннее богатство каждой личности» [50, с. 45-46]. Психологически, как пишет О. Б. Рубцова, «...среда представлена в этих работах как активно взаимодействующий с личностью природно-

социокультурный феномен с функциями символизирования и означивания, предъявления социальных норм и ценностей, стимулирования (подкрепления и принуждения), ограничения и способствования, стрессогенности» [123, с. 4].

Весьма актуальными для решения научной задачи исследования и перспективными для развития в военной педагогике нам представляются теории культурной среды, которые развивают положения работ предыдущей группы. Ее представителями: Е. П. Белозерцевым [18], Н. Б. Крыловой [67] и другими - воспитательная среда трактуется как часть социокультурного пространства, где контекстом жизни и культурной деятельности человека (освоения, использования, преобразования) являются культурные отношения. С позиций этих теорий, культура Вооруженных Сил Российской Федерации, их история, ценности, образы и собственно педагогическое наследие могут быть реализованы в среде таким образом, чтобы каждый элемент среды имел личный смысл для воспитуемых. В этом случае происходит усвоение и восприятие культурно-ценностного содержания воспитания. Отметим, что активно разрабатываемые современными военными педагогами аксиологические и культурологические теории воспитания курсантов военного вуза не могут быть реализованы иначе, как в опосредованном воспитании.

«Культурно-образовательная среда, - как пишет С. Л. Фролова, – это целесообразно организованная педагогизированная среда, в которой действует и взаимодействует с другими людьми подрастающий человек, присваивая и усваивая общезначимые и ментально значимые ценности, формируясь по образу заданного средой идеала и противостоя влиянию стихийного социума, в котором он живет» [147, с. 109]. Целенаправленное формирование воспитательной среды военного вуза, таким образом, поддерживает решение задачи трансляции и воспроизведения идеального образа российского офицера. Идеалонаправленная культурно-образовательная среда, по мнению С. Л. Фроловой, способна транслировать ценности, но только в том случае, если она отвечает ряду условий:

- представляет возможности развития интеллектуальной, деятельностно-практической, потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой и прочих сфер личности;

- удовлетворяет потребности обучающихся в духовной и практической самореализации и саморазвитии, обеспечивает состояние психологического комфорта и защищенности;

- транслирует ценности в эмоционально-насыщенной форме внутри эмоционально-насыщенных событий и действий;

- обеспечивает идейную и деятельностную общность субъектов;

- декомпенсирует негативные влияния стихийного социума [147].

Разработку вопросов культурно-образовательной среды военного вуза мы встретили в работе Э. Р. Мязитова [91]. Им, в частности, сделана попытка отделить формальное воспитание (воспитательную работу с военнослужащими) от неформального, связанного с неадресным, опосредованным воздействием на личность. Ссылаясь на специфику воспитательной среды военного вуза, автор видит ее только в экстремальности условий предстоящей курсантам военно-профессиональной деятельности. Вместе с тем, действительно актуальной видится как сама постановка проблемы использования педагогического средового подхода в организации военно-педагогических систем, так и определение специфики последних, особенностей применения данного подхода.

Наше участие в научных дискуссиях позволяет прийти к выводу, что в отношении развития средового подхода в военной педагогике существует два мнения:

- 1) воспитательная среда военного вуза обладает спецификой настолько выраженной, что требуется выработка специальных положений педагогического средового подхода;

- 2) воспитательная среда военного вуза не имеет качественного своеобразия, и поэтому к ней в полной мере применимы положения педагогического средового подхода.

На самом деле, первое мнение, как правило, связано с тем, что система воспитания по-прежнему выстроена в логике прямого субъект-объектного воздействия на военнослужащего. Проявлению внимания к воспитательной среде никто не мешает, но и не сосредотачивает на ней педагогических усилий. Ситуацию полнее можно определить как недооценку возможностей средового подхода в воспитании военнослужащих. На наш взгляд, своеобразие воспитательной среды военного вуза выражается не в методологической позиции и основах, а в содержании среды, средообразующей деятельности, опосредованного управления.

Поиску потенциалов воспитательной среды военного вуза посвящены почти все довольно немногочисленные исследования военных педагогов. Даже опираясь на методологический средовой подход, их авторы воспринимают среду, на наш взгляд, несколько ограниченно. Воспитательная среда военного вуза, по мнению Л. В. Жежеля, например, обладает воспитательными потенциалами: событийности (эмоциональное проживание знаковых в истории Вооруженных Сил исторических событий); повседневного взаимодействия (нормы, правила, ритуалы, традиции); предметно-пространственного окружения (смысловое наполнение материальных объектов) [44]. При их учете, как считает автор, возможна трансляция средой ценностей военной службы. О. И. Малахов, исследуя воспитательную среду военного вуза в связи с формированием опыта межнационального взаимодействия, остается, тем не менее, в рамках личностно-деятельностного подхода и включает в ее возможности «...эмоциогенные, ориентационные и деятельностные потенциалы среды» [82, с. 8]. Приблизительно одинаково с ним понимает возможности среды и А. В. Грунин [37]. Им подчеркивается, что в процессе учебной, внеучебной и служебной деятельности курсантов в воспитательной среде возникают определенные обстоятельства, способствующие формированию моральной ответственности. Вместе с тем, анализ перечисленных исследований показывает, что постепенная разработка

положений средового подхода, по крайней мере, их использование для решения практических задач воспитания курсантов военного вуза уже идет.

Возвращаясь к теориям объективной среды, определим ее структуру. Эта позиция особенно важна для последующего исследования воспитательной среды военного вуза, к которому мы обращаемся в следующем параграфе. Для перечисленных нами выше исследований характерно определение структуры воспитательной среды через различные виды окружения. Суммируя их позиции, можно выделить социокультурное, предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное окружения. Разумеется, это несколько упрощенное видение воспитательной среды. Оно, например, игнорирует субъектов воспитательного пространства (индивиды, группы, коллективы) (А. В. Мудрик [89]), статусно-ролевые отношения внутри военного вуза, сложившиеся организационно-управленческие структуры, коммуникации и многое другое. Вместе с тем, такое понимание структуры вполне достаточно для решения поставленной научной задачи и позволяет сосредоточиться на объективных, но изменяемых параметрах педагогической системы.

Мощный толчок в развития средового подхода дали исследования Общественной научной лаборатории среды и средовых исследований в образовании, и в частности, Ю. С. Мануйлова [83], И. И. Сулимы [138]. Фактически, Ю. С. Мануйловым и его последователями сформировано новое направление развития средового подхода, основные идеи которого определяется тремя теоретическими группами: кибернетикой, синергетикой, лингвистической философией. Для нас эти работы имеют значение как определяющие основы опосредованного управления развитием личности.

В средовом подходе совершенно иначе выглядит управление педагогическими процессами. Ю. С. Мануйлов разделил его на стратегическое управление и тактическое. Стратегическое управление воспитательным процессом, по мнению автора, включает в себя постановку цели (представления о личности как представителе конкретной среды), организацию способа (образ

жизни) и формирование средства воспитания (собственно воспитательной среды с ее нишами и стихиями). Привычная управленческая деятельность включена в рамки тактического управления и выполняет три основные функции: диагностику (определение типа личности, характерного для данной среды), проектирование (прогноз воспитательного результата на расчете возможностей) и продуцирование (организацию) среды.

Так называемое опосредованное управление характеризуется временным разрывом между управляющим действием и его эффектом, а сам эффект с трудом поддается точному учету и контролю. Кроме того, оно не предполагает прямых и адресных воспитательных влияний на человека, поэтому средовой подход пока не получил широкого распространения в военной педагогике. Вместе с тем, воспитание укладом, образом жизни есть российская военно-педагогическая традиция. Объектами опосредованного управления (Ю. С. Мануйлов [83]) выступают возможности (социокультурные, социоприродные ниши), вероятности (стихии) и меченые ими индивидуумы. Ю. С. Мануйловым выделено три плана опосредованного управления: создание среды с необходимыми параметрами, вовлечение в среду, пребывание в среде. Более подробно мы вернемся к вопросам опосредованного управления воспитанием курсантов военного вуза в параграфе 1.3.

Обобщение представленных научных материалов позволяет сделать следующие выводы.

1. К настоящему моменту времени педагогический средовой подход прошел длительный путь теоретической разработки и практической апробации, в процессе своего становления он приобрел статус самостоятельной методологической позиции исследования педагогических систем.

2. В развитии средового подхода применительно к воспитательной среде образовательного учреждения, в том числе военного вуза, можно выделить:

- начальный этап развития средового подхода в общей педагогике и военном образовании (20-30-е годы XX века), в ходе которого в общей педагогике получила обоснование среда как средство воспитания, сформирован

категориальный аппарат средового подхода, установлены первые формы и методы организации педагогически целесообразной воспитательной среды; однако военное образование восприняло только идею открытой среды;

- этап актуализации средового подхода (60-80-е годы XX века), основанной на утверждении в педагогике системного подхода, результатом чего стало изучение воспитательной среды как обязательного компонента педагогических систем; складываются предпосылки развития теории средового подхода в военной педагогике (разрабатываются теории воспитания воинских коллективов, военная профессиология, теории формирования военно-профессиональной направленности личности, становления, самоопределения и саморазвития субъектов военно-профессиональной деятельности и др.);

- современный этап развития средового подхода (с начала 90-х годов XX века до наших дней), связанный с развитием теорий, раскрывающих сущность и структуру воспитательной среды, обеспечивающих ее проектирование, изучение ее потенциалов; выражающий интерес к исследованию отдельных аспектов воспитательной среды военного вуза, особенно в их практическом отражении в результатах профессиональной подготовки военных специалистов.

3. Следует констатировать, что в разработке проблем воспитания курсантов военного вуза педагогический средовой подход используется не в полной мере. Из всего богатства теоретических положений подхода в Вооруженных Силах Российской Федерации получила свое развитие идея открытой школы и теории коллективного воспитания. Вместе с тем, собственными потенциалами в повышении результативности профессионального воспитания курсантов военного вуза обладают теории воспитательной среды как объективной данности, теории опосредованного управления, гносеологические программы средового подхода.

С позиций такой программы в следующем параграфе мы приступаем к исследованию сущностной и содержательной характеристики воспитательной среды современного военного вуза.

1.2. Сущностная и содержательная характеристики воспитательной среды современного военного вуза

Развитие современного военного вуза как педагогической системы не может не учитывать средового компонента уже в силу установившихся положений общенаучного системного подхода, на которые мы ссылались в предыдущем параграфе. Воспитательная среда военного вуза представляет собой самостоятельный предмет педагогических исследований, связанный с поиском дополнительных потенциалов профессионального воспитания курсантов, путь к которым открывает методологический средовой подход. Исследование воспитательной среды современного военного вуза, по нашему мнению, дополняет представление о нем как о педагогической системе, как минимум, в вопросах:

- взаимодействия образовательного процесса с внешними социокультурными условиями (проблемы культуросообразного и ценностно-ориентированного профессионального воспитания) в условиях их крайнего динамизма и возможного противоречия актуальным задачам профессионального воспитания курсантов;

- детерминации эффективности групповой и индивидуальной воспитательной работы, ее фона (проблема контекста);

- организации опосредованного управления (проблема ненасильственной типизации и индивидуализации личности в профессиональной среде).

Методологический базис для решения этих и многих других проблем образуют исследовательские программы средового подхода, с позиций которых мы намерены дать общую характеристику воспитательной среды современного военного вуза.

В ситуации неоднозначного отношения к феномену среды в современной науке выбору исследовательской программы должно, на наш взгляд, предшествовать определение сущности воспитательной среды военного вуза. Действительно, в различных исследованиях не только отражаются

организационные, педагогические, психологические и прочие аспекты средового подхода, сама воспитательная среда может трактоваться в широком диапазоне: от объективной данности, реально существующего объекта до метафоры. Без локализации предмета исследования, его уточнения невозможным окажется решение всей его научной задачи.

Прежде всего, уточним, что воспитательная среда военного вуза изначально понимается нами как внутренняя. Среда, как пишет О. Б. Рубцова [123], имеет два измерения: внешней по отношению к образовательной организации является социокультурная, а внутренней – образовательная среда организации. При этом нами, безусловно, учитывается их взаимосвязь, а также тот факт, что внутренняя среда несет на себе отпечаток внешней. Учет этого принципиального положения в нашей работе происходит в дальнейшем при определении условий эффективности воспитательной среды, в т. ч. связи воспитательной среды военного вуза с военным социумом.

Затем еще раз подчеркнем, что мы воспринимаем среду как объективную данность, формируемую и развиваемую педагогами, но существующую независимо от личности воспитанника. Разумеется, такая среда дает обезличенный, но в силу своей непрерывности и всеобщности, более масштабный эффект. Мы не отрицаем индивидуальные эффекты и субъективный характер восприятия среды, но абстрагируемся от них в данном исследовании, придерживаясь точки зрения В. Н. Ходяковой [150], заключающейся в том, что субъективность среды, как и свобода, гарантированная средовым подходом к организации воспитательного процесса, автоматически реализуется через самостоятельный выбор воспитанником тех или иных средовых компонентов и формирование к ним личного отношения. Именно таким образом объективная среда связана с субъективной, психологической средой, общая характеристика которой дается в работах В. В. Рубцова [121], В. И. Слободчикова [133] и других авторов.

Наконец, воспитательная среда военного вуза в нашем понимании, обладает определенной спецификой, связанной с уникальностью военно-

профессиональной деятельности, военного социума, особенностями жизнедеятельности, обучения и воспитания курсантов, однако эта специфика отражается не в ее особой сущности, функциях и механизмах воздействия на личность, а в содержании среды и опосредованном управлении. Исследования А. В. Грунина [37], Л. В. Жежеля [44], О. И. Малахова [82], Э. Р. Мязитовой [91], М. В. Петровской [107], Д. В. Романова [119] и др., выполненные с позиции средового подхода, не содержат положений, отличающих воспитательную среду военного вуза в ее сущностных или атрибутивных характеристиках от среды любого другого вуза. Зато авторами поднимается проблема содержательных отличий, еще не выявленных до конца военными педагогами. Справедливости ради отметим, что сама среда и не являлась предметом перечисленных исследований, в них с опорой на возможности среды решаются прикладные задачи воспитания курсантов. Группа работ, также попадающих в поле нашего анализа, посвящена воспитательной среде образовательных организаций МВД (О. В. Евтихов [42], А. Н. Коннов [63], И. М. Лебеденко [75]), обладающей несомненным сходством, но не идентичностью с воспитательной средой военного вуза. В них также не выделяются какие-либо принципиальные отличия, а кроме того, структура и содержание среды раскрываются только с одной, объектно-вещественной стороны. Отсутствие таких сущностных отличий значительно облегчает нашу исследовательскую задачу в определении сущности воспитательной среды военного вуза.

Приняв перечисленные выше уточнения, обозначим основные группы теорий, раскрывающих атрибутивные характеристики воспитательной среды военного вуза, необходимые для формирования рабочего определения. В проанализированных нами теориях среды можно выделить, как минимум, четыре позиции по отношению к ее сущности и атрибутам. Заметим, что нами приняты к анализу только те работы, где трактовка воспитательной среды отвечает допущенным нами уточнениям. С позиций первых трех групп теорий на

передний план выдвигается какой-либо один аспект воспитательной среды, правда, не отрицаются и другие.

Первая позиция заключается в выделении предметно-вещественной сущности воспитательной среды, она чаще всего признается совокупностью объектов и субъектов, объединенных определенными отношениями и обладающих внутренним воспитательным смыслом и информативностью. С этой позиции среда характеризуется А. И. Артюхиной [6], Н. М. Борытко [25], Н. Б. Крыловой [67], О. Б. Рубцовой [123], Н. Е. Щурковой [160]. Отметим также, что с этой позиции приступают к изучению воспитательной среды практически все исследователи, рассматривающие ее в аспектах военно-педагогической проблематики.

Вторая позиция объединяет авторов (М. П. Нечаев [94], В. И. Панов, А. В. Капцов и С. В. Белова [103], Н. В. Ходякова [150]), для которых среда (воспитательная, образовательная) по своей природе есть преимущественно совокупность связей (коммуникаций) и отношений (норм, ограничений, стимулов и возможностей), в которые вступает субъект воспитания. Среда в этих работах задает контекст учебной (воспитательной деятельности), определяет условия взаимодействия воспитанника с внешней социокультурной средой. Она также рассматривается как объективная реальность, но субъективно переживаемая, осмысливаемая и оцениваемая в процессе развития личности. Ее истинная природа – не объекты, а субъективные факторы, связанные с этими объектами.

С третьей позиции воспитательная среда определяется как объект управления возможностями, вероятностями и необходимостью. Придерживаясь этой позиции, авторы (Ю. С. Мануйлов [83], И. И. Сулима [138] и пр.) трактуют среду как динамичную субстанцию, несущую в себе совокупность факторов, побуждающих и сдерживающих сил, определяющих действия человека.

Наконец, четвертая позиция в определении сущности среды заключается в том, что она по своей сути есть объективные обстоятельства ведущей деятельности воспитуемого, посредством которой происходит его развитие.

Такое понимание, которое демонстрируют, в частности, И. Г. Амосова, Е. Н. Астафьева и Б. М. Бим-Бад [3], Г. Ю. Беляев [19], О. Ю. Мондонен [88], В. И. Панов [104], С. В. Тарасов [139], В. А. Ясвин [163], не позволяет вести одностороннее исследование воспитательной среды, а, напротив, предполагает изучение всех ее аспектов, комплексное и целостное понимание среды. Чтобы понять эту позицию, обратим внимание на структуры воспитательной среды, предлагаемые авторами.

У В. И. Панова, в частности, воспитательная среда включает пространственно-предметные условия, систему отношений и систему видов деятельности [104], у С. В. Тарасова среда имеет пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный структурные компоненты [139]. Информационный, социальный и технологический компоненты включает в структуру среды О. Ю. Мондонен [88]. В работе В. А. Ясвина предложена структура среды, объединяющая пространственно-предметный, социальный и психодидактический компоненты [163]; эта же структура, но с иным наполнением рассматривалась Г. Ю. Беляевым [19]. Иными словами, следуя ряду положений общенаучного системного подхода, авторы включают в структуру воспитательной среды компоненты различной природы. Мы также пытаемся определять сущность воспитательной среды военного вуза с этой позиции.

Результат анализа работ, выполненных по проблеме воспитательной среды, на данном этапе может быть выражен в рабочем определении воспитательной среды военного вуза.

Воспитательная среда военного вуза – это специально созданная для профессионального воспитания объективная совокупность опосредующих обстоятельств учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов, символично заключающая в себе целесообразно преобразованные и представленные в идеализированном виде ведущие отношения военного социума, способная в процессе непрерывного и

длительного пребывания в ней курсанта оказывать влияние на развитие его личности.

Сущностная и содержательная характеристики воспитательной среды современного военного вуза могут быть даны в процессе исследования ее как педагогической системы, как минимум, в трех аспектах:

- исследование инфраструктуры воспитательной среды, где могут возникать факторы профессионального развития личности (организационно-обеспечивающая сторона);

- исследование среды как контекста жизнедеятельности курсантов, которым определяются условия взаимодействия субъектов воспитательного процесса, влияющего на личностное развитие курсантов (процессуально-коммуникативная сторона);

- исследование трофики воспитательной среды, которая раскрывает сложившуюся практику управления воспитательной средой (эмоционально-мотивационная сторона).

Подчеркнем, что в каждом из трех случаев речь идет об одном и том же предмете исследования, обладающем, как и все педагогические явления, свойством полисистемности. В нашем случае инфраструктура воспитательной среды, контекст жизнедеятельности курсантов и трофики воспитательной среды выступают ее компонентами, с помощью которых может быть представлена модель профессионального воспитания курсантов в воспитательной среде военного вуза (рисунок 1).

Понятие «инфраструктура» в своем первоначальном значении объединяет совокупность материально-вещественных объектов, обеспечивающих тот или иной вид деятельности, производства. Большая Российская энциклопедия трактует инфраструктуру как «...совокупность специфических форм, методов и процессов, а также ...всевозможных коммуникаций, обеспечивающих общие условия и нормальное функционирование экономической, социальной, экологической и других областей жизнедеятельности общества, его воспроизводства и развития» [23].

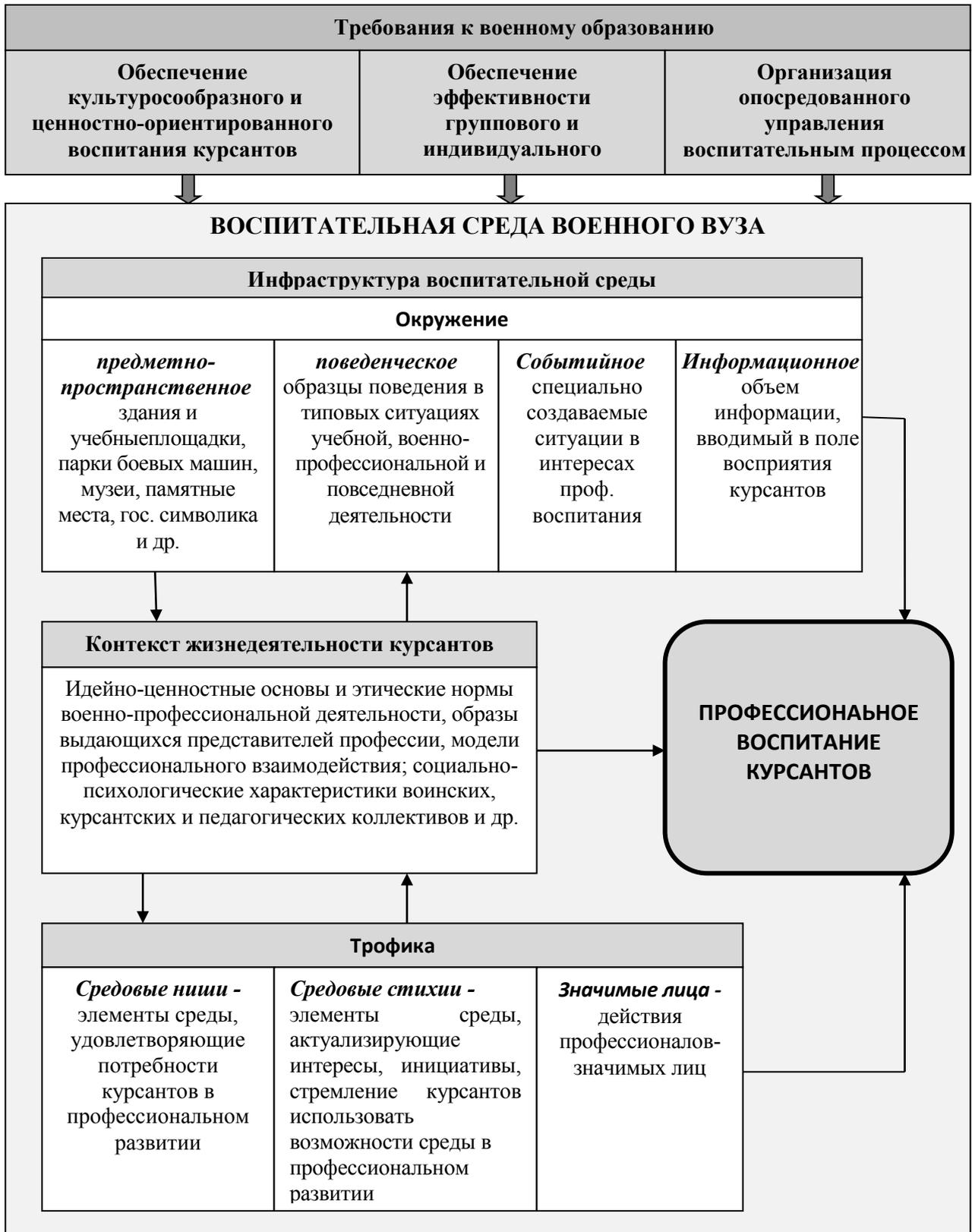


Рисунок 1. Модель профессионального воспитания курсантов в воспитательной среде военного вуза

Возможность применения понятия «инфраструктура» в исследовании воспитательной среды военного вуза опирается на теории социальной и социально-педагогической инфраструктуры А. Ю. Петрова [107], О. Г. Прохоровой [112], Н. Я. Стрельцова [137] и др., которые считают, что оно оправдано, в том числе и там, где речь идет не о производстве, а о развитии сущностных сил и социальных отношений человека. Исследуя трансформацию понятия, происходящую по мере его адаптации в педагогической науке, авторы относят к инфраструктуре целенаправленно создаваемые материальные и нематериальные компоненты среды, определяющие условия педагогического процесса. Основными характеристиками инфраструктуры среды, социума, по мнению перечисленных авторов, являются «...ценностно-потребностная обусловленность (ее зависимость от потребностей и ценностных ориентаций горожан и их социальных групп); структурность (система взаимосвязей между ее элементами); ...конструкционность (искусственное происхождение как результат деятельности человека, социальной группы); пространственная локализация; ...самостоятельность и автономность» [112, с. 14]. Воспитательная среда военного вуза отвечает перечисленным характеристикам в ее исключительно объективных материальных, информационных и организационных аспектах.

Поскольку воспитательная среда военного вуза тесно связана с военным социумом, с системой образования, обществом в целом, ее инфраструктура носит открытый характер, однако, она несколько обособлена от внешней социальной инфраструктуры. В идеале, вовнутрь, целесообразно трансформируясь, попадают только те компоненты социальной инфраструктуры, которые отвечают актуальным задачам профессионального воспитания. В попытке более точно раскрыть особенность связи внутренней и внешней среды, ученые вводят понятие «воспитательное пространство» (Н. М. Борытко [25], Л. И. Новикова [97], М. Г. Резниченко [119], Ю. П. Сокольников [135] и др.), которое, по их мнению, означает исключительно целесообразную, специальным образом организованную внутреннюю среду, для которой внешняя среда – лишь

основа. Так как в науке эти понятия еще до конца не разграничены, а кроме того, признается, что возможности создания искусственных социокультурных воспитательных пространств весьма ограничены (Н. М. Борытко [25]), мы не используем понятие «воспитательное пространство», но учитываем авторскую позицию при формировании рабочего определения.

Внутренняя *инфраструктура воспитательной среды военного вуза* может быть определена как совокупность специально созданных, организованных или привнесенных извне объектов и отношений, обеспечивающих достижение целей профессионального воспитания курсантов. При этом мы учитываем, что воспитательной средой становится только то, что способно приобретать для курсанта личное значение, нести в себе воспитательные смыслы. Уровень развития инфраструктуры воспитательной среды военного вуза характеризует ее *с организационно-обеспечивающей стороны*.

Содержание воспитательной среды с организационно-обеспечивающей стороны раскрывается нами через четыре вида окружения курсантов: предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное (Н. М. Борытко [25], Н. Е. Щуркова [160]). Очевидно, авторы понимают под окружением тот или иной тип объектов или отношений, которые объединяет воспитательная среда конкретного человека.

Под *предметно-пространственным окружением* чаще всего принято понимать совокупность помещений и территорий, учебных классов, полигонов и лабораторий, музеев, выставки, оборудование и средства педагогической деятельности, другие «...имманентно присущие среде материальные характеристики» [44, с. 8], однако в контексте данного исследования такая позиция не может нас полностью удовлетворять. Во-первых, мы согласны с Е. А. Соловьевой в том, что предметно-пространственное окружение несет на себе не только функциональную или эстетическую нагрузку, оно определяет ряд психологических механизмов развития личности. Автор, в частности, описывает механизмы самоидентификации (отождествления), контрсуггестии (защиты) и поддержки [136]. Во-вторых, учитываем известную точку зрения

Н.Е. Щурковой о том, что «предметно-пространственное окружение становится воспитательным лишь в том случае, когда оно «вочеловечено», когда за предметом видится отношение, когда за вещами угадываются интересы» [160, с. 11].

Попытки охарактеризовать предметно-пространственную среду военного вуза (вуза МВД России) предпринимались Н. В. Ерошенковым [43], Л. В. Жежелем [44], Е. И. Мещеряковой [87], И. Б. Ульяновой и О. Б. Алпатовой [143], хотя предметом их исследования являлась среда в целом. Приняв авторские положения за основу, к предметно-пространственному окружению воспитательной среды военного вуза мы отнесли:

- территории, здания и учебные площадки, строевые плацы;
- парки боевых машин и полигоны, тир и мастерские, спортивные и служебные сооружения;
- расположения и места отдыха личного состава, места несения службы;
- актовые и спортивные залы;
- учебные аудитории, классы самостоятельной подготовки, лаборатории, библиотеки и читальные залы;
- музеи, выставки и галереи, памятники, памятные места и мемориалы;
- информационные стенды, плакаты и терминалы;
- государственную символику, символику Вооруженных Сил, вида и родов войск, военного вуза.

В процессе анализа работ перечисленных выше авторов нам удалось установить условия, соблюдение которых вводит перечисленные объекты в предметно-пространственное окружение курсантов военного вуза, позволяет объектам среды осуществлять повседневное, часто неосознанное влияние на личность. Такими условиями, на наш взгляд, являются

- информативность, т. е. способность предмета (объекта, территории) заключать в себе и активизировать эмоционально окрашенные воспоминания о части исторического опыта Вооруженных Сил Российской Федерации, демонстрировать черты их настоящего и будущего;

- символичность, т. е. способность предмета (объекта, территории) вызывать у курсанта ассоциации, связанные с военным социумом, его ценностями, нормами и отношениями.

Поведенческое окружение, в отличие от предметно-пространственного, нематериально, его носителями являются люди и коллективы, окружающие курсанта. Под *поведенческим окружением* как частью воспитательной среды военного вуза можно понимать устойчивые идеализированные образцы поведения в типовых ситуациях учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности, сложившиеся в истории офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации, согласно и постоянно используемые большинством командиров, преподавателей и курсантов. Образцы поведения в типовых ситуациях являются традицией Вооруженных Сил, офицерского корпуса, военного вуза, а кроме того, они связаны с системой групповых норм и ценностей сформировавшихся воинских коллективов. Мы особо обращаем внимание на тот факт, что в профессиональном воспитании курсантов образцы поведения соотносятся со статусом офицера, которым курсант будет обладать после выпуска из военного вуза.

Содержание поведенческого окружения раскрывается нами через два явления - образ жизни и профессиональную культуру офицера, поскольку образцы поведения составляют их практическое выражение. Образ жизни дает возможность исследовать и, главное, формировать человека как субъекта деятельности и отношений [1], совершенно не случайно, это понятие одним из первых разработано в педагогике среды (С. Т. Щацкий [155]). Е. В. Авдеенко справедливо определяет образ жизни как «...систему постоянно повторяющихся социальных практик» [1, с. 9], осуществляемых в контексте среды. Подавляющее число педагогических исследований посвящено здоровому образу жизни, вместе с тем, выступая посредником между воспитательной средой и человеком, образ жизни влияет на личность в целом, на все ее планы, включая профессиональный. Профессиональная культура офицера как исторически сложившаяся система подходов, принципов, установок, норм и ценностей (О. А. Черницкий [154]), в

свою очередь, обеспечивает осмысление и принятие, осознанный выбор предлагаемых образцов поведения.

Следует отметить, что поведенческое окружение далеко не всегда соответствует целям профессионального воспитания курсантов, особенно там, где его формирование не становится особой педагогической задачей. Образцы поведения могут рассматриваться в структуре воспитательной среды военного вуза в случае соблюдения двух условий:

- устойчивые образцы поведения в типовых ситуациях учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности становятся частью образа жизни курсанта и повторяются во всех видах его деятельности, во всех пересекающихся социальных средах, в которых происходит развитие личности;

- предлагаемые образцы поведения в типовых ситуациях учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности отвечают актуальному уровню социально-исторического развития профессиональной культуры офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации.

Следующим видом окружения, составляющим инфраструктуру воспитательной среды военного вуза, является *событийное окружение*. Его исследование целесообразно начинать с обращения к «событию» как философскому понятию (А. Бадью [7], М. М. Бахтин [14]), причем обязательно следует обратить внимание на то, что оно противопоставлено «со-бытию», т. е. повседневно переживаемому совместному бытию (образу жизни). Событие, таким образом, выходит за рамки повседневности.

Вторая отличительная черта, отмеченная в философии, – множественность события: оно происходит вне зависимости от людей, но переживается каждым человеком по-своему. Событие объективно и потому может быть отнесено к средовым компонентам, но в том случае, когда оно несет полезную нагрузку в профессиональном воспитании курсантов.

Под полезной нагрузкой события можно, например, понимать актуализацию в процессе его переживания психологических механизмов развития личности и, прежде всего, субъективной рефлексии [47].

Переживаемое, осмысленное и оцененное событие, как доказано, например, в работах Б. Г. Ананьева [4], К. В. Карпинского [56], С. Л. Рубинштейна [121] и др., приводит к существенным трансформациям личности, а в зависимости от их значимости становятся частью, вехами ее жизненного пути.

Педагогические подходы к исследованию событий основываются на том, что они могут возникать стихийно, вне организованного процесса воспитания, но могут и создаваться в целях воспитания специально. Педагогическую нагрузку событие несет в себе также и в том случае, когда оно не организовано специально, но педагог вовлекает воспитанника в его осмысление, добивается его переживания. «Возвращаясь к педагогической реальности, - пишет А. А. Остапенко, - мы говорим, что воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (и в настоящем) событиями, т. к. главный признак события – это наличие смысла, обусловленного памятью и опытом прошлого, а также целями, мечтами, планами и надеждами будущего» [102, с. 19]. В. В. Лобанов, например, дает определение образовательному событию, считая его «...специально организованным уникальным педагогическим фактом, ограниченным образовательной ситуацией, но жестко не детерминированным ею и выводящим образовательный процесс за границы обыденности» [78, с. 40]. Чуть шире, в воспитательном плане, событие, как думается, может трактоваться как любая выходящая за границы обыденности жизненная ситуация, факт жизни, к переживанию, осмыслению и оценке которого мы намеренно, в воспитательных целях приводим воспитанника.

Отсюда, *событийное окружение воспитательной среды военного вуза* может быть определено как совокупность ситуаций, выходящих за границы обыденности, специально создаваемых в жизни курсантов в интересах их профессионального воспитания, в процессе переживания, осмысления и оценки которых происходит развитие личности. Событийное окружение формируется из обширной совокупности педагогических ситуаций и фактов, отвечающих признакам:

- общности, совместного проживания, т. е. значимости для всех людей, объединенных в офицерский корпус Вооруженных Сил Российской Федерации как социальную группу;

- рефлексивности, т. е. потенциальной способности события вызывать рефлексию профессионального и личностного развития. Рефлексивная деятельность курсантов в процессе переживания события, ее активизация и поддержка, кстати, - одна из важнейших задач профессионального воспитания, хотя она не относится напрямую к формированию среды и опосредованному управлению развитием личности.

Информационное окружение воспитательной среды военного вуза, на наш взгляд, почти не нуждается в дополнительном пояснении. Под ним мы понимаем весь объем информации, который целенаправленно вводится в поле восприятия курсантов для осмысления, переживания и оценки в интересах профессионального воспитания и развития. Вместе с тем подчеркнем, что, по нашему мнению, управление информационным окружением воспитательной среды военного вуза в условиях информатизации образования и глобализации информационного пространства как педагогическая проблема не только не решена, но и до конца не актуализирована.

Информатизация образования, выступая процессом «...обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания» [105], предполагает управляемый характер. Современный военный вуз достаточно успешно решает материальные и технологические задачи информатизации, но задачи целесообразного формирования информационного поля, в котором происходит учебная, военно-профессиональная и повседневная деятельность курсантов военного вуза, военное руководство пытается решать запретительно-ограничительными методами. Не совсем продуктивными являются меры, предпринимаемые для защиты информационного окружения курсантов. Запрет на определенного вида информационно-коммуникационных технологий, с одной

стороны, не эффективен, а, с другой, – бесполезен. Он также противоречит концепции открытой среды. Другой подход может заключаться в том, что специально формируемое информационное окружение воспитательной среды военного вуза, в силу специальной педагогической работы, окажется не единственным, но наиболее предпочтительным информационным полем, при том что у курсантов вообще будет выработано критичное отношение к любой информации. Разработка этой идеи относится к организационно-педагогическим условиям развития воспитательной среды (следующая задача исследования), она будет представлена в параграфе 1.3, пока же выделим критерии включения информации в информационное окружение.

Информация может быть отнесена к информационному окружению воспитательной среды военного вуза в том случае, если она:

- интересна для курсантов, т. е. соответствует познавательным интересам и обладает определенной новизной;
- предполагает критичное осмысление.

Дав общую характеристику воспитательной среде военного вуза с ее *организационно-обеспечивающей стороны*, мы можем сделать несколько обобщений. Во-первых, организационно-обеспечивающая сторона воспитательной среды военного вуза раскрывается через обращение к инфраструктуре среды – совокупности специально созданных, организованных или привнесенных извне объектов и отношений, обеспечивающих достижение целей профессионального воспитания курсантов. Она объединяет в себе предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное виды окружения. В содержании видов окружения впервые проявляются отличия воспитательной среды современного военного вуза от других вузов в системе высшего образования. Здесь же можно выделить проблемы формирования инфраструктуры воспитательной среды современного военного вуза, которые заключаются в обеспечении целесообразности, рациональном использовании внешней социокультурной среды и также создании в различных объектах и отношениях личного смысла и значимости для курсантов. С решением этих

проблем мы связываем группы условий эффективности воспитательной среды военного вуза в профессиональном воспитании курсантов (параграф 1.3).

Далее перейдем к анализу воспитательной среды как контекста учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов. Под контекстом обычно понимается система внутренних и внешних факторов деятельности человека в каждой конкретной ситуации. Решая научную задачу, связанную с профессиональным воспитанием курсанта, мы опираемся на понятие «профессиональный контекст», введенное в оборот А. А. Вербицким. Профессиональный контекст, как утверждал автор, это содержательная, предметная методологическая основа обучения и воспитания человека, «взятая» из содержания предстоящей ему профессиональной деятельности [31]. Реализация контекстного профессионального воспитания в военном вузе опирается на ряд преимуществ, которыми он обладает в отличие от других вузов:

- во-первых, уже с момента принятия присяги курсант военного вуза является военнослужащим, он обладает соответствующим статусом, вовлечен в соответствующую систему отношений [102];

- во-вторых, обучение курсанта в военном вузе сочетает в себе учебную, военно-профессиональную деятельность, причем задачи военно-профессиональной деятельности интегрированы в учебную и повседневную деятельность;

- в-третьих, профессиональное военное образование имеет выраженную практическую направленность, оно ориентировано не только на стандарты, но и на конкретный перечень профессиональных функций и задач, установленных квалификационными требованиями к офицеру – выпускнику;

- в-четвертых, для военного вуза характерна общая для всех Вооруженных Сил регламентация отношений и деятельности (Уставами, приказами, другими нормативными требованиями).

По сути, многие требования контекстного подхода реализованы в воспитательной среде военного вуза, однако они также требуют анализа и своего

развития. Их, на наш взгляд, можно обозначить как средовой контекст профессионального воспитания курсантов военного вуза, фон учебной, военно-профессиональной, повседневной деятельности, в целом, жизнедеятельности курсантов военного вуза. *Контекст жизнедеятельности курсантов военного вуза* представляет собой содержательную, предметную, методологическую основу профессионального воспитания курсанта, систему внутренних и внешних факторов жизни, привнесенных в военный вуз из военного социума и военно-профессиональной деятельности и в каждой конкретной ситуации стимулирующих развитие личности в интересах профессионального воспитания. Становясь объектом педагогического внимания и средового проектирования, он характеризует среду с ее *процессуально-коммуникативной стороны*.

Среда как контекст воспитания разрабатывалась И. А. Баевой и Е. Б. Лактионовой [8], Л. В. Львовым и О. Б. Башариной [79], С. В. Тарасовым [141], Н. В. Ходяковой [150]. Основываясь на сформулированных ими теоретических положениях, мы в свою очередь выделяем в содержании воспитательной среды военного вуза при ее рассмотрении с процессуально-коммуникативной стороны три содержательных блока:

- стимулы профессионального развития личности;
- содержательные источники формирования индивидуальной картины мира, образа «Я-профессионал»;
- процессуальные аспекты учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов.

Дадим им общую характеристику.

Стимулирование как процесс регулирующего воздействия на человека со стороны непосредственно относится к среде, поскольку стимулы по своей природе безотносительны к личности. Стимулирование как функция, таким образом, относится к опосредованному управлению. При условии, что стимул отвечает чувствам, настроениям и установкам, он действует на внутреннюю мотивацию профессионального развития курсантов, возникает ситуация опосредованного психикой индивидуального влияния на человека. Стимулы

профессионального развития в связи с предметом данного исследования могут быть определены как специально создаваемые безадресные организационные решения и длительно существующие условия вознаграждения за определенные действия, рассчитанные на ответную реакцию со стороны целевых групп.

Наиболее распространенной является классификация стимулов на моральные и материальные, именно таким образом она представлена в системе воспитательной работы военного вуза. Гораздо более информативной нам представляется классификация стимулов по группам мотивов, на актуализацию которых они нацелены. Так, в отношении курсантов военного вуза в интересах их профессионального воспитания могут использоваться четыре группы стимулов профессионального развития. Первая группа нацелена на мотивы самореализации в профессии. Она может объединять требования военно-профессиональной деятельности к профессионализму офицеров, культивируемые в военном вузе; статусные вызовы (достигнутые и возможные профессиональные статусы); ролевые ожидания; подкрепления и санкции в процессе профессионального развития, составляющие групповые характеристики воинских коллективов; формы и методы, потенциальные возможности признания профессионального уровня. Вторую группу составляют стимулы, создаваемые в воспитательной среде военного вуза с целью актуализировать у курсантов мотивы личностного развития. По своему назначению эти стимулы также влияют на мотивы самоопределения, самопознания и самоутверждения будущего офицера. К данной группе можно отнести потенциальные возможности дополнительного общего и профессионального образования, повышения профессионального мастерства; потенциальные возможности творческой деятельности и презентации результатов своего труда; потенциальные возможности самостоятельно управлять собственным профессиональным развитием. Третью группу составляют стимулы соревновательности и состязательности. Они задействуют соответствующие мотивы профессионального развития курсантов. Наконец,

четвертая группа стимулов нацелена на мотивы групповой идентичности, они связаны с оценкой деятельности воинских коллективов.

Практическое обращение к задаче стимулирования профессионального и личностного развития курсантов военных вузов (вузов МВД) мы находим в диссертационных исследованиях В. О. Антониковского [5], М. С. Балунова [10], Е. Г. Надежкина [92], И. В. Юрцева [162]. Обобщая положительный педагогический опыт, представленный авторами в практических частях диссертационных исследований, мы приходим к двум выводам. Во-первых, в теории профессионального воспитания разработано достаточное количество форм, методов и средств стимулирования профессионального развития курсантов, проблема заключается в их внедрении в практику, а это задача не научного, но методического характера. Во-вторых, внешние факторы профессионального развития многочисленны; как стимулы они формируют воспитательную среду военного вуза при соблюдении двух условий:

- соответствия актуальным потребностям профессионального развития курсанта, при котором достигается ответная реакция на стимул со стороны целевой аудитории;

- устойчивости и длительности временного воздействия стимула.

Средовыми источниками формирования индивидуальной картины мира, образа Я в профессии выступают элементы военной культуры, реализованные в воспитательной среде военного вуза. Профессиональная военная культура создает культурный контекст профессионального воспитания, который, как считает Н. В. Ходякова [150], при целесообразной организации воспитательной среды становится ее частью. Через анализ подходов к определению сущности, структуры и содержания профессиональной военной культуры, таким образом, можно установить те ее компоненты, на которые в процессе проектирования среды следует обратить особое внимание.

Очевидно, следует сразу разграничить понятия «профессиональная культура» как результат исторического развития социально-профессиональной группы, систему профессионального опыта, смыслов, норм, идейно-ценностных

основ, образцов поведения, выступающих регулятором профессиональных отношений, и «личная профессиональная культура» как степень освоения профессиональной культуры конкретным представителем профессии. В содержании воспитательной среды военного вуза нас, прежде всего, интересует первое значение.

Работы, определяющие основы культурологического подхода в образовании, часто выделяют те компоненты внешней социокультурной среды, которые реализуются во внутренней, воспитательной (образовательной среде) образовательной организации. Таковы, например, исследования А. Н. Галагузова [35] и В. П. Рябцева [125]. Во внутренней среде, по мнению авторов, в символической форме могут постоянно воспроизводиться идеализированные отношения внешней социокультурной среды, составляющие основу профессиональной культуры.

Немногочисленные работы военных исследователей, где сделано обращение не к отдельным проявлениям профессиональной культуры офицера, а к самому этому феномену (П. А. Амбарова [2], В. Ф. Ковалевский [60], В. А. Лапшов [74]), дают возможность отнести к содержанию воспитательной среды военного вуза:

- идейно-ценностные основы военно-профессиональной деятельности. В диссертационном исследовании В. Л. Разгонова они определены как «сложившаяся в историческом развитии офицерского корпуса, динамично меняющаяся в социокультурных условиях совокупность базовых идеи и идеалов профессиональной деятельности, которые, будучи восприняты офицером как лично значимые ценности, регулируют его отношение к окружающему миру, явлениям и процессам военно-профессиональной деятельности, мотивируют поведение, принятие и исполнение профессиональных решений» [116, с. 9];

- этические нормы военно-профессиональной деятельности. Этот компонент охарактеризован С. Ф. Рытенковым как «...нормы служебного поведения и принципы морали, оказывающие определяющее влияние на формирование морально-психологических, военно-профессиональных,

духовных и нравственных качеств военнослужащих» [124]. Далее у него же мы встречаем фразу о том, что этические нормы военно-профессиональной деятельности «...реализуются в служебных и неслужебных взаимоотношениях военнослужащих; в формах обращения военнослужащих друг к другу; в ритуалах и традициях; в отношении к другим людям» [124];

- образы выдающихся представителей профессии. Образ в среде становится концентратором информации о культурных ценностях, он обладает такими свойствами, как «...определенность, ассимиляция, целостность, конкретность, лаконизм» [127];

- модели профессионального взаимодействия и общения.

Разумеется, перечисленные компоненты далеко не исчерпывают содержания профессиональной культуры, но и не все культурное содержание воспроизводимо в среде. Так, например, самое основное – социальный опыт – является содержанием обучения и воспитания, а профессиональные компетенции, знания, умения и навыки в большей степени относятся к целям образовательного процесса, а не к его контексту. В большей степени к содержанию профессионального воспитания относятся персонифицированные военные подвиги и события военной истории. Все эти компоненты профессиональной культуры, несмотря на свою значимость, отражаются в конкретных формах образовательной деятельности, проявляются в личном восприятии курсантов и трудно связываются с воспитательной средой. Весьма, на наш взгляд, спорным вопросом является попытка прямой трансляции посредством материальной среды Кодексов Чести офицера, иных морально-этических сводов, т.к. ни один плакат с положениями Кодекса не дает значительного воспитательного эффекта, ими должны быть наполнены образцы поведения, демонстрируемые ближайшим окружением курсанта.

Итак, содержательными источниками формирования индивидуальной картины мира и образа «Я-профессионал» выступают компоненты профессиональной культуры офицера. К воспитательной среде военного вуза

могут быть отнесены те из них, которые отвечают требованиям культуросообразной среды и идее открытой школы:

- соответствие ведущим ценностям профессиональной культуры с учетом их динамизма и развития;

- идеализация, концентрация и реализация не напрямую, а через действующие в воспитательной среде профессиональные отношения.

Третьим содержательным блоком при исследовании воспитательной среды военного вуза как контекста учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов являются *процессуальные аспекты их учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности*, характеризующие воспитательную среду современного военного вуза с ее *процессуально-коммуникативной стороны*. Вслед за Н. В. Ходяковой [150], в его состав мы включили уклад учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов (у Н. В. Ходяковой – пространственно-временной режим); доступный выбор ресурсов профессионального развития (в том числе внутренние и внешние коммуникации); социально-психологические характеристики воинских, ученических и педагогических коллективов (у Н. В. Ходяковой – диапазон выбора партнеров деятельности). Дадим им краткую характеристику.

Пространственно-временной режим учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов довольно жестко регламентирован, однако даже при армейской регламентации у военного вуза остается определенная степень свободы в его формировании. Именно она является предметом нашего внимания. Очевидно, что в исследованиях, посвященных воспитанию, необходимо учитывать не только организованную, но и так называемую «скрытую жизнь» курсантов. Эта необходимость приводит нас к понятию «уклад», которое как раз и предусматривает комплексное отношение к пространственно-временному режиму. Как педагогическое явление уклад образовательной организации охарактеризован С. Н. Вачковой [29], И. Д. Фруминым [148], Т. П. Хреновой [151] и другими авторами. Ими же

выделены условия, отвечая которым те или иные элементы пространственно-временного режима могут быть отнесены к воспитательной среде военного вуза. Пользуясь терминологией И. Д. Фрумина [148], пространственно-временной режим (уклад) учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов определен как реестр организационно-педагогических условий их организованной, а также возможности и свободы неорганизованной жизни. Среди выделенных авторами условий можно отметить:

- организационно-нормативное и морально-ценностное единство уклада, при котором организационно-педагогические решения принимаются на основе норм и правил, характерных для военного социума, исходя из того, что в военном вузе осуществляется подготовка не солдата, а офицера;

- процессуальное единство уклада и реальной военно-профессиональной деятельности, ожидающей выпускника военного вуза.

Под *доступным выбором ресурсов профессионального развития в структуре воспитательной среды военного вуза* мы понимаем все ресурсы, которыми курсант может самостоятельно или при помощи других людей воспользоваться в конкретном военном вузе для решения задач собственного профессионального развития. При этом мы уверены, что выбор здесь обеспечен не только развитием среды, но и развитием самого курсанта как субъекта профессионального развития. Разумеется, требуется разграничить внешние, внутренние и индивидуальные ресурсы профессионального развития, из которых к воспитательной среде в нашем понимании относятся только внутренние ресурсы. Именно они относятся к ресурсам образовательной среды [146], существуют объективно, являются одной из объективных характеристик военного вуза и существуют вне зависимости от воспитанников. Основываясь на работах И. А. Мавриной и М. В. Колесниковой [80], Н. П. Пищулина и В. М. Ананищева [109], мы выделили образовательные, профессионально-кадровые, материальные, информационно-коммуникационные, инновационные и психологические ресурсы среды. Частью воспитательной среды военного вуза они становятся в том случае, если они:

- являются доступными каждому курсанту при соответствующем уровне его подготовки в качестве субъекта образовательного процесса;

- стали постоянными, восполняемыми и возобновляемыми, не имеют ограничений в объеме использования. Последнее условие мы считаем важным в связи с тем, что не восполняемый ресурс в большей степени относится к обеспечению образовательного процесса и образовательных проектов, чем к среде.

Социально-психологические характеристики воинских коллективов, в числе прочих параметров, к которым мы уже обращались, формируют характерные для воспитательной среды военного вуза диапазоны выбора партнеров учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности, а также взаимоотношений между ними. Ю. Н. Кулюткин и С. В. Тарасов [71], В. А. Ясвин [163] считают, что они обеспечивают эмоционально-психологическую составляющую воспитательной среды и, как утверждал в свое время Н. И. Иорданский, задают способность «...давать то чувство удовлетворенности или неудовлетворенности средой, которое постоянно сопровождает душевную жизнь. Безотносительно к тому, какова эта среда, чувство удовлетворенности ею всегда повышает жизнеспособность, жизненную бодрость и создает постоянное ровное чувство жизнерадостности. Чувство неудовлетворенности понижает тонус жизни, а иногда крайне ожесточает человека» [50, с. 51].

Надо сказать, что задача выявления дополнительных условий, по которым социально-психологические характеристики воинских коллективов являются частью содержательной характеристики воспитательной среды военного вуза нами не решена. Дело в том, что согласно пониманию сущности воинского коллектива (А. В. Барабанщиков, А. Д. Глоточкин, Н. Ф. Феденко и В. В. Шеляг [11]), на которое мы опираемся, любая группа военнослужащих, развитая до состояния коллектива, становится средой личностного развития военнослужащего. На основании теорий психологии социальных групп к основным характеристикам, влияющим на развитие личности в коллективе,

могут быть причислены: характер взаимодействия и общения (коммуникативные, интерактивные и перцептивные стороны) в группах, к которым имеет отношение курсант; межличностные и межгрупповые отношения; преобладающие настроения коллектива; динамические процессы в коллективах.

Итак, с коммуникативно-процессуальной стороны воспитательную среду военного вуза характеризует контекст учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов, в которых происходит развитие личности. Структурно этот контекст может быть представлен такими компонентами, как уклад, доступный выбор ресурсов профессионального развития и социально-психологические характеристики воинских, ученических и педагогических коллективов. В совокупности предметно-вещественной и коммуникативно-процессуальной сторон, воспитательная среда военного вуза предстает как сущность, следующая, эмоционально-мотивационная сторона, представляет ее как объект управления.

С эмоционально-мотивационной стороны воспитательная среда рассматривается как спектр возможностей личности (Е. В. Боровская [24], Ю. С. Мануйлов [83], И. И. Сулима [138]), развитие которых является предметом опосредованного управления, средообразовательных действий. Параметром среды как объекта управления является ее трофика - способность «питать» развитие личности, обеспечивать ее возможности. Ориентируясь на основные дефиниции теории воспитательной среды, сформулированные Ю. С. Мануйловым [83], мы представляем ее содержание с эмоционально-мотивационной стороны через «ниши», «стихии» и «меченых». Их характеристика в данном параграфе будет краткой, т. к. основные вопросы средообразовательной деятельности относятся к следующей исследовательской задаче – поиску условий эффективности воспитательной среды военного вуза в профессиональном воспитании курсантов.

Ниша, по Ю. С. Мануйлову [83], в приложении к предмету нашего исследования – это часть воспитательной среды, образующая потенциальные

возможности удовлетворения потребности курсантов в профессиональном развитии. Это совокупность средовых возможностей разной природы. В нише могут находить свое применение все виды окружения одновременно, по сути – это поле возможностей, которое во всем своем многообразии не поддается классификации и определению. Приведем в качестве примера воспитательной ниши социальный проект с участием курсантов, конкурс профессионального мастерства, конференцию, соревнование и пр. В них проявляются все структуры среды, они сами есть среда в миниатюре. Вместе с тем, вполне возможно обозначить условия включения той, или иной ниши в содержание воспитательной среды. К ним мы отнесли:

- величину, встроенность и доступность, которые при определенных значениях делают нишу не адресной формой профессионального воспитания, а компонентом воспитательной среды;

- качество, необходимое и достаточное для того, чтобы влиять на развитие личности.

Следующим компонентом среды с этой стороны выступает стихия – движущая, властвующая над курсантом сила (интерес, инициатива, стремление), заставляющая его выбирать и использовать возможности профессионального развития [83]. Как средовой компонент она:

- определяет положительные в контексте профессионального воспитания курсантов модальные значения среды;

- увлекает большинство курсантов военного вуза.

Наконец, в среду Е. В. Боровская [24], Ю. С. Мануйлов [83] и И. И. Сулима [138] включили понятие «профессионалов» (Ю. С. Мануйлов употребляет образное название для этой группы людей – «меченые»), подразумевая под ним людей, предрасположенных к созданию стихий, формирующих стихии вокруг себя. «Среда в полной мере окажет влияние на человека, - пишет Е. В. Боровская, - если в ней обитают яркие, неповторимые индивидуумы, проникнутые какой-то идеей, захваченные стремлением к определенному идеалу, заметные для окружающих своей неординарностью, примечательные своими поступками,

мыслями, поведением. Как правило, это люди, не только обладающие определенными способностями, умеющие актуализировать ресурсы среды, но, и это самое важное, имеющие сильный мотив к изменению отношения окружающих к тому или иному явлению» [24]. Меченые составляют часть воспитательной среды военного вуза при условии:

- их неординарности, способности заинтересовать курсанта;
- высокой степени профессионализма в своем деле.

Итак, воспитательная среда, если ее рассмотреть с эмоционально мотивационной стороны, выступает перед нами как предмет опосредованного управления взаимодействием курсанта со средой.

В обобщенном виде результаты исследования сущности и содержания воспитательной среды современного военного вуза представлены нами в таблице 1.

Обобщая результаты проведенного анализа, сделаем ряд выводов.

1. Воспитательная среда военного вуза – это специально созданная для профессионального воспитания объективная совокупность опосредующих обстоятельств учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов, символично заключающая в себе целесообразно преобразованные и представленные в идеализированном виде ведущие отношения военного социума, способная в процессе непрерывного и длительного пребывания в ней курсанта оказывать влияние на развитие его личности.

2. Внутренняя инфраструктура воспитательной среды военного вуза может быть определена как совокупность специально созданных, организованных или привнесенных извне объектов и отношений, обеспечивающих достижение целей профессионального воспитания курсантов. Уровень развития инфраструктуры воспитательной среды военного вуза характеризует ее с организационно-обеспечивающей стороны.

Таблица 1 - Общая характеристика воспитательной среды военного вуза

Аспект	Структурные компоненты	Содержательные блоки	Условия включения в среду (возникновение воспитательного потенциала)
организационно-обеспечивающая сторона	инфраструктура воспитательной среды	предметно-пространственное окружение	- информативность; - символичность
		поведенческое окружение	- устойчивость и интеграция в образ жизни; - соответствие актуальному уровню развития профессиональной культуры
		событийное окружение	- общность, совместное проживание событий; - рефлексивность
		информационное окружение	- новизна и соответствие познавательным интересам; - возможность критичного осмысления
процессуально-коммуникативная сторона	контекст жизнедеятельности курсантов	стимулы профессионального развития	- соответствие актуальным потребностям профессионального развития
		содержательные источники формирования индивидуальной картины мира, образа «Я-профессионал»	- соответствие ведущим ценностям профессиональной культуры; - идеализация, концентрация и реализация через действующие в воспитательной среде профессиональные отношения
		процессуальные аспекты учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов	- организационно-нормативное и морально-ценностное единство уклада; - процессуальное единство уклада и реальной военно-профессиональной деятельности; - доступность, постоянство и возобновляемость ресурсов; - развитие социальных групп до уровня коллектива
эмоционально-мотивационная сторона	трофика воспитательной среды	средовые ниши	- величина, встроенность и доступность; - качество, необходимое и достаточное для того, чтобы влиять на развитие личности
		средовые стихии	- положительное значение; - возможность увлекать большинство
		меченые (значимые лица – профессионалы)	- неординарность, способность заинтересовать курсанта; - высокая степень профессионализма в своем деле

Содержание воспитательной среды с организационно-обеспечивающей стороны раскрывается через четыре вида окружения курсантов:

- предметно-пространственное (территории, здания и учебные площадки, строевые плацы; парки боевых машин и полигоны, тир и мастерские, спортивные и служебные сооружения; места отдыха личного состава, несения службы; учебные аудитории; библиотеки; музеи, выставки и галереи, памятники, памятные места и мемориалы; информационные стенды, плакаты и терминалы; государственная символика, символика Вооруженных Сил, военного вуза и др.);

- поведенческое - устойчивые идеализированные образцы поведения в типовых ситуациях учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности, сложившиеся в истории офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации, согласно и постоянно используемые большинством командиров, преподавателей и курсантов;

- событийное - совокупность ситуаций, выходящих за границы обыденности, специально создаваемых в жизни курсантов в интересах их профессионального воспитания, в процессе переживания, осмысления и оценки которых происходит развитие личности;

- информационное - весь объем информации, который целенаправленно вводится в поле восприятия курсантов для осмысления, переживания и оценки в интересах профессионального воспитания и развития.

3. Контекст жизнедеятельности курсантов военного вуза представляет собой содержательную, предметную, методологическую основу профессионального воспитания курсанта, систему внутренних и внешних факторов жизни, привнесенных в военный вуз из военного социума и военно-профессиональной деятельности и в каждой конкретной ситуации стимулирующих развитие личности в интересах профессионального воспитания. Становясь объектом педагогического внимания и средового проектирования, он характеризует среду с ее процессуально-коммуникативной стороны.

К содержанию контекста воспитательной среды военного вуза относятся: идейно-ценностные основы военно-профессиональной деятельности, этические нормы военно-профессиональной деятельности, образы выдающихся представителей профессии, модели профессионального взаимодействия и общения. Процессуальные аспекты учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов (уклад учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов, доступный выбор ресурсов профессионального развития (в том числе внутренние и внешние коммуникации); социально-психологические характеристики воинских, курсантских и педагогических коллективов) характеризуют воспитательную среду современного военного вуза с ее процессуально-коммуникативной стороны.

С эмоционально-мотивационной стороны воспитательная среда рассматривается как спектр возможностей личности, развитие которых является предметом опосредованного управления, средообразовательных действий.

Сформировав представления о сущности и содержании воспитательной среды военного вуза, мы можем перейти к исследованию организационно-педагогических условий развития воспитательной среды современного военного вуза.

1.3. Организационно-педагогические условия развития воспитательной среды современного военного вуза

Универсальная гносеологическая программа общенаучного системного подхода (И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин [22], Г. П. Щедровицкий [159]), которая используется большинством педагогов исследователей [69], предполагает в качестве следующего шага (после выбора признака, относительно которого описывается упорядоченность системы, выявляются макросистемы, определяются структура и содержание) исследование закономерных связей

между средообразовательными действиями руководства, командиров и педагогов, педагогических коллективов военного вуза, самих курсантов и сменой качественных состояний среды как системного объекта. В теориях средового подхода данные закономерности становятся основой конструирования среды, ее возможного, достижимого состояния, а затем на практике определяют содержание управления средой. Конечным результатом их изучения станут наиболее общие, применимые ко всем военным вузам организационно-педагогические условия развития воспитательной среды военного вуза в интересах профессионального воспитания курсантов. В данном параграфе организационно-педагогические условия развития представлены как предположения, полученные при конструировании воспитательной среды и процесса ее развития. В дальнейшем они проверяются нами на практике и становятся эмпирически подтвержденными знаниями.

В теориях педагогических систем, как пишет А. Г. Кузнецова: «...пространственно-временной аспект изучения ...связывался ...(в основном) с указанием на смену состояний структур системы во времени» [69, с. 89]. Действительно, в работах Н. В. Кузьминой [70], А. М. Саранова [129], А. М. Сидоркина [132] мы находим указание на то, что развитие педагогического системного объекта (процесса) есть его переход из одного качественного состояния в другое, при котором меняется не столько структура, сколько качество структурных компонентов, в результате чего вся педагогическая система приобретает новые или видоизменяет существующие функции в отношении личности. Собственно развитие системы происходит в процессе осуществления, усиления, изменения действующих структурных связей (движущая сила – противоречие между состоянием и необходимой функцией), из которых главная – это целесообразная педагогическая и организационно-управленческая деятельность.

Именно с целенаправленной педагогической деятельностью связаны исследовательские позиции педагогов по отношению к развитию воспитательной среды образовательного учреждения. Разумеется, это также

допущение и упрощение, поскольку известно, что среда развивается под воздействием множества других факторов, в частности формирующихся во внешней социокультурной среде, в макросистемах, не зависящих от воли педагогического коллектива. Вместе с тем, оно позволяет конкретизировать научную задачу и перевести результат ее решения в практические действия. К самому процессу развития воспитательной среды обращались В. П. Делия [38], Е. И. Зубова [46], Е. И. Иванова [49], В. Я. Каган [51], М. П. Нечаев [94] и др. В перечисленных исследованиях средообразующая деятельность выведена на передний план, хотя содержание, направления деятельности могут быть различны. Например, у В. П. Делия [38] оно заключается в освоении внешней социокультурной среды, сближении внешней и внутренней сред; у М. П. Нечаева [94] – в актуализации воспитательных потенциалов; у Е. И. Зубовой [46] и Е. И. Ивановой [49] – во внедрении педагогического проекта среды в практику; у Р. В. Канбековой и Л. Х. Салимовой [128] – в выводе среды из синергетического равновесия и т. д. Скорее всего, все выделенные авторами аспекты необходимо учитывать. Важно то, что у авторов нет расхождений в понимании исходной сущности средообразующей деятельности, поэтому мы готовы дать рабочее определение процесса развития воспитательной среды.

Развитие воспитательной среды военного вуза на основе перечисленных нами теорий может быть определено как закономерный процесс смены ее качественных состояний, обусловленный целенаправленной средообразующей деятельностью руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, актуализирующей потенциалы среды в профессиональном воспитании. Искомые нами организационно-педагогические условия развития воспитательной среды военного вуза, таким образом, находятся в поле средообразующей деятельности.

Представления о новом, требуемом качественном состоянии воспитательной среды современного военного вуза (ее проекте) есть исходная

основа ее конструирования, в связи с чем вопрос, каково должно быть это состояние, – очередная задача исследования, причем ответ на него должен базироваться на объективных и проверяемых критериях и показателях оценки. Задача определения критериев и показателей оценки актуальна еще, как минимум, по двум причинам: начальная диагностика среды является этапом опосредованного управления, предшествующим ее конструированию; без объективного диагностического аппарата невозможно доказательство основных положений исследования на практике и оценка его гипотезы.

«Школьная или вузовская среда, - пишет И. А. Колесникова, - относится к роду объектов, которые нельзя представить и оценить суммарно» [61]. С этим фактом мы уже сталкивались, когда раскрывали структуру воспитательной среды современного военного вуза с трех разных позиций: с позиций исследования среды как инфраструктуры, среды как контекста жизнедеятельности, среды как поля возможностей. И. А. Колесникова справедливо полагает, что для многоплановых, но целостных объектов следует выделять и множество планов оценки. Так, например, для определения качества образовательной среды И. А. Колесникова предлагает оценивать, как устроена среда; что она производит и какой эффект оказывает на людей; как и чем среда связана с социокультурным пространством; как она управляется.

К диагностике воспитательной (образовательной) среды обращаются практически все авторы, осуществляющие исследования с позиций средового подхода, однако научных работ, непосредственно посвященных проблеме диагностики среды, относительно немного. Подчеркнем, что пока нас интересуют не конкретные диагностические процедуры и инструменты, их мы будем характеризовать в опытно-экспериментальной главе, а подходы к оцениванию. В этой связи выделим работы С. Д. Дерябо, В. П. Лебедевой и В. И. Панова [40], Ю. С. Мануйлова и Г. Г. Шека [85], Д. А. Иванова [48]. Из предложенных авторами оценочных планов мы выбрали только два, соответствующих научной задаче исследования. Оценка качественного состояния воспитательной среды современного военного вуза ведется нами:

- по отношению к организации, педагогическому наполнению и управлению средой в процессе средообразовательной деятельности;
- по отношению к личности курсанта.

Критерием оценки соответствия воспитательной среды военного вуза целям профессионального воспитания, оценки ее воспитательных потенциалов выступает ее *целесообразность*, т. е. соответствие целям профессионального воспитания. Относительно состояния воспитательной среды, отвечающего критерию целесообразности, нами собственно и разрабатывается совокупность организационно-педагогических условий, реализуемая в средообразовательной деятельности. Мы уже начали характеризовать это состояние в предыдущем параграфе и выделили характеристики актуальных воспитательных потенциалов. Приведем их теперь в едином перечне.

Инфраструктура среды характеризуется активным (актуализированным) воспитательным потенциалом в том случае, если:

- предметно-пространственное окружение среды обладает информативностью и символичностью;
- поведенческое окружение среды характеризуется устойчивостью, интегрировано и воспроизводится в образе жизни курсанта, а также соответствует потребностям достижения актуального уровня развития профессиональной культуры офицера Вооруженных Сил Российской Федерации;
- событийное окружение отличается общностью, совместным проживанием событий, а, кроме того рефлексивностью, наличием рефлексивных практик;
- информационное окружение отвечает требованиям новизны и познавательным интересам курсантов, обладающих, в свою очередь, возможностью критичного осмысления информации.

Контекст жизнедеятельности курсанта актуализирует потенциальные возможности в профессиональном воспитании курсантов в том случае, если:

- в среде действуют стимулы, отвечающие актуальным потребностям профессионального развития курсанта;

- средовые содержательные источники формирования индивидуальной картины мира, образа «Я-профессионал» соответствуют ведущим ценностям профессиональной культуры и концентрируют в себе идеализированные профессиональные отношения военного социума;

- процессуальные аспекты учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов характеризуются организационно-нормативным, морально-ценностным, процессуальным единством уклада и реальной военно-профессиональной деятельности курсантов; они обеспечены постоянным (возобновляемым), доступным для курсанта ресурсом профессионального развития; социальные группы, где реализуются эти аспекты, развиты до состояния коллектива.

Трофика воспитательной среды достаточна для профессионального развития курсанта (актуализирован ее воспитательный потенциал) в том случае, когда:

- обеспечена величина, встроенность и доступность средовых ниш, их качество достаточно для того, чтобы влиять на личность;

- средовые стихии способны увлекать большинство курсантов, направлены положительно по отношению к профессиональному воспитанию;

- в среде действуют «меченые» (профессионалы - значимые лица), неординарные, способные заинтересовать курсанта, обладающие высокой степенью профессионализма личности.

Перечисленные позиции позволяют нам впоследствии выбрать показатели и инструменты оценки воспитательной среды военного вуза, но пока мы не решаем эту задачу.

Вторым, вспомогательным критерием, позволяющим оценить воспитательную среду современного военного вуза по отношению к личности курсанта, выступает *ее продуктивность*, т. е. способность создавать субъективные среды курсантов, в которых происходит опосредованное влияние

на процессы профессионального развития личности. Этот критерий необходим, поскольку доказательство положительных изменений, достигнутых любой педагогической деятельностью, остается неполным без обращения к личности обучающегося.

Внутреннее переживание человеком взаимодействия с объективной воспитательной средой являются источником его личностного развития, но оно, в свою очередь, имеет множественные психологические эффекты, из которых нам при решении задач данного исследования следует сосредоточиться только на нескольких, самых важных. Иначе оценка воспитательной среды современного вуза в плане ее влияния на личность станет слишком громоздкой. Исходя из работ В. В. Рубцова [122], В. И. Слободчикова [133], психологические эффекты среды сводимы к нескольким процессам:

- адаптации обучающегося к среде. Заметим, что речь не идет об окончательной адаптированности, скорее всего, авторы имеют в виду постоянный процесс адаптации в условиях динамично меняющейся среды, результат которого выражен во взаимном влиянии, преобразовании средой обучающегося, а обучающимся - среды. В нашем случае из целостного процесса адаптации необходимо выделить профессиональную адаптацию курсанта (вхождение в профессию, гармонизацию курсанта с профессиональной средой) (Т. В. Казак [53], С. М. Редлих [118]). Чем интенсивнее и напряженнее ее процессы, тем выше субъективный психологический эффект среды. Ориентируясь на различные аспекты профессиональной адаптации, можно использовать психофизиологические (психологический комфорт и отсутствие конфликтов, эмоционально-психологические реакции на компоненты среды, психические и физические состояния и пр.), социально-психологические (личное участие в средообразовательной деятельности и удовлетворенность этим участием, социометрический статус и удовлетворенность взаимоотношениями, отношение к вузу и своему коллективу, идентификация с вузом, с военно-профессиональной деятельностью, социально-профессиональной группой и

пр.) и деятельностные показатели адаптации (уровень принимаемых и решаемых профессиональных задач, рост профессиональной квалификации, служебная дисциплина и пр.);

- профессиональное самоопределение обучающегося. Этот процесс, как известно, начинается с выбора профессии еще до поступления в военный вуз, но продолжается в течение всей профессиональной жизни офицера. Смысл профессионального самоопределения заключается в развитии образа «Я-профессионал», непрерывном формировании на его основе профессиональных планов, стратегий профессионального развития, развитию военно-профессиональной направленности личности (В. Н. Батищев [13], Е. А. Климов [59], В. Ф. Сафин [130]). Эти процессы, составляющие основу профессионального самоопределения, обеспечивают нас объективными показателями оценки среды;

- профессиональная самореализация – «...стремление к более полному выявлению и развитию индивидуальных возможностей с последующей реализацией личностных смыслов, целей, планов в сфере военно-профессиональной деятельности» [92, с. 8]. Объективными проявлениями данного процесса, на основе которых можно вести оценку продуктивности среды, выступают: активность курсанта в военно-профессиональной и учебной деятельности, удовлетворенность результатами этой деятельности, адекватность его профессиональной самооценки, мотивация к достижению и демонстрации более высоких результатов.

При проведении экспертизы нового качественного состояния среды в субъективном плане (косвенная оценка) мы также ориентируемся на психологические характеристики среды, выделенные, в частности, В. А. Ясвиным [163], а именно: активность, доминантность, интенсивность, когерентность, мобильность, обобщенность, осознаваемость, устойчивость, широту и эмоциональность.

Таким образом, можно заключить, что развитие воспитательной среды военного вуза есть закономерный процесс, где среда в результате

средообразующей деятельности стремится к новому качественному состоянию, в котором активны ее воспитательные потенциалы. По отношению к организации, наполнению среды и управлению ею новое качественное состояние отвечает критерию целесообразности. По отношению к человеку, способности создавать субъективную воспитательную среду – критерию продуктивности.

После того, как мы определились с отношением к сущности и конечной цели процесса развития воспитательной среды современного военного вуза (проекту среды), появляется возможность перейти непосредственно к задаче выявления организационно-педагогических условий развития.

Понятие «условие» в наиболее широком, словарном определении означает любое «...обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [99]. Как мы понимаем, процесс развития воспитательной среды современного военного вуза зависит от множества условий: политических, административных, финансово-экономических и пр. Охватить их в полном объеме не представляется возможным, поэтому остановимся только на организационно-педагогических условиях.

Выполнив анализ подходов к определению этого понятия, А. А. Володин и Н. Г. Бондаренко считают, что оно подразумевает под собой «...характеристики педагогической системы, отражающие совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы» [33]. С опорой на это мнение *условия развития воспитательной среды* вполне можно считать организационно-педагогическими характеристиками средообразующей деятельности в современном военном вузе, от которых зависит активизация средовых потенциалов профессионального воспитания курсантов, достижение нового качественного состояния среды, диагностируемого с помощью критериев целесообразности и продуктивности.

Выделив особое значение средообразующей деятельности в развитии воспитательной среды современного военного вуза, мы группируем организационно-педагогические условия этого процесса по направлениям, содержательным блокам средообразующей деятельности, которые, в свою очередь, могут быть связаны со структурными компонентами воспитательной среды (инфраструктура воспитательной среды, контекст жизнедеятельности курсантов и трофика воспитательной среды).

Прежде всего, подчеркнем, что существуют организационно-педагогические условия развития воспитательной среды современного военного вуза, связанные с атрибутивными признаками и структурой деятельности вообще. Только при их наличии усилия по развитию среды можно назвать собственно деятельностью. Так, средообразующая деятельность должна быть предметной и целенаправленной, для чего реализацию проекта среды необходимо внести в стратегию, программы и планы (дорожные карты) развития военного вуза, а сама средообразующая деятельность может стать частью воспитательной работы военного вуза. Предметом средообразующей деятельности при этом является актуализация воспитательных потенциалов, признаки которой охарактеризованы нами выше. Далее необходимо определить субъектов средообразующей деятельности, их мотивацию. В условиях военного вуза это означает изменение общей системы управления, распределение полномочий и ответственности, создание системы стимулов активности субъектов. Наконец, средообразующая деятельность должна быть обеспечена необходимыми средствами и ресурсами. Поскольку перечисленные выше организационно-педагогические условия не требуют дополнительной научной разработки, более подробно мы коснемся их только в экспериментальной части исследования.

Организационно-педагогические условия развития воспитательной среды военного вуза, выявление и опытная проверка которых являются научной задачей исследования, непосредственно связаны с содержанием средообразующей деятельности руководства военного вуза, командиров и

преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов. Для того чтобы их систематизировать, определим сначала основные направления, содержательные блоки средообразующей деятельности. Единогласно подчеркивая ее особое значение, авторы, работающие в логике средового подхода, тем не менее, не имеют единого взгляда на содержание средообразующей деятельности. Приведем несколько примеров, подтверждающих этот вывод. Е. И. Зубова, например, отождествляет средообразующую деятельность с деятельностью по конструированию среды и включает в ее содержание: разработку ценностно-целевого, содержательного, технологического и рефлексивно-оценивающего компонентов [46]. О. Е. Чаленко [152] считает, что сутью средообразующей деятельности является освоение педагогического потенциала воспитательной среды и, соответственно, ее направлениями являются: сохранение и передача опыта, обогащение ценностями и традициями, ввод в практику новых инструментов опосредованного воспитания. К теоретическим основам данного исследования мы относим, например, работы Ю. С. Мануйлова [83], который в этом значении выделяет стратегию опосредованного управления, включающую в себя группы задач:

- на выполнение средообразовательных действий. По смыслу, заложенному автором, это задачи, адресованные к инфраструктуре воспитательной среды военного вуза, различного вида окружениям;

- на получение среды с заданными характеристиками и параметрами и на укоренение необходимого образа жизни (уклада). Решение этих задач связано с использованием инфраструктуры воспитательной среды в интересах профессионального воспитания курсантов, создания за счет среды необходимого контекста жизнедеятельности курсантов;

- на формирование и развитие личности в среде. Эта группа задач предполагает организацию учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов в условиях созданной воспитательной среды.

Ученый также выделяет группу задач, связанных с вовлечением воспитанника в среду, но для военного вуза они не актуальны. По сути, средообразующая деятельность в этом случае направлена на взаимодействие курсантов с воспитательной средой военного вуза, она развивает трофику среды.

Опираясь на исследования А. И. Артюхиной [6], Н. М. Борытко [25], Н. И. Иорданского [50], Ю. С. Мануйлова [83], И. И. Сулимы [138], Н. Е. Щурковой [160] и др., в содержании средообразующей деятельности руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов нами выделены три основных направления: *целесообразная организация воспитательной среды военного вуза; педагогическое наполнение воспитательной среды; управление взаимодействием курсантов и воспитательной среды*. Раскроем эти направления и организационно-педагогические условия развития воспитательной среды, которые они создают.

Целесообразная организация среды – это деятельность руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, объектом которой является инфраструктура воспитательной среды военного вуза, ее объем и материальное выражение, пространственно-временные характеристики взаимодействия курсантов с воспитательной средой.

В теориях управления организация может рассматриваться как определенное качество, характеристика системы (синоним – организационная система, рассматриваемая Д.А. Новиковым [95]), как одна из функций управления (предполагает распределение полномочий и ответственности, создание управленческой иерархии (Л. М. Базавлущкая [9], А. А. Петренко и Н. В. Мартишина [106])), или же как вид деятельности, упорядочивающий систему относительно какого-либо признака (нескольких признаков), объективно создающий саму систему (О. П. Денисова [39], В. Г. Лизунков [76]). В этом последнем значении, которое используем и мы, организация гораздо

шире управления, она не только ориентирована на созидание, строительство объектной стороны воспитательной среды, но и включает в себя вопросы создания механизма управления средой.

Целесообразная организация воспитательной среды упорядочивает ее инфраструктурные компоненты (предметно-пространственное, поведенческое, событийное, информационное виды окружения) относительно внешнего социума и других макросистем, относительно целей и ориентиров профессионального воспитания курсантов военного вуза; относительно образовательных и воспитательных технологий, применяемых в военном вузе. Состояние полной упорядоченности мы, естественно, считаем недостижимым идеалом, тем более что все объекты, относительно которых упорядочивается система, сами находятся в постоянном развитии. Именно поэтому первым выделенным нами организационно-педагогическим условием развития воспитательной среды современного военного вуза, связанным с этим содержательным направлением средообразующей деятельности, является *достижение соответствия актуального состояния средовой инфраструктуры и меняющегося внешнего социума, потребностей профессионального воспитания курсантов и воспитательных технологий, используемых в военном вузе.*

Соответствие воспитательной среды внешнему социуму опирается на идею «открытой школы», заложенную в трудах Н. И. Иорданского [50], С. Т. Шацкого [155], В. Н. Шульгина и М. В. Крупениной [30]. Его суть применительно к нашему исследованию заключается в том, что современный военный вуз должен перестать быть изолированной частью военного социума и других макросистем, напротив, отражая в своей среде их характеристики в самом лучшем, идеализированном виде, военные вузы через своих выпускников станут площадкой развития современных военно-профессиональных отношений. Принципы открытой школы, конечно же, реализуются не только через инфраструктуру, но и через контекст жизнедеятельности курсантов и даже трофику воспитательной среды.

Баланс воспитательной среды военного вуза и военного социума, на наш взгляд, выражается в единстве трех сторон: максимальном использовании возможностей внешней среды для формирования средовой инфраструктуры, ограждении и защите воспитательной среды военного вуза от факторов, не способствующих или даже вредящих профессиональному воспитанию курсантов, а также проектировании в средовой инфраструктуре идеального варианта внешней среды в соответствии с концепциями, стратегиями и программами развития Вооруженных Сил Российской Федерации. Так, среда профессионального воспитания курсантов военного вуза, развиваясь в своем объеме и качестве, может также включать в себя лучшие воинские части и военные организации с их материально-технической базой и коллективами, лаборатории и заводы, конструкторские бюро, музеи, полигоны и пр. Постоянное расширение воспитательной среды – это та деятельность, «освоение внешнего социума» [18], в которой должны принимать участие сами курсанты. Расширение через предметно-пространственное, событийное, поведенческое, информационное окружение курсанта реального военного социума способствует профессиональной адаптации, профессиональному самоопределению и профессиональной самореализации обучающегося. Оно также способно частично устранять психологические барьеры, как правило, возникающие в самом начале военной службы офицера.

Заметим, что в экспериментальной части исследования нами предложены и апробированы такие формы и методы средообразующей деятельности, как развитие внешних связей военного вуза и перенос воспитательного процесса на другие территории; максимальное использование возможностей войсковых (заводских) практик и стажировок; моделирование реальных условий военно-профессиональной деятельности в образовательном процессе; развитие коммуникаций внутри офицерского сообщества; формирование информационного пространства вуза с учетом ограничений, установленных руководящими документами. В то же время, в процессе эксперимента было установлено, что число форм и методов развития инфраструктуры практически

ничем не ограничено, т. к. при творческом подходе любой объект военного социума способен стать частью средовой инфраструктуры.

Баланс воспитательной среды и системы образования Российской Федерации строится на преобразовании средовой инфраструктуры в соответствии с актуальными тенденциями и направлениями развития последней с использованием всего спектра возможностей и ресурсов, которыми обладает Министерство обороны Российской Федерации. В этой связи мы обращаем внимание на основные направления, выделенные в Государственной программе «Развитие образования»:

- формирование цифровой образовательной среды современного военного вуза и полноценное использование ее возможностей в профессиональном воспитании курсантов;

- опережающую практику освоения современных технологий военно-профессиональной деятельности, новых образцов вооружения и военной техники;

- развитие инновационной инфраструктуры военного вуза, в том числе и создание сетевых сообществ с другими вузами (с учетом нормативно-правовых ограничений);

- совершенствование систем управления и самоуправления;

- формирование новых стандартов качества и многое другое [98].

Баланс воспитательной и внешней социокультурной среды достигается использованием для целей профессионального воспитания инфраструктурных компонентов последней: объектов культуры, открытого информационного пространства, социальных и производственных практик.

Важное значение в содержании средообразующей деятельности имеет упорядочивание инфраструктуры воспитательной среды относительно целей и ориентиров профессионального воспитания курсантов. Для этого инфраструктура должна символично воплощать в себе идеальный образ офицера-профессионала, образ Вооруженных Сил Российской Федерации, образ офицерского корпуса и идейно-ценностные основы военной службы

офицера, образ Родины. Еще раз подчеркнем, насколько важным является личное участие курсантов в создании объектов инфраструктуры воспитательной среды и отношений, воплощающих эти образы. Кроме того, отметим, что само упорядочивание относительно целей и ориентиров профессионального воспитания курсантов – весьма сложная и пока еще нерешенная задача, поскольку перечисленные нами образы – часть современной идеологии профессионального воспитания, а ее разработка далеко еще не завершена. В своей практической деятельности мы ориентируемся на первые попытки систематизировать ценности и ориентиры профессионального воспитания курсантов, выполненные в диссертационных исследованиях В. Л. Разгонова [117] и В. А. Чебатарева [153].

Наконец, упорядочивание инфраструктуры воспитательной среды относительно технологий профессионального воспитания, по нашему мнению, означает двуединый процесс. С одной стороны, инфраструктура должна обеспечивать внедрение в образовательный процесс современного военного вуза передовых технологий профессионального воспитания. С другой стороны, развиваясь опережающими темпами, различные виды средовых окружений должны «провоцировать» появление новых и модернизацию имеющихся инструментов профессионального воспитания. В настоящее время такое положение вещей можно констатировать только в отношении информационного окружения, не исчерпывающего всей полноты средовой инфраструктуры.

Создание и совершенствование объектов и отношений инфраструктуры воспитательной среды имеет смысл в том случае, когда они наделяются определенными смыслами. Это известное утверждение Н. Е. Щурковой [160] заставляет помнить о том, что целесообразная организация среды невозможна без ее педагогического наполнения. На практике, например, в педагогическом опыте А. С. Макаренко, установлено, что она может значительно опережать объектное строительство воспитательной среды. Действительно, практически не обладая материальными ресурсами и возможностями, воспитанники

А. С. Макаренко создавали свою среду сами, а каждый ее объект и отношение имели высокую личную значимость. В результате воспитательная среда, созданная педагогическим коллективом А. С. Макаренко, обладала одним из самых высоких воспитательных потенциалов в истории отечественной педагогики. Педагогическое наполнение среды «свободно» от административных решений и почти свободно от материальных затрат, она почти полностью – результат педагогического творчества. Более чем другие содержательные блоки, оно имеет педагогическое содержание, поэтому особо выделяется нами в содержании средообразующей деятельности.

Педагогическое наполнение среды представляет собой деятельность руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, объектом которой является контекст жизнедеятельности курсантов, его способность транслировать через уклад, образ жизни, военно-профессиональную и учебную деятельность ведущие отношения, характерные для военного социума, офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации, военно-профессиональной деятельности. Судя по тем признакам, которые означают актуализацию потенциалов контекста жизнедеятельности в профессиональном воспитании курсантов военного вуза, с этим видом средообразующей деятельности можно связать *второе организационно-педагогическое условие развития воспитательной среды современного военного вуза*. Оно заключается в *стремлении к максимальной реализации принципа культуросообразности среды в отношении профессиональной культуры Вооруженных Сил Российской Федерации*.

Собственно принцип культуросообразности в педагогике – это «...идея о максимальном использовании в воспитании, образовании и обучении культуры той среды, в которой и для развития которой создано учебное заведение» [163]. Задача его реализации в воспитательной среде образовательной организации породила целую группу теорий культуросообразной среды. В параграфе 1.1 мы уже упоминали работы Е. П. Белозерцева [18], Н. Б. Крыловой [67],

Э. Р. Мязитова [91], С. Л. Фроловой [147], Н. Е. Щурковой [160] и др., содержащие соответствующие теоретические положения. Е. П. Белозерцев, например, называет культурно-образовательную среду частным методом педагогического средового подхода, но одновременно с этим понятием, приобретающим самостоятельное значение и фундаментальность в личностно-ориентированном подходе [17]. Построение такой среды, по мнению автора, связано с реализацией черт как современной социокультурной ситуации, так и удаленных исторических объектов, оно предполагает учет, а при необходимости и усиление тех связей, которые они имеют с человеком. По мнению Н. Б. Крыловой и Е. А. Александровой [68], образовательная среда – это не изолированное пространство «натаскивания» на знания, а пространство и время освоения культуры. Соответственно, эта часть средообразовательной деятельности может быть названа переносом компонентов профессиональной культуры во внутреннюю среду. Н. С. Матвеевская даже вводит для определения этого состояния особое понятие – «культуронаполненная среда» [86].

Профессиональная культура офицера, относительно которой строится воспитательная среда современного военного вуза, представляет собой «...совокупность выработанных на протяжении всей военной истории организационно-технических, социально-психологических и духовных ценностей, связанных с военной деятельностью и обеспечивающих ее» [60, с. 37]. В личности офицера, как пишет О. А. Черницкий, она отражается через имеющий мировоззренческую основу, определенный способ профессиональных действий. В профессиональной культуре офицера автором выделены такие составляющие, которые по своей природе совпадают с контекстом жизнедеятельности курсанта как частью воспитательной среды современного военного вуза. В частности, культура, как считает автор, выражена в «...совокупности ценностей, норм, профессионально значимых качеств, мировоззренческих установок, выработанных на протяжении отечественной военной истории» [154, с. 8].

Возвращаясь к теориям культурно-образовательной среды, отметим, что они анализировались нами с целью выявления путей наполнения воспитательной среды современного военного вуза содержанием профессиональной культуры. Установлено, что такая деятельность может достаточно эффективно осуществляться через:

- систему организационных установок, норм и правил учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов, систему управления военным вузом;

- процессы формирования, становления и развития воинских и педагогических коллективов, развития их воспитательных возможностей.

Особенности опосредованного управления, как считают Ю. С. Мануйлов [83], И. И. Сулима [138] и др., заключаются в том, что воспитательная среда рассматривается не как статичное, а как подвижное, динамично развивающееся поле возможностей. Ее направленность на курсанта, на развитие личности – трофика, как и материальные объекты среды, является объектом управления.

Управление взаимодействием курсантов и воспитательной среды военного вуза предполагает в качестве объекта трофику среды, ее возможности. По своей сути, это деятельность по формированию движущих сил профессионального развития личности курсанта, которая в качестве средств использует имеющуюся инфраструктуру, а в своем содержании предполагает опору на профессиональный контекст учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов. Учитывая конечный результат и характер этого вида средообразующей деятельности, выделим *третье организационно-педагогическое условие* развития воспитательной среды современного военного вуза: *использование инфраструктуры и контекста жизнедеятельности курсантов для организации трофики, направленной на профессиональное воспитание характеров, для более полной реализации потенциалов профессионального воспитания среды в конкретных воспитательных процессах.*

Данное организационно-педагогическое условие раскрывает суть управления взаимодействием курсантов с воспитательной средой современного военного вуза, которое можно условно разделить на три вида деятельности: формирование средовых ниш, организация средовых стихий, выбор и стимулирование «меченых» (значимых лиц – профессионалов). Вместе с тем, мы понимаем, что на практике эти процессы неотделимы друг от друга. Попробуем предположить, как они должны осуществляться в условиях современного военного вуза.

Понятие «средовая ниша», введенное в оборот Ю. С. Мануйловым [83], уже прошло достаточно широкую апробацию в педагогике. Практику его использования, например, описывают работы В. Я. Барышникова [12], В. Ю. Пузыревского [113], Г. Г. Шека [156], Л. Ю. Шеметяхиной [157]. В частности, В. Ю. Пузыревский [113] задает вполне резонный вопрос: как работать с нишами в педагогическом плане? И сам же отвечает на него: ниши не могут рассматриваться сами по себе, такой план изучения среды возможен только при наличии самой среды, т. е. в сочетании с другими планами изучения. Ниша, по Ю. С. Мануйлову, применительно к нашему исследованию представляет собой пространственно-временную локализацию, комбинацию компонентов инфраструктуры воспитательной среды и контекста жизнедеятельности курсантов, специально создаваемую для удовлетворения определенной и осознаваемой потребности курсанта в профессиональном развитии. Образно – это «кабинет», куда можно «войти» для удовлетворения потребности в профессиональной адаптации, профессиональном самоопределении и профессиональной самореализации.

Средовая ниша, на наш взгляд, представляет собой комбинацию компонентов объективной среды, специально создаваемую в процессе профессионального воспитания для реализации образовательно-воспитательных ситуаций – «...объективно-субъективных педагогических феноменов, репрезентирующих механизм взаимообусловливания личностных и средовых факторов образования и характеризующих личностную позицию

субъекта в отношении образования» [150, с. 16]. Поскольку создание средовых ниш – почти ничем не ограниченная часть педагогического творчества, их нельзя охватить и представить в рамках одного параграфа, гораздо проще привести несколько примеров, широко распространенных в практике.

Например, научное общество курсантов, позволяет реализовать потребности курсантов в научно-техническом творчестве, которые, как пишет С. А. Тишин [142], возникают на определенном этапе профессионального развития будущего офицера при обучении в техническом вузе. Само по себе научное общество курсантов еще не является средовой нишей, однако оно становится таковой в том случае, когда в его деятельности реализованы нормы, эталоны, ценности и правила военно-технической, изобретательской, конструкторской деятельности военного инженера. Второе условие – наличие у курсанта осознаваемой и ощущаемой потребности в профессиональной самореализации, а она возникает как результат стихийной или организованной профессиональной рефлексии (процесс самореализации). Музейная экспозиция военного вуза как объект средовой инфраструктуры обладает потенциальной возможностью удовлетворять потребность курсанта в идентификации с офицерским корпусом [90; 93]. Однако нишей она становится только тогда, когда личность ее осваивает и переживает ее содержание в результате возникновения потребности в идентификации (процессы самоопределения).

Следующий объект управления – средовые стихии – которые, как определил Ю. С. Мануйлов [83], вполне могут быть управляемыми и генерируемыми органами управления. Такого рода стихии представляют собой силу, властвующую над людьми и их поступками. Они объясняются автором через способы действий личности с формой «со-» (соглашение, сомнение, сопротивление, содействие, сопереживание, сочувствие, сострадание, сохранение и пр.). Воспользуемся авторской классификацией стихий; к основным классам стихий автор, например, относит: стихии заинтересованности, поиска, игры, противоборства, воспроизводства, милосердия, труда и творчества. В качестве объясняющего примера можно

привести Соревновательную практику, которую культивируют военные вузы. Включенные в эту деятельность массы курсантов самостоятельно развивают свои профессионально-физические качества, а сама система спортивных соревнований есть организованная стихия, в которой курсанты получают дополнительные вероятности удовлетворения своих потребностей.

Наконец, третий объект управления – «меченые» - практически не нуждается в нашем пояснении. Содержание средового управления в данном аспекте включает в себя поиск, стимулирование и поддержку командиров и педагогов, способных увлечь за собой курсантов.

Таким образом, по итогам проведенного теоретического анализа можно сделать следующие выводы.

1. Изучение развитие воспитательной среды военного вуза на основе перечисленных нами теорий может быть определено как закономерный процесс смены ее качественных состояний, обусловленный целенаправленной средообразующей деятельностью руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, актуализирующей потенциалы среды в профессиональном воспитании.

2. Критериями оценки воспитательной среды военного вуза выступают целесообразность (соответствие целям профессионального воспитания курсантов) и продуктивность (способность создавать субъективные среды курсантов, в которых происходит опосредованное влияние на процессы профессионального развития личности).

3. Организационно-педагогические условия развития воспитательной среды военного вуза непосредственно связаны с содержанием средообразующей деятельности руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, в котором выделяются три основных направления:

- целесообразная организация воспитательной среды военного вуза как деятельность руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, объектом которой

является инфраструктура воспитательной среды военного вуза, ее объем и материальное выражение, пространственно-временные характеристики взаимодействия курсантов с воспитательной средой;

- *педагогическое наполнение среды*, которое представляет собой деятельность руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, объектом которой является контекст жизнедеятельности курсантов, его способность транслировать через уклад, образ жизни, военно-профессиональную и учебную деятельность ведущие отношения, характерные для военного социума, офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации, военно-профессиональной деятельности;

- управление взаимодействием курсантов и воспитательной среды военного вуза, которое представляет собой деятельность по формированию движущих сил профессионального развития личности курсанта, в качестве средств использующую имеющуюся инфраструктуру, а в своем содержании предполагает опору на профессиональный контекст учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов.

4. Каждый из видов средообразующей деятельности способен реализовывать определенное организационно-педагогическое условие развития воспитательной среды современного военного вуза, в котором активны потенциалы профессионального воспитания курсантов. Организационно-педагогическими условиями развития воспитательной среды военного вуза выступают:

- достижение соответствия актуального состояния средовой инфраструктуры и меняющегося внешнего социума, потребностей профессионального воспитания курсантов и воспитательных технологий, используемых в военном вузе;

- стремление к максимальной реализации принципа культуросообразности среды в отношении профессиональной культуры ВС РФ;

- использование инфраструктуры и контекста жизнедеятельности курсантов для организации трофики, направленной на профессиональное воспитание характеров, для более полной реализации потенциалов профессионального воспитания среды в конкретных воспитательных процессах.

Выводы по главе 1

Целью проведенного теоретического исследования выступало изучение основ проблемы развития воспитательной среды современного военного вуза, по результатам которого нами был сделан ряд обобщений и выводов.

1. К настоящему моменту времени педагогический средовой подход прошел длительный путь теоретической разработки и практической апробации, в процессе своего становления он приобрел статус самостоятельной методологической позиции исследования педагогических систем.

2. В развитии средового подхода применительно к воспитательной среде образовательного учреждения, в том числе военного вуза, можно выделить:

- начальный этап развития средового подхода в общей педагогике и военном образовании (20-30-е годы XX века), в ходе которого в общей педагогике получила обоснование среда как средство воспитания, сформирован категориальный аппарат средового подхода, установлены первые формы и методы организации педагогически целесообразной воспитательной среды; однако военное образование восприняло только идею открытой среды;

- этап актуализации средового подхода (60-80-е годы XX века), основанной на утверждении в педагогике системного подхода, результатом чего стало изучение воспитательной среды как обязательного компонента педагогических систем; складываются предпосылки развития теории средового подхода в военной педагогике (разрабатываются теории воспитания воинских коллективов, военная профессиология, теории формирования военно-профессиональной направленности личности, становления, самоопределения и саморазвития субъектов военно-профессиональной деятельности и др.);

- современный этап развития теории средового подхода (с начала 90-х годов XX века до наших дней), связанный с развитием теорий, раскрывающих сущность и структуру воспитательной среды, обеспечивающих ее проектирование, изучение ее потенциалов; отражающий проявление интереса в исследованиях к отдельным аспектам воспитательной среды военного вуза, особенно в их практическом отражении в результатах профессиональной подготовки военных специалистов.

3. Воспитательная среда военного вуза – это специально созданная для профессионального воспитания объективная совокупность опосредующих обстоятельств учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов, символично заключающая в себе целесообразно преобразованные и представленные в идеализированном виде ведущие отношения военного социума, способная в процессе непрерывного и длительного пребывания в ней курсанта оказывать влияние на развитие его личности.

4. Внутренняя инфраструктура воспитательной среды военного вуза может быть определена как совокупность специально созданных, организованных или привнесенных извне объектов и отношений, обеспечивающих достижение целей профессионального воспитания курсантов. Уровень развития инфраструктуры воспитательной среды военного вуза характеризует ее с организационно-обеспечивающей стороны.

Содержание воспитательной среды с организационно-обеспечивающей стороны раскрывается через четыре вида окружения курсантов:

- предметно-пространственное (территории, здания и учебные площадки, строевые плацы; парки боевых машин и полигоны, тир и мастерские, спортивные и служебные сооружения; места отдыха личного состава, несения службы; учебные аудитории; библиотеки; музеи, выставки и галереи, памятники, памятные места и мемориалы; информационные стенды, плакаты и терминалы; государственная символика, символика Вооруженных Сил, военного вуза и др.);

- поведенческое - устойчивые идеализированные образцы поведения в типовых ситуациях учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности, сложившиеся в истории офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации, согласно и постоянно используемые большинством командиров, преподавателей и курсантов;

- событийное - совокупность ситуаций, выходящих за границы обыденности, специально создаваемых в жизни курсантов в интересах их профессионального воспитания, в процессе переживания, осмысления и оценки которых происходит развитие личности;

- информационное - весь объем информации, который целенаправленно вводится в поле восприятия курсантов для осмысления, переживания и оценки в интересах профессионального воспитания и развития.

5. Контекст жизнедеятельности курсантов военного вуза представляет собой содержательную, предметную, методологическую основу профессионального воспитания курсанта, систему внутренних и внешних факторов жизни, привнесенных в военный вуз из военного социума и военно-профессиональной деятельности и в каждой конкретной ситуации стимулирующих развитие личности в интересах профессионального воспитания. К содержанию воспитательной среды военного вуза относятся: идейно-ценностные основы военно-профессиональной деятельности, этические нормы военно-профессиональной деятельности, образы выдающихся представителей профессии, модели профессионального взаимодействия и общения.

Процессуальные аспекты учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов (уклад учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов, доступный выбор ресурсов профессионального развития (в том числе внутренние и внешние коммуникации); социально-психологические характеристики воинских, ученических и педагогических коллективов) характеризуют воспитательную

среду современного военного вуза с ее процессуально-коммуникативной стороны.

С эмоционально-мотивационной стороны воспитательная среда рассматривается как спектр возможностей личности, развитие которых является предметом опосредованного управления, средообразовательных действий.

6. Развитие воспитательной среды военного вуза на основе перечисленных нами теорий может быть определено как закономерный процесс смены ее качественных состояний, обусловленный целенаправленной средообразующей деятельностью руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, актуализирующей потенциалы среды в профессиональном воспитании.

7. Критериями оценки воспитательной среды военного вуза выступают целесообразность (соответствие целям профессионального воспитания курсантов) и продуктивность (способность создавать субъективные среды курсантов, в которых происходит опосредованное влияние на процессы профессионального развития личности).

8. Организационно-педагогические условия развития воспитательной среды военного вуза непосредственно связаны с содержанием средообразующей деятельности руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, в котором выделяются три основных направления:

- целесообразная организация воспитательной среды военного вуза как деятельность руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, объектом которой является инфраструктура воспитательной среды военного вуза, ее объем и материальное выражение, пространственно-временные характеристики взаимодействия курсантов с воспитательной средой;

- педагогическое наполнение среды, которое представляет собой деятельность руководства военного вуза, командиров и преподавателей,

педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, объектом которой является контекст жизнедеятельности курсантов, его способность транслировать через уклад, образ жизни, военно-профессиональную и учебную деятельность ведущие отношения, характерные для военного социума, офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации, военно-профессиональной деятельности;

- управление взаимодействием курсантов и воспитательной среды военного вуза, которое представляет собой деятельность по формированию движущих сил профессионального развития личности курсанта, в качестве средств использующую имеющуюся инфраструктуру, а в своем содержании предполагает опору на профессиональный контекст учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов.

9. Каждый из видов средообразующей деятельности способен реализовывать определенное организационно-педагогическое условие развития воспитательной среды современного военного вуза, в котором активны потенциалы профессионального воспитания курсантов. Организационно-педагогическими условиями развития воспитательной среды военного вуза выступают:

- достижение соответствия актуального состояния средовой инфраструктуры и меняющегося внешнего социума, потребностей профессионального воспитания курсантов и воспитательных технологий, используемых в военном вузе;

- стремление к максимальной реализации принципа культуросообразности среды в отношении профессиональной культуры ВС РФ;

- использование инфраструктуры и контекста жизнедеятельности курсантов для организации трофики, направленной на профессиональное воспитание характеров, для более полной реализации потенциалов профессионального воспитания среды в конкретных воспитательных процессах.

Следующая глава нашего исследования будет посвящена описанию и анализу опытной работы по развитию воспитательной среды современного военного вуза.

ГЛАВА 2. Опытная работа по развитию воспитательной среды современного военного вуза (на примере ОАБИИ)

2.1. Начальная диагностика воспитательной среды современного военного вуза

Актуализация проблем воспитательной среды современного военного вуза связана с активным поиском военной педагогикой новых путей повышения эффективности профессионального воспитания будущих офицеров. На фоне постоянного усиления требований военной профессии к офицеру, к его профессионально важным качествам личности военные вузы вынуждены не только восстанавливать инфраструктуру и технологии воспитательной работы, частично утраченные в постсоветский период, но и искать новые подходы, отвечающие изменившимся внешним социокультурным условиям.

Развитие профессионального воспитания курсантов связано с преодолением кризиса воспитательной работы в военном вузе, вызванного:

- не полной сформированностью государственной системы воспитания, на результаты которой традиционно опирались военные воспитательные системы (проблемы преемственности);
- ослаблением традиционных институтов воспитания, формирующих личностную основу профессионально важных качеств офицера (проблемы качества набора в военные вузы);
- перегруженностью образовательного процесса современного военного вуза задачами обучения, из-за которой частично ослаблено внимание к процессам воспитания будущих офицеров (проблемы экстенсивного пути развития военного образования);
- моральным и теоретико-методологическим устареванием практических инструментов профессионального воспитания курсантов военного вуза, основанных на прямом и непосредственном воспитательном воздействии (проблема операционального дефицита);

- качеством профессиональной педагогической подготовки воспитателей – командиров и педагогов к использованию инструментов опосредованного управления развитием личности будущих офицеров, формирования и развития воспитательной среды военного вуза (проблемы профессиональной педагогической компетентности).

Кризис профессионального воспитания курсантов военного вуза – явление, зафиксированное в монографиях и диссертационных исследованиях В. Р. Володина, А. Д. Лопухи и Т.Л. Лопухи [34], О. Г. Заеца [45], Э. Х. Карсанова [57], В. Л. Разгонова [116], В. А. Чебатарева [153] и др., широко обсуждаемых в военной науке. Авторы эмпирических исследований в этой области подчеркивают снижение результативности профессионального воспитания, т. е. при одновременном увеличении затрачиваемых ресурсов (кадровых, временных, научно-методических, материальных, информационных и др.) наблюдаются существенные недостатки в формировании профессионально важных качеств выпускников военных вузов. Здесь обязательно следует отметить, что в военном вузе недопустим вероятностный характер результата профессионального воспитания – слишком велика «цена профессиональной ошибки».

В работах авторов, перечисленных выше, констатируются проблемы:

- формирования отношения к ведущим ценностям офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации;

- развития военно-профессиональной направленности личности и, прежде всего, мотивации военной службы. Утверждается постоянный рост прагматической мотивации офицеров-выпускников в ущерб прямым мотивам военной службы, объективно связанных с ее смыслами и содержанием;

- личного принятия норм и правил жизни и деятельности, присущих Вооруженным Силам Российской Федерации;

- идентификации и формирования идентичностей разных типов.

Конечно же, нами перечислена далеко не полная проблематика профессионального воспитания курсантов современного военного вуза, но уже

перечисленные проблемы «заставляют» военное руководство и педагогические коллективы искать пути и возможности интенсивного развития воспитательных систем современного военного вуза. Предположив в гипотезе исследования, что такими возможностями обладает воспитательная среда современного военного вуза (при условии ее целесообразной организации), мы провели диагностическое исследование средовой составляющей системы профессионального воспитания курсантов.

Экспериментальную базу диагностического исследования составили три военных вуза:

- Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова;
- филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева в г. Вольске;
- Омский автобронетанковый инженерный институт, филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева в г. Омске (далее - ОАБИИ).

Всего в опытно-экспериментальной работе на этапе диагностического исследования (2016 г.) приняли участие:

- педагогов (преподавателей) военных вузов – 25 человек;
- офицеров – командиров учебных групп и подразделений, офицеров и специалистов воспитательных структур – 18 человек;
- курсантов военных вузов (всего) – 461 человек, из них курсантов младших (1-2) курсов – 204 человека, курсантов старших (3-4) курсов – 168 человек, курсантов выпускного курса и выпускников военного вуза – 89 человек.

Вузы, выбранные нами для диагностики воспитательной среды, реализуют разные основные профессиональные образовательные программы, но при этом имеют схожую воспитательную практику как по части организации, используемых норм и регламентов, так и по части подходов, традиционно сложившихся на практике. Отметим, что по внешним оценкам

органов управления военным образованием перечисленные вузы занимают лидирующие позиции по показателям профессионального воспитания. Результаты диагностического исследования будут, на наш взгляд, тем достовернее, чем более заметные совпадения в оценках воспитательной среды мы сможем установить. Отдельно в экспериментальной базе исследования выделим ОАБИИ, т. к. на базе этого вуза нами выполнены сравнительное исследование, иллюстрирующее развитие воспитательной среды в ходе педагогического эксперимента, и его оценка в динамике через единые объективные показатели. Результаты сравнения будут представлены нами в параграфе 2.3 для доказательства гипотезы и защиты основных положений исследования.

Рассматривая сущность воспитательной среды военного вуза, мы установили, что она есть органичная часть внешней социокультурной среды, специально преобразованная для того, чтобы транслировать социально-профессиональные отношения так, как это необходимо для профессионального воспитания курсанта. Взаимопроникновение внешней социокультурной и внутренней воспитательной среды характеризуется двумя противоположными параметрами:

- открытостью, с которой воспитательная среда транслирует и отображает в себе необходимое: идеи, идеалы, ценности, нормы, отношения, социальный опыт, словом, все то, что необходимо для воинской социализации и формирования профессионально важных качеств личности, адаптации курсанта в военной профессии. При этом учитывается, что многие отношения должны быть представлены в идеализированном варианте с расчетом на то, что, став офицером, курсант будет менять отношения в сторону идеала;

- закрытостью, с которой воспитательная среда защищает и изолирует воспитанника от внешних деструктивных воздействий и от социальных отношений, заведомо искажающих реальность.

Баланс открытости и закрытости среды мы как раз и называем одной из сторон ее педагогически целесообразной организации. Он противоположен

стихийности среды, ее стихийному формированию, которое во многом имеет место в изучаемой практике. Прежде всего, это заметно на примере информационной составляющей среды, практики формирования информационного окружения курсантов.

Среда как источник информации в широком смысле этого слова (факты, события, отношения, оценки и пр.) создает общий информационный фон профессионального развития; информация, попадающая в поле восприятия курсанта, сама по себе способна оказывать воспитательное воздействие, вне зависимости от желаний воспитателей. Приоритет информации того или иного типа, источников, отвечающих интересам профессионального воспитания или противоположных им, на наш взгляд, характеризует и определяет подходы к формированию воспитательной среды современного военного вуза. Выполненное нами исследование позволило, например, установить, что источником значимой и оцениваемой в качестве «достоверной» информации для курсантов, вплоть до 3 курса, продолжает оставаться Интернет. При этом речь идет о профессиональной и, так называемой, сопутствующей информации (т. е. о событиях с участием Вооруженных Сил Российской Федерации и других стран). Такой вывод был сделан нами по результатам опроса (приложение 1), проведенного среди курсантов младших курсов избранных вузов (таблица 2).

По результатам опроса, проведенного с курсантами 1-2 курсов военных вузов (всего 204 человека), было установлено, что приоритетные источники информации, необходимой для профессионального развития, расположены вне воспитательной среды военного вуза, преимущественно не связаны с ней, но «размывают» информационное окружение респондентов. Приоритетными источниками информации, как видим, остаются тематические сайты, новостные ленты, а, главное – социальные сети, по сути, являющиеся суррогатом не только общения, но и среды. Эти же источники имеют достаточно высокий индекс доверия со стороны курсантов (6,9-8,0 баллов). Средние ранги занимают официальные и неофициальные СМИ с индексами доверия от 5,2 до 6,1 балла. Информационная открытость воспитательной среды, по нашим оценкам,

является избыточной, оставляющей возможность как для преднамеренного информационного и психологического воздействия на курсантов, так и для непреднамеренного деструктивного влияния (в отношении профессионально важных качеств, образований личности, морально-психологического состояния личного состава) внешних факторов.

Таблица 2 - Основные источники получения тематической информации
(курсанты 1-2 курсов)

Ранг	Вид источника (информации)	Сумма выборов	Средний индекс доверия (балл)
1	Блоги и форумы в социальных сетях	3044	6,9
2	Информация, получаемая от других курсантов	2285	7,2
3	Новостные ленты браузеров и почтовых сервисов	2099	6,3
4	Электронные информационные и медиаресурсы Министерства обороны РФ	1822	5,8
5	Информация, полученная от командиров, преподавателей, воспитателей по запросу (потребности)	1780	8,2
6	Информация, полученная на специализированных сайтах в активном поиске	903	8,0
7	Электронные СМИ	855	6,1
8	Книги, журналы, телеканалы	806	5,2
9	Официальная информация (информирования, доведения, беседы и другие мероприятия воспитательной работы)	733	4,3
10	Информация из внутренней сети вуза	611	5,1
11	Информация, полученная от родителей, родственников, бывших одноклассников	608	5,1
12	Другие источники	522	4,9

Источники, прямо относящиеся к специально формируемому информационному пространству военного вуза, как видим из полученных результатов, заняли самые низкие ранги, им соответствуют и относительно невысокие индексы доверия. Получается, что военный вуз не только допускает посторонние факторы к формированию информационной составляющей воспитательной среды, но и уступает им лидирующие позиции. Одновременно с этим нами было отмечено, что самым высоким индексом доверия обладает

информация, полученная в активном и самостоятельном поиске, а не окружающая курсанта и опосредованно воздействующая на каждого курсанта. Очевидно, исследуемая среда не в полной мере отвечает информационным потребностям курсанта. Устранение такого дисбаланса – возможная мера повышения эффективности воспитательной среды, а доверие к информации, полученной от командиров, воспитателей, старших товарищей, – потенциал экспериментального развития информационного окружения в целях профессионального воспитания.

Ситуация с ведущими источниками получения информации меняется к старшим (3-4) курсам обучения, в этой аудитории результаты диагностики с использованием аналогичного опросника выглядят не столь критично. В частности, официальные, в т. ч. и вузовские источники информации, занимают уже более высокие ранги, выше доверие к книгам, но при этом на первых местах по-прежнему социальные сети и СМИ.

Полученные данные вполне известны руководству и педагогическим коллективам военных вузов, однако пока предпринимаемые меры явно неэффективны. Общепринятый курс на закрытие информационного пространства (основной повод – защита государственной тайны) не только противоречит требованиям образовательных стандартов, но и в конечном счете меняет воспитательную среду. Вместо формирования критичного отношения к окружающей информации (элемент опосредованного управления) на фоне ее избытка и альтернативности стимулируется нездоровый интерес к запрещенным источникам и контентам, связанный с «интересным, рискованным» характером поиска. Вместо целенаправленного формирования информационного окружения, обеспечивающего любые познавательные потребности, происходит их сознательное ограничение.

В таких условиях вполне естественно происходит трансформация образов офицера и военно-профессиональной деятельности, поскольку представление о них формирует не только военный вуз. К этому выводу мы приходим после исследовательской работы с курсантами выпускного курса (всего – 89 человек)

после прохождения ими войсковой стажировки (результаты диагностики представлены на рисунке 2).



Рисунок 2. Результаты самооценки изменений в профессиональных представлениях курсантов выпускного курса после стажировки в войсках, %

Для получения итогового результата нами анализировались отчеты курсантов по итогам войсковой стажировки, в необходимых случаях велись индивидуальные беседы. В итоге – у 78,7% курсантов к концу обучения в военном вузе представления об офицере и его службе по отдельным показателям изменились в ту или иную сторону (второй из полученных вариантов стал для респондентов неожиданностью). Отсюда следует вывод: воспитательная среда военных вузов в некоторой степени искажает реальность. Преимущественно в лучшую сторону менялись представления выпускников о повседневном отношении офицеров к своим обязанностям, об ответственности и самостоятельности, о стремлении к саморазвитию, об отношении к здоровому образу жизни. В худшую сторону менялись представления о взаимоотношениях

в офицерской среде и об отношении к подчиненному личному составу. Предстоит учесть, что изменения касаются преимущественно не условий деятельности, а поведенческих реакций, поступков, управленческих решений офицера, его взаимоотношений с другими офицерами и подчиненными, т. е. многочисленных компонентов поведенческого окружения. Особенно заслуживает внимание, что в лучшую сторону эти представления меняются чаще. Несмотря на субъективность такой оценки, она наводит на мысль, что воспитательная среда военного вуза транслирует далеко не идеальные образцы профессионала, профессионального поведения и деятельности. Диагностируемая среда не передает социокультурную реальность и обуславливает неизбежную дезадаптацию офицера – выпускника, можно предположить, что она не только не транслирует лучшее, идеализированный вариант, но и занижает оценки действительности.

Совершенно противоположную оценку мы получили от членов государственной экзаменационной комиссии, с которыми имели возможность провести беседу (12 человек). Эксперты (считаем, что их так можно называть), напротив, согласны друг с другом в том, что военные вузы несколько идеализируют социально-профессиональные отношения в военной среде, и именно это – причина частичной дезадаптации выпускника. Вместе с тем, уточняя экспертное мнение, мы пришли к выводу, что речь опять же идет об ответственности, самостоятельности и условиях повседневной деятельности офицера. Эти параметры, по мнению экспертов, серьезно различаются в военном вузе и войсковой части, а деятельность вуза по формированию истинных представлений (в основном – практики и стажировки) явно недостаточна.

Возвращаясь к результатам опроса (приложение 1), подчеркнем, что другая аудитория – курсанты младших курсов, по большей части (55,9% от общего числа ответов) уверены, что профессиональные черты офицера, образ, который им «преподносят» в системе воспитательной работы, не в полной мере отвечает современной действительности. Сомнения возникают уже потому, что

в подавляющем большинстве случаев он представлен историческими (герои войны), а не «живущими рядом» носителями ценностей офицерского корпуса.

Можно предположить, что курсанты выполняли сравнение транслируемого образа с теми офицерами, что их окружают (командиры, преподаватели, воспитатели). Здесь наиболее интересные и, главное, совпадающие в разных вузах результаты получены в аудитории «курсанты старшего курса» (рисунок 3).

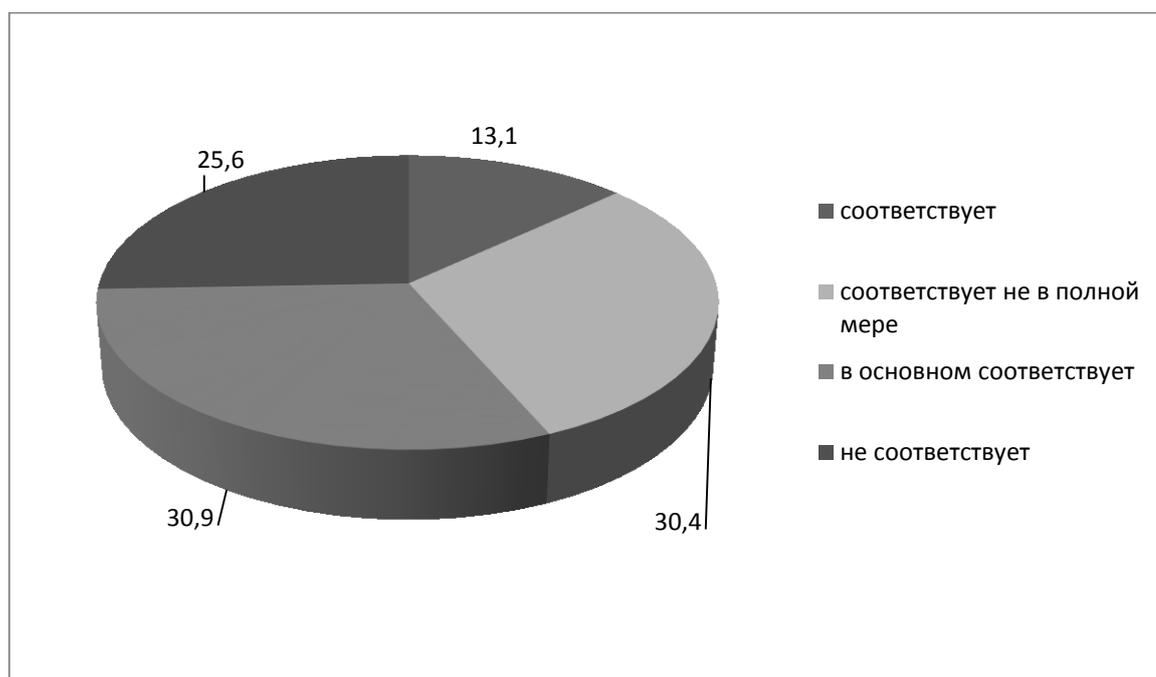


Рисунок 3. Результаты изучения оценки курсантами старших курсов соответствия образа офицера, предлагаемого вузом, реальности, %

74,4% старшекурсников считают, что окружающие их офицеры не в полной мере отвечают или же совсем не отвечают тому образу, который транслируется в профессиональном воспитании. С одной стороны, это проблема комплектования военного вуза кадрами, а с другой стороны, проблема формирования поведенческого окружения.

Вообще, диагностическое обследование курсантов старших курсов позволило выявить самые существенные противоречия, связанные с организацией воспитательной среды военного вуза. Очевидно, это связано с

тем, что на этом этапе профессионального образования влияния среды являются наиболее существенными. Так, например, при опросе старшекурсников (приложение 1) было установлено, что, по их мнению, воспитательная среда не в полной мере транслирует черты профессиональной культуры офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации. Курсанты старших курсов, в частности, не всегда находят в своем окружении примеры буквальной приверженности профессиональным ценностям (на рисунке 3 мы даем их перечень по диссертации В. Л. Разгонова [117]) (рисунок 3). Респондентам было предложено описать примеры ценностного отношения к ключевым идеям и идеалам военно-профессиональной деятельности, которые они видят в своем окружении. Ниже, на рисунке 4 показано количество курсантов, которые смогли это сделать.

Как видим, по ряду показателей проблемы весьма существенны, поскольку подтверждение ценностей в реальном окружении курсанта крайне необходимы для формирования его личных ценностных отношений к идеям и идеалам военной службы. В этом плане почти нет смысла обращаться к результатам обследования курсантов младших курсов ввиду небольшой продолжительности влияния среды на процесс их профессионального воспитания.

В целом, по результатам исследования информационного и поведенческого окружения воспитательной среды военных вузов нами сделано заключение о том, что она не в полной мере отвечает потребностям профессионального воспитания. На примере этих двух видов окружения в структуре воспитательной среды можно установить, что в нарушение требований методологического средового подхода воспитательная среда формируется по большей части стихийно, вне зависимости от развития системы воспитательной работы с курсантами.

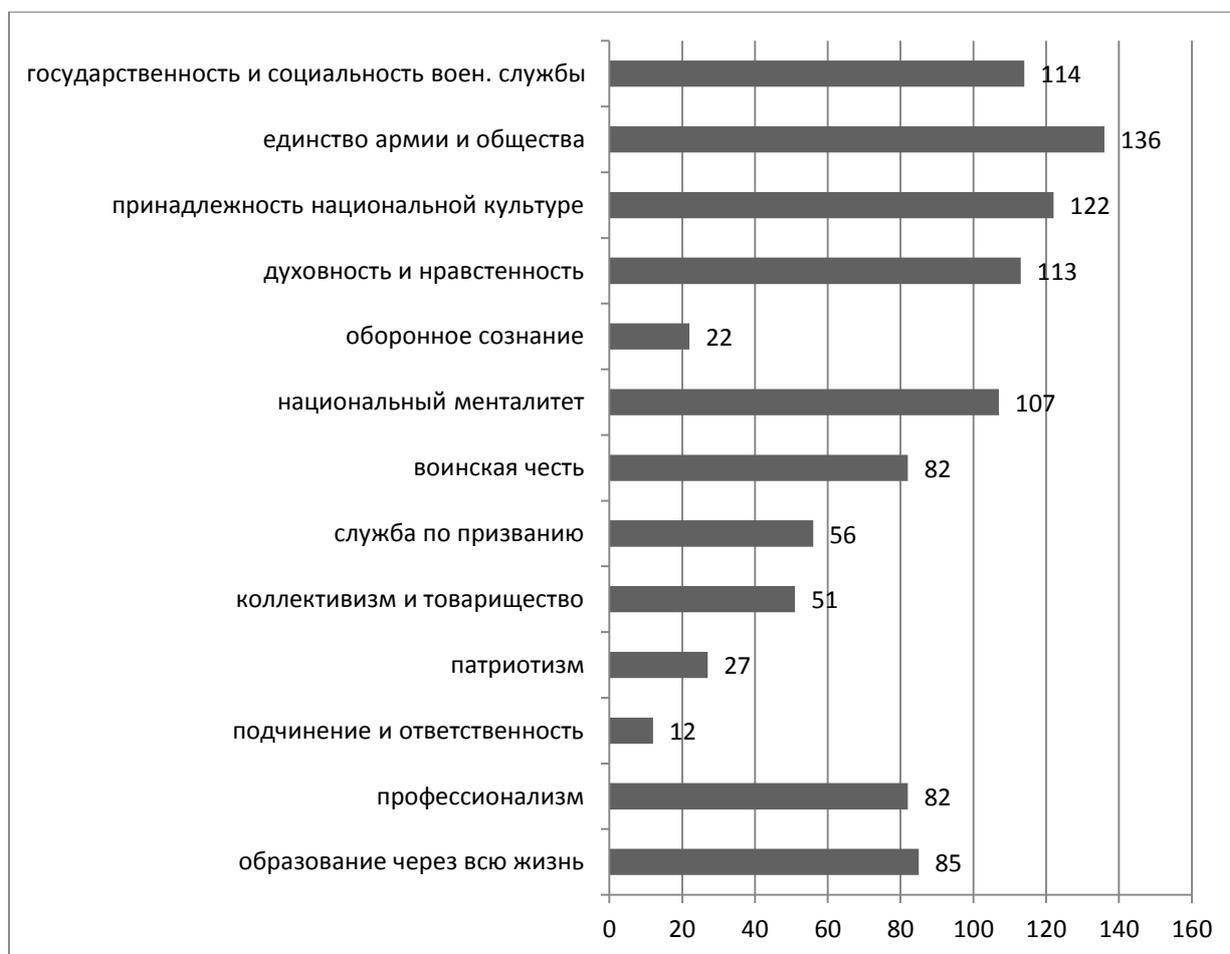


Рисунок 4. Количество курсантов, отметивших примеры ценностного отношения к идеям и идеалам военной службы в своем окружении

Суммируя результаты диагностического исследования, описанные выше, мы пришли к выводу, что в исследуемой практике существует *противоречие*. Оно возникает *между необходимостью целесообразной трансляции внешней социальной среды, установленной теориями средового подхода, и стихийно формирующимся отражением внешней среды в воспитательной среде современного военного вуза.*

Исследуя с диагностической целью воспитательную среду трех военных вузов, мы исходили из того, что она представляет собой совокупность специально организованных условий и обстоятельств учебной и профессиональной деятельности курсантов, которая, существуя как объективная реальность и система отношений, способствует профессиональному становлению курсантов. С одной стороны, она усиливает

воспитательные воздействия в системе воспитательной работы, создает ее фон, с другой, – воздействует на личность без участия воспитателей, необходимым образом типизируя ее. В ходе диагностики мы получили подтверждение тому, что без специального управления воспитательной средой это либо затруднительно, либо вообще не возможно. Диагностика показала, что воспитательная среда современного военного вуза не является в полной мере объектом управления.

Этот вывод получен в ходе анализа документов по организации воспитательной работы: наставлений и инструкций, приказов, решений Ученого совета и других органов управления военным вузом. Вопросы развития предметно-пространственного, информационного, событийного окружений рассматриваются в перечисленных документах лишь косвенно, формирование поведенческого окружения как неотъемлемой части воспитательной среды вообще не рассматривается.

В этой связи обязательно следует упомянуть нормативные документы, определяющие кадровую политику современного военного вуза. Таких источников мы нашли 32, и это только из числа документов, изданных за последние 5 лет. В первую очередь отметим, что они, как правило, не имеют существенных отличий и дублируют друг друга. Затем подчеркнем, что изложенные в документах требования касаются исключительно квалификации и иных формальных признаков. Само по себе, это очень важно, но при этом почти без внимания остаются личные качества офицера (преподавателя, командира, воспитателя), его привычки, образ жизни и деятельности, профессионально-личностные позиции.

Подавляющее большинство курсантов, с которыми мы проводили исследовательскую работу, указывают лишь на одного или несколько офицеров, про их мнению, являющихся образцом выполнения воинского долга (402 человека из 461, 87,2%). Однако при этом респонденты уверены, что это, скорее, исключение из правил, чем само правило (рисунок 5).

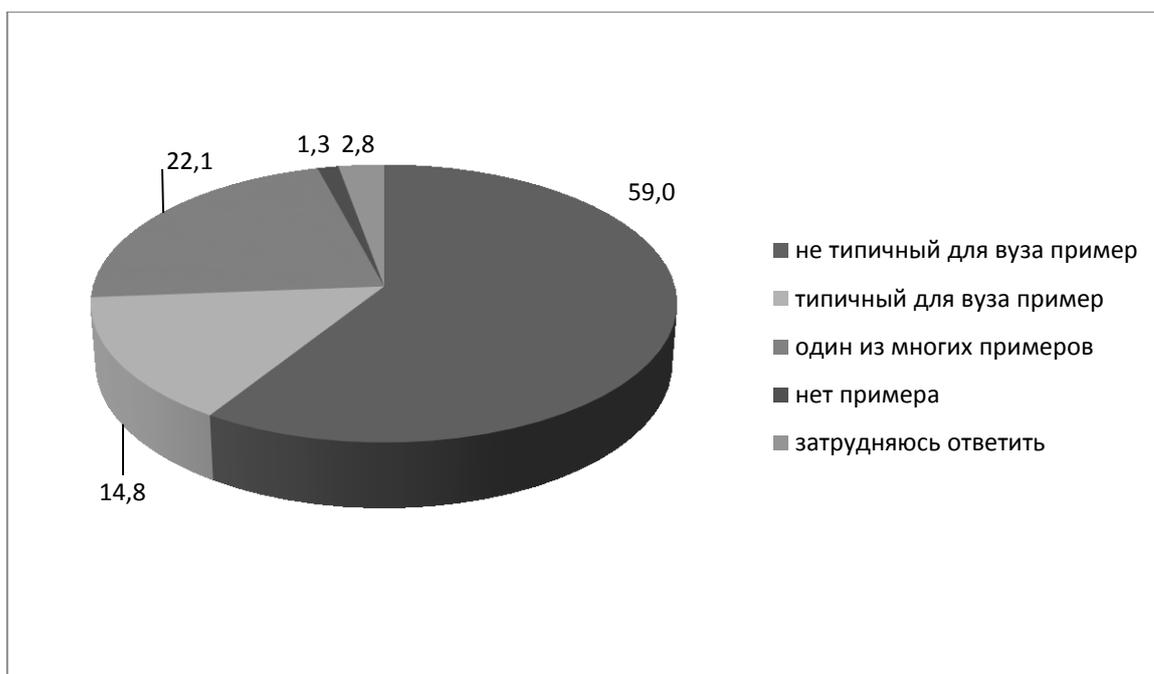


Рисунок 5. Результаты оценки курсантами примера
в исполнении воинского долга, %

Судя по полученным результатам, образ профессиональной деятельности и жизнедеятельности военнослужащих (действующих или находящихся в запасе), окружающих курсанта, не в полной мере отвечает культивируемому в военной среде. На основании данных уже названного опроса следует подумать, что влияние воспитательной среды на личность либо ослаблено, либо неадекватно оценивается респондентами (рисунок 6). Уклад, образ жизни отмечен как действенный фактор лишь немногими из них.

Именно образ жизни имеет прямое отношение к воспитательной среде и при этом его влияние оценено более низкой оценкой, чем влияние остальных факторов.

Нами установлено, что воспитательная среда на момент диагностического исследования далеко не всегда создает у курсантов состояние психологического комфорта и защищенности.

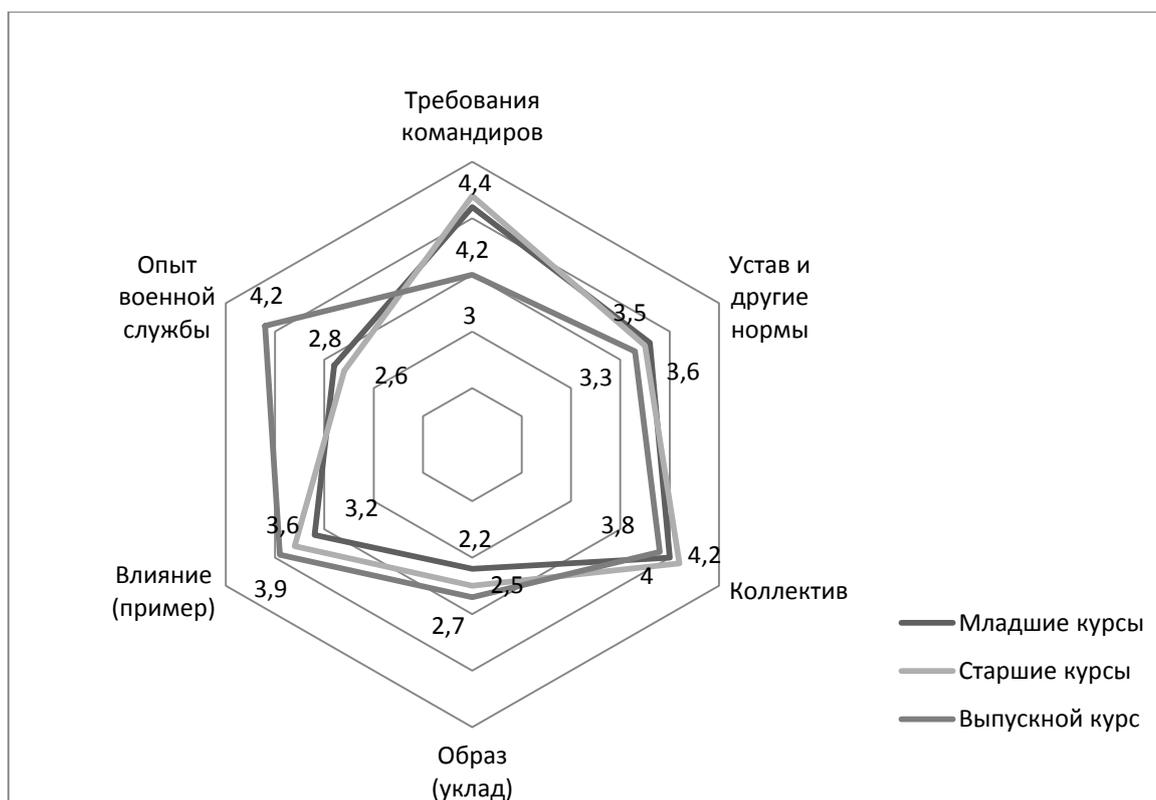


Рисунок 6. Среднее арифметическое оценки курсантами влияния различных факторов на профессиональное развитие личности, баллы

В частности, о проблемах с адаптацией свидетельствуют высокие доли (до 75%) курсантов в выборке, у которых есть проблемы с эмоциональным комфортом в среде и принятием других. Нельзя считать положительными результаты оценки курсантами психологического климата в воспитательных средах военных вузов, здесь также весьма показательны результаты, полученные у курсантов младших курсов (таблица 3). Основываясь на собственных впечатлениях, респонденты могли выбрать один из девяти предложенных им вариантов оценки.

Таблица 3 - Оценка курсантами младших курсов психологического климата в воспитательной среде

Уровень комфортности	Число выборов		
	деловой климат	творческий климат	нравственный климат
Очень высокий	42	44	51
Высокий	33	39	42
Выше среднего	31	29	39
Чуть выше среднего	28	24	26
Средний	22	22	21
Чуть ниже среднего	17	19	15
Ниже среднего	16	15	8
Низкий	9	9	2
Очень низкий	8	5	2

Оценка, поставленная курсантами, свидетельствует о затяжном формировании благоприятного для профессионального воспитания психологического климата. Его неполная сформированность, в свою очередь, определяет проблемы и трудности адаптации курсанта в воспитательной среде военного вуза.

Тестирование с использованием методики К. Роджерса и Р. Даймонда [145] показало, что это особенно заметно на младших курсах, в период прохождения адаптации. На рисунке 7 представлены результаты диагностики социально-психологической адаптации курсантов младших курсов. В качестве значимого для нашего исследования выбрано количество курсантов, обладающих оценками «ниже нормы» по ключевым показателям, на которые ориентирована методика К. Роджерса и Р. Даймонда.

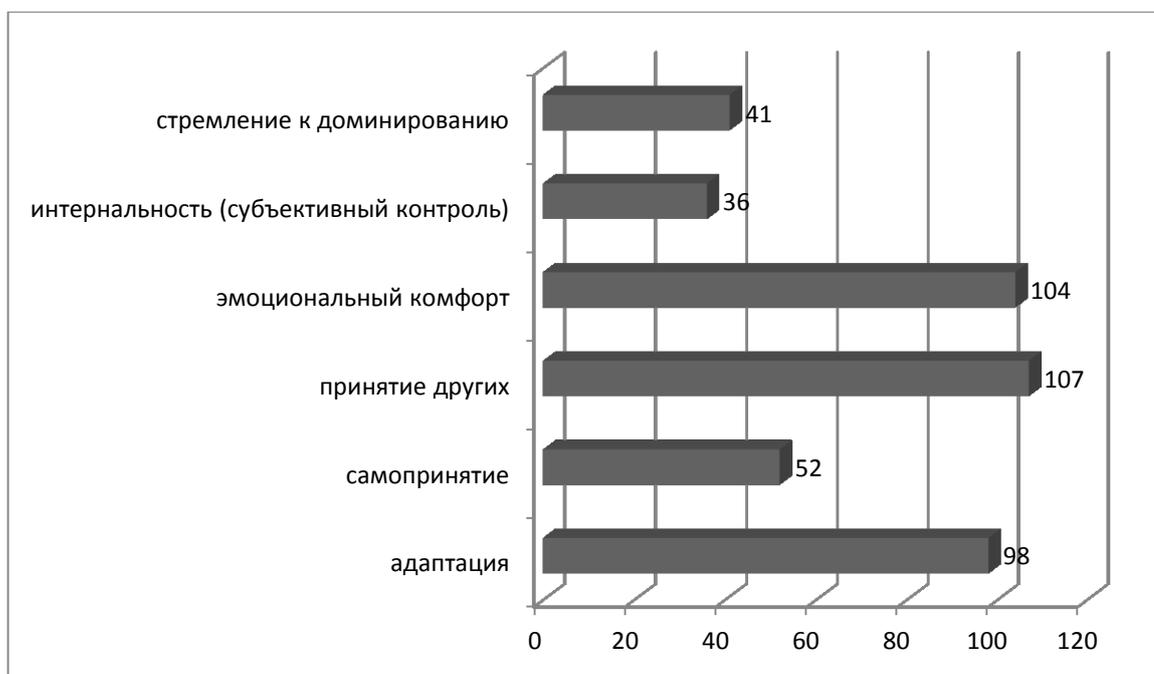


Рисунок 7. Количество курсантов с показателями социально-психологической адаптации ниже нормы

Другие исследования (индивидуальные и групповые беседы, дискуссии с респондентами) дают возможность связать проблемы адаптации с таким фактором среды, как уклад жизни курсанта. Уклад жизни (нормативное регулирование отношений, нормы взаимодействия и т. д.) для курсантов младших курсов аналогичен тому, какой существует для военнослужащих срочной службы в Вооруженных Силах Российской Федерации, что вполне оправдано не только их статусом, но и актуальными задачами профессионального воспитания на данном этапе. Однако и далее, как нам кажется, сближения уклада жизни и деятельности курсантов старших курсов и офицеров Вооруженных Сил не происходит. Мы знакомы со случаями, когда командиры и начальники пытаются пролонгировать отношения срочной службы вплоть до выпуска, когда они давно потеряли свое воспитательное значение и, напротив, препятствуют задачам этапа профессионального воспитания. Вместе с тем, переход курсанта на контрактную службу вводит в уклад ряд новых параметров:

- свободный вход и внеказарменное проживание при соблюдении ряда условий (успеваемость, дисциплинированность и благоприятная служебная обстановка);

- достаточно высокие должностные оклады, изменение уровня ответственности и свобод;

- особые права и обязанности курсанта как военнослужащего, проходящего военную службу по контракту.

Фактически, индивидуальная воспитательная среда курсанта кардинально меняется в своих исходных параметрах (открытость – закрытость, наполнение, уклад жизни), но это не ведет к существенным изменениям как педагогической деятельности по ее специальной организации, так и воспитательной работы в целом.

Начиная со старших курсов обучения, «теряется» ценностное и нормативное единство учебной, профессиональной деятельности и повседневной деятельности курсанта. В учебной деятельности он уже осваивает должность командира взвода, роты, а в повседневной и профессиональной – остается рядовым солдатом. Факт потери ценностного и нормативного единства ведущих видов деятельности подтверждается и командирами, преподавателями, и курсантами, в наибольшей степени это противоречие проявляется в укладе жизни (результаты опроса курсантов и бесед с командирами, преподавателями даны на рисунке 8).

Как видим, и в той, и в другой выборке большая часть респондентов выбрала вариант ответа «абсолютно различаются», причем у офицеров – командиров и преподавателей он получен в результате индивидуальной беседы и в достаточной степени был аргументирован.



а) курсанты старших курсов

б) командиры, преподаватели

Рисунок 8. Результаты оценки курсантами, командирами и преподавателями сходства и различий укладов жизнедеятельности курсанта и офицера Вооруженных Сил, %

Интересны для иллюстрации выбора те пояснения, которые мы получили. Курсанты преимущественно аргументировали отсутствие единства уклада разными целями учебной, профессиональной деятельности с деятельностью офицерского состава. В образовательном процессе военного вуза курсант, по их мнению, противопоставлен командиру, преподавателю. Отмечается разница в правах и возможностях. Нередко респонденты аргументировали свое мнение тем, что у них с офицерами разный возраст, семейное положение и, соответственно, потребности. Командиры и преподаватели выдвигают чаще остальных два аргумента:

- курсант не имеет постоянной и всеобъемлющей ответственности, его жизнь разделена на две части: во время учебы и после нее. Исключение составляет сержантский состав, с которым ценностно-нормативное единство укладов выше;

- курсант (за исключением выпускного курса) руководствуется иными мотивами учебной и профессиональной деятельности, чем офицер. У офицера – это мотивы долга и ответственности, у курсанта – избегание наказания и стремление поскорее «уйти в увольнение».

Суммируя эти два мнения, можно поставить под сомнение в исследуемой практике соблюдение со-бытийности, которое является едва ли не принципом средового подхода.

В норме воспитательная среда сочетает в себе типизацию с возможностями индивидуализации личности, открывающимися для нее нишами, подхватывающими ее стихиями и т. д. В исследуемой практике это сочетание проявляется неравномерно. Действительно, в процессе профессионального воспитания осуществляется типизация личности. Находясь в привычных условиях и привычных общностях (коллективах), курсанты реагируют схоже в схожих обстоятельствах и ситуациях военной службы. Однако в других ситуациях, эта типичность «сглаживается».

Так, в советские времена выпускники военных вузов, даже осуществляющих подготовку по одной и той же специальности, имели уникальные вузовский черты и стиль профессиональной деятельности, так называемое – «лицо училища». Эта характеристика часто отмечалась в отзывах на выпускников из воинских частей в формулировке «достойный выпускник своего вуза», причем она была адресована к личностным, морально-деловым и психологическим качествам офицера. Очевидно, имелись в виду некие уникальные эталоны и требования, сложившиеся в историческом развитии вуза, уникальность его среды и типа личности, который она формировала. К сожалению, в отзывах на выпускников последних 10 лет названная характеристика встречается крайне редко. Этот факт подтверждает наше мнение о том, что типизация воспитательной среды несколько ослаблена.

По нашему убеждению, в системе профессионального воспитания курсантов преобладает прямое воспитательное воздействие, исключаящее самостоятельность и свободный выбор, а опосредованное управление,

напротив, ослаблено. В результате, по мнению 32 из 43 опрошенных нами офицеров (командиров и преподавателей) трех вузов (74,4%), типизация личности (как приведение ее к единому, культивируемому в вузе образу) больше зависит не от среды, а от конкретного командира и чаще всего в полной мере не происходит. Курсанты, 303 из 461 человека (65,7%), напротив, утверждают, что в вузе происходит насильственная типизация, причем личность приводят не к типу, характеризующему образцового выпускника, а к типу, наиболее удобному для управления. К наиболее проблемным качествам, которые «нежелательны» для курсанта, относятся, например: самостоятельность, инициативность, свое мнение, критичность, самооценка и пр. Судя по ответам курсантов, не в полной мере проявляется в исследуемых средах и вторая парная характеристика – индивидуализация личности. Они, в частности, считают, что для проявлений индивидуальности в военном вузе гораздо меньше условий, чем в гражданском вузе.

Естественно, типизация – необходимое и важное явление профессионального развития личности, но она трудно исследуется и тем более поддерживается в категориях прямого управления развитием личности. «Будь как все» - лозунг, не соответствующий актуальным задачам профессионального воспитания инициативной, самостоятельной и творческой личности офицера, востребованной современной военно-профессиональной деятельностью. Опосредованное управление предполагает, что воспитывают не только командиры, но «вещи», «события», «отношения» и пр., в том случае, если они наделены конкретными и лично значимыми смыслами.

Контрольное занятие с курсантами (диагностика охватывала 406 курсантов) показало, что они не всегда видят смысл в тех действиях, в которых принимают участие, не знают их происхождение и почему те, или иные действия приняты в Вооруженных Силах, в военном вузе. Для исследования были выбраны ритуалы, исполняемые в каждом из трех вузов – участников эксперимента (рисунок 9).

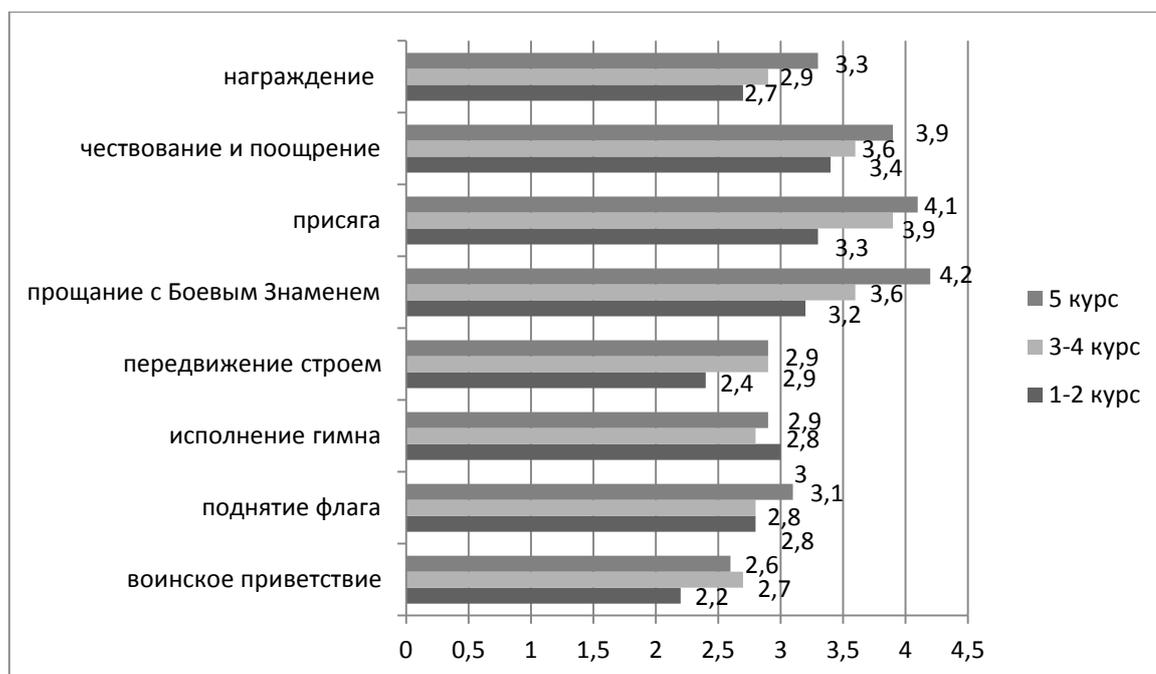


Рисунок 9. Средние арифметические оценок курсантами смысла ритуалов на контрольном занятии «Ритуалы военной службы»

В диаграмме на рисунке 8 показаны средние арифметические оценок (с использованием 5-балльной системы), полученных курсантами в каждой из выборок. Собственно контрольное занятие включало индивидуальные собеседования, дававшие курсанту возможность не только рассказать о сути и происхождении ритуала, историю его появления в военном вузе, но и пояснить свое отношение к нему. В итоге по характеру личного отношения и пути его формирования нами выделены три основные категории курсантов (рисунок 10).

Данные, представленные в таблице, позволяют нас усомниться в полноценном воспитательном значении воинских ритуалов, причем отметим, что для иллюстрации вывода нами отобраны наиболее известные и часто встречающиеся из них. По остальным ритуалам и совместным действиям, а их в диагностическом исследовании использовалось более 40, ситуации еще более очевидна.

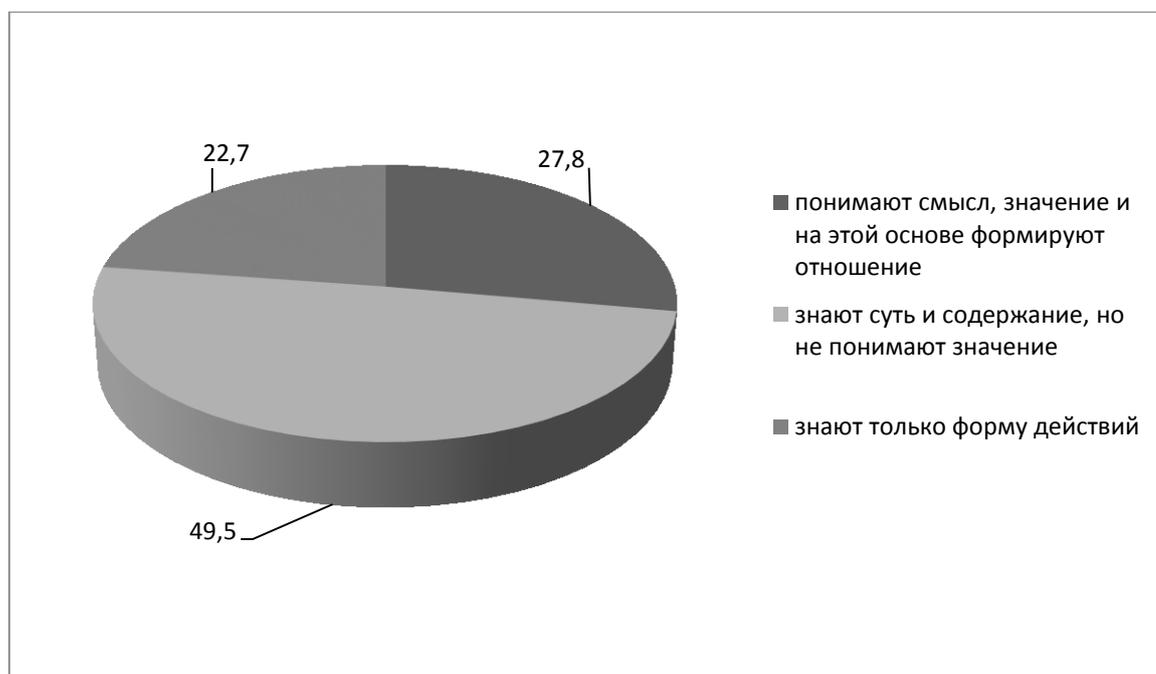


Рисунок 10. Результаты оценки отношения курсантов к воинским ритуалам, %

Нас, конечно же, настораживает тот факт, что часть курсантов – выпускников не в состоянии назвать специфические обычаи, традиции и ритуалы (кроме отрицательных), присущие не всем Вооруженным Силам Российской Федерации, а именно их вузу. Характеризуя вузовские особенности профессионального воспитания, выпускники обращаются к истории вуза, к реализуемым основным профессиональным образовательным программам, но не видят особенностей в самой воспитательной среде.

Полагаем, что перечисленные недостатки в использовании потенциала воспитательной среды современного военного вуза имеют две основные причины:

- воспитательная среда не является объектом управления и ее потенциальные возможности до конца не учтены руководством и педагогическим коллективом;

- командиры и педагоги не в полной мере готовы к опосредованному управлению профессиональным развитием будущего офицера.

К последнему выводу мы пришли в процессе проведения трех проблемных семинаров в вузах, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе. Их участниками (начальствующим составом, командирами, педагогами, всего 43 человека) отмечены как черты сложившейся практики:

- субъективное недоверие к опосредованному управлению профессиональным развитием личности курсанта, связанное с тем, что оно выходит за рамки привычного;

- отсутствие опыта педагогической диагностики, педагогического моделирования и проектирования воспитательной среды;

- слабое знание теоретических положений педагогического средового подхода.

Итак, с одной стороны, среда, несомненно, обладает определенными воспитательными возможностями, а с другой, они не полностью используются в профессиональном воспитании курсантов. Для нас очевидно, что в исследуемой практике существует *противоречие между возможностями опосредованного управления профессиональным и личностным развитием будущего офицера и их недостаточным использованием в деятельности современного военного вуза.*

Думаем, что при устранении данного противоречия в воспитательной среде современного военного вуза появятся дополнительные возможности профессиональной и личностной самореализации курсантов, как того требует средовой подход. Пока же наличие таких возможностей оставляет желать лучшего.

В заключительной части опроса (приложение 1) мы предлагали курсантам оценить степень удовлетворенности возможностями профессиональной и личностной самореализации (развития) в воспитательной среде военного вуза. Курсанты младших курсов, загруженные в образовательном процессе и находящиеся в процессе адаптации, в основном еще и не осмысливали этот параметр среды. Выпускники преимущественно уже

самостоятельно нашли для себя ниши самореализации, причем далеко не всегда в среде военного вуза. Наиболее интересный и противоречивый результат был получен в аудитории курсантов старших курсов. Они удовлетворены возможностями самореализации в меньшей степени (рисунок 11).

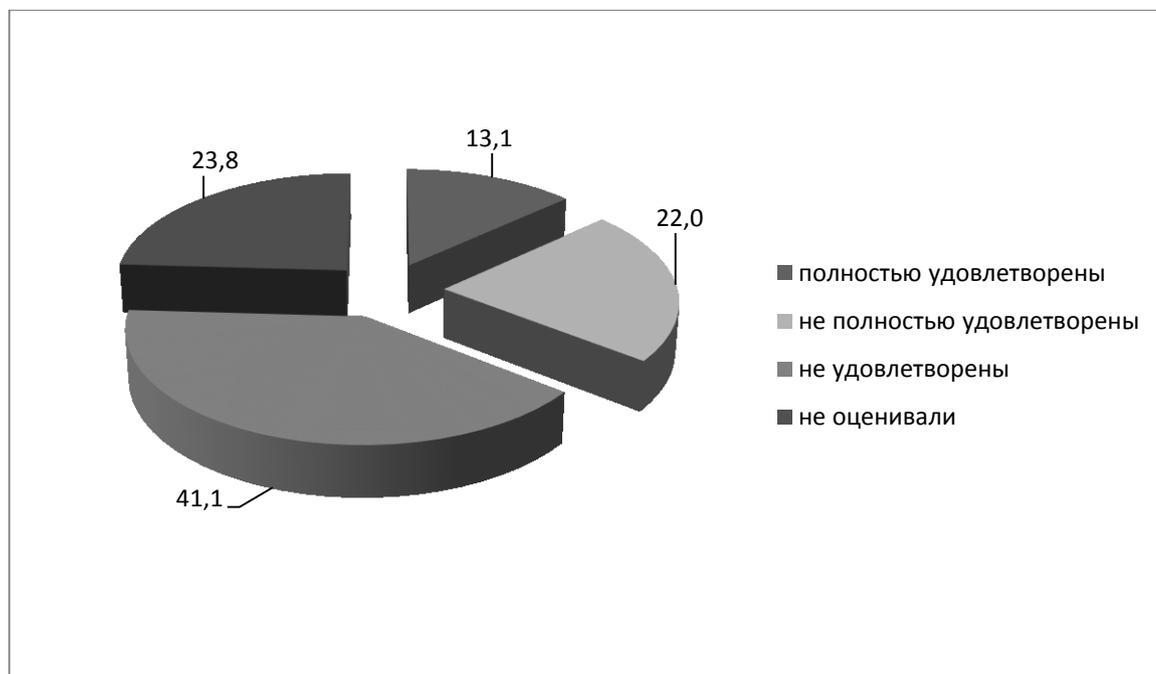


Рисунок 11. Результаты самооценки удовлетворенности курсантов возможностями профессиональной и личностной самореализации в воспитательной среде военного вуза, %

Полностью или частично не удовлетворены возможностями профессиональной и личностной самореализации в воспитательной среде военного вуза 63,1% респондентов, причем основных причин две. Первая – нехватка времени – конечно же относится к организации и самоорганизации жизнедеятельности, зато вторая – недостаток секций, кружков, объединений и т. п., отвечающих интересам, потребностям, склонностям курсантов, полностью относится к воспитательной среде военного вуза. По нашему мнению, проблема не в количестве ниш – возможностей, а в их исключительно военно-прикладной направленности. Ниши – возможности крайне редко создаются самими

курсантами и по их запросу, чаще они соответствуют требованиям извне, например, перечню соревнований, конкурсов, состязаний в системе военного образования.

Не менее сложно обстоит дело с инициированием средовых стихий. Исключение, пожалуй, составляют спортивные и военно-прикладные соревнования – традиционно сильная сторона образовательного процесса военного вуза. Стихия, активизирующая потенциалы со-действия, со-чувствия и со-переживания в исследуемой практике почти не задается целенаправленно, как и многие другие активные структурные компоненты воспитательной среды. Так, наши собеседники – командиры и преподаватели, в основной массе смогли назвать не более двух событий, одинаково значимых для всего коллектива военного вуза – присягу и выпуск офицеров.

Исследование практики управления образовательным процессом дают возможность понять, что она чаще всего имеет ситуативный, мотивационный и оперативный характер, управленческие решения принимаются в ответ на возникающие вызовы и планируются таким образом, чтобы получить максимально быстрый эффект. Такое управление, возможно эффективное в условиях боевых действий, явно затрудняет развитие воспитательной среды с ее пролонгированным, неадресным и неявным воздействием на курсанта. Без внимания остается даже тот факт, что опосредованное управление охватывает всех курсантов и в силу постоянства воздействия имеет более высокий эффект, чем отдельное действие в системе воспитательной работы.

В исследуемой практике долгосрочные средовые стимулы профессионального и личностного развития курсанта активизируются неравномерно. В большей степени среда активизирует мотивы соревновательности. Кроме рейтинговых, групповых и личных состязаний, соревновательность присутствует практически во всех составляющих образовательного процесса, профессиональной деятельности и даже повседневной жизни. Это, безусловно, одна из мощнейших стихий, традиционно активная в воспитательных средах военных вузов. Отдельной

тенденцией, характеризующей развитие воспитательной среды и появление новой, усиливающейся стихии является конкурсно-олимпиадное движение курсантов и учебных групп. В ежегодных планирующих и отчетных документах вузов – участников диагностического исследования мы обнаружили от 42 до 60 различных мероприятий соревновательного характера.

Детально проработанной является воспитательная работа с курсантскими коллективами, которые представляются нам частью воспитательной среды, даже ее точной копией в миниатюре. Коллектив – традиционно один из главных объектов воспитания и управления, поэтому коллективное движение также можно считать полноценной стихией, характерной для военных вузов. Однако это практически все возможные примеры полноценных стихий, создаваемых целенаправленной педагогической деятельностью.

Среда, по нашим оценкам, ограниченно стимулирует профессиональное развитие курсанта именно потому, что специально средовые стимулы не создаются. Через среду, например, почти не осуществляется стимулирование профессионального развития будущих офицеров, а большая часть имеющихся средовых стимулов в этом отношении – советское наследие. Мы, в частности, отметили узость набора форм и методов признания и культивирования профессионализма курсантов (к ним относятся военно-прикладные, профессиональные конкурсы и соревнования). Даже карьерное стремление, традиционно сильное для военной среды, на момент диагностического исследования казалось ослабленным. «Плох тот солдат, который не мечтает стать генералом», - говорил А. В. Суворов, однако у нынешних выпускников есть определенные сомнения по поводу их военной карьеры (рисунок 12).

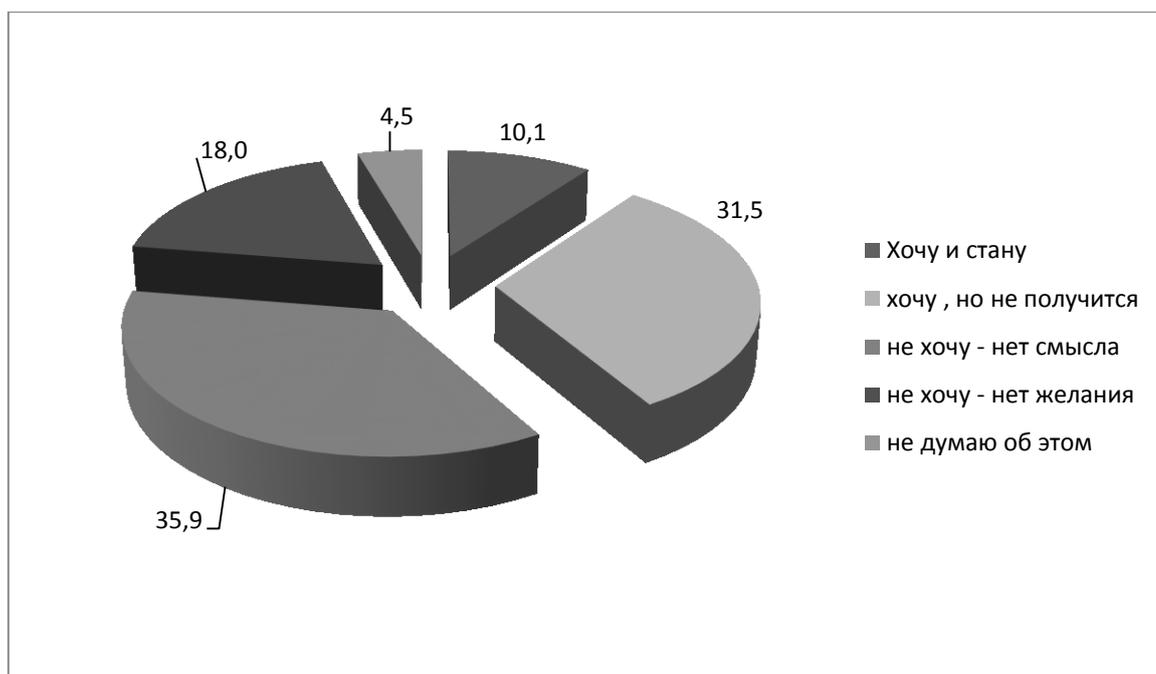


Рисунок 12. Результаты выявления стремления курсантов – выпускников «стать генералом»

К структуре воспитательной среды конкретно к нишам - потенциалам относится еще одна традиционно важная группа стимулов профессионального и личностного развития, ее задают имеющиеся в вузе возможности дополнительного образования и самостоятельного профессионального развития, повышения профессионального мастерства. Их мы предложили оценить преподавателям (всего 25 человек) (рисунок 13).

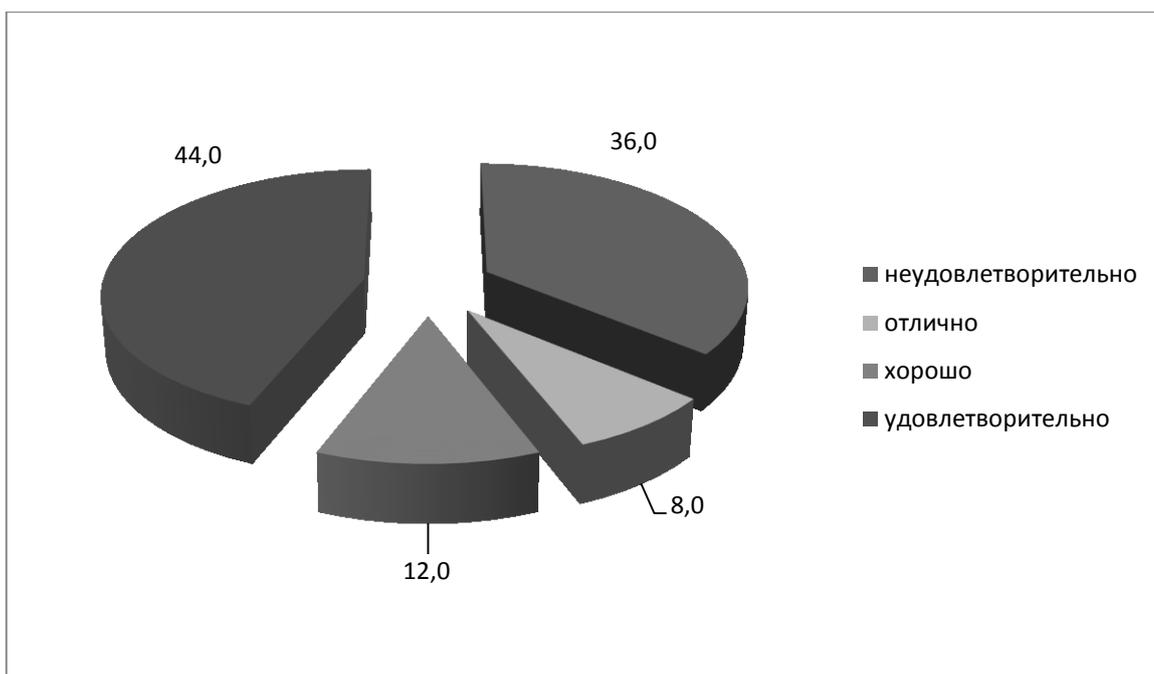


Рисунок 13. Результаты оценки преподавателями возможностей самообразования и повышения профессионального мастерства в вузовской среде, %

По полученным результатам нам ясно, что 44,0% респондентов оценивают средовые возможности самообразования и повышения профессионального мастерства курсантов недостаточно обеспеченными.

Отсутствие возможностей, стихий и стимулов воспитательной среды военных вузов, несомненно, влияют на общую удовлетворенность курсантов воспитательной работой и воспитательным процессом, она не выглядит как однозначно положительная (рисунок 14).

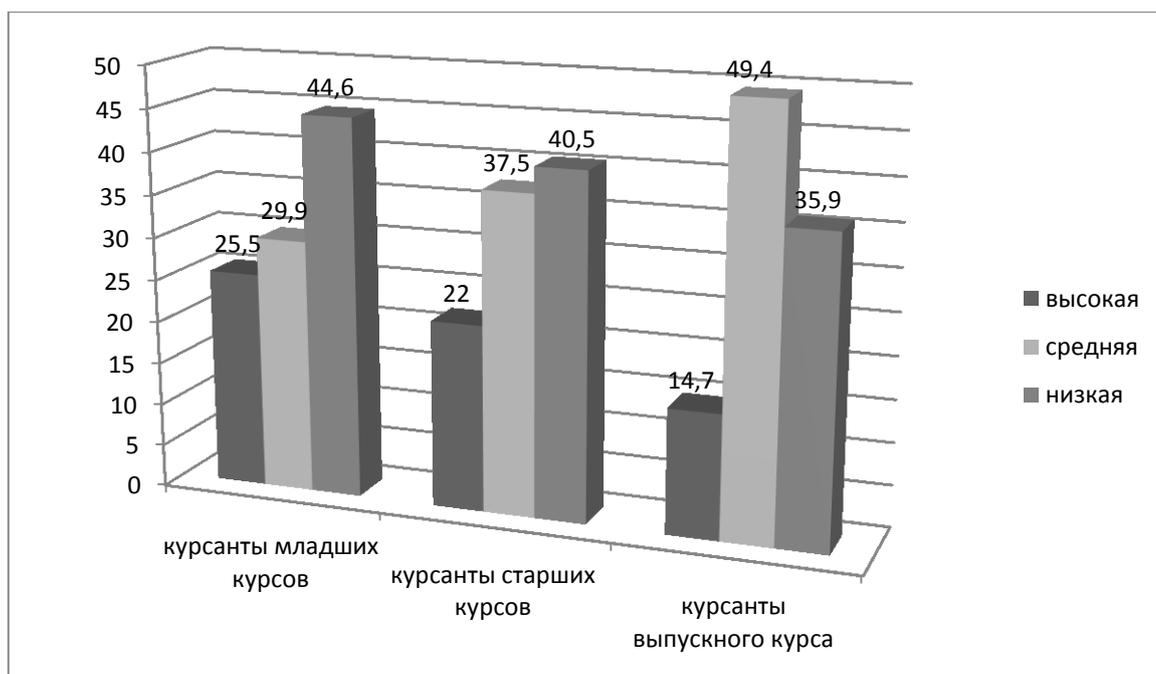


Рисунок 14. Результаты оценки удовлетворенности курсантами воспитательным процессом, %

Диаграмма показывает, что во всех выборках курсантов группы, давшие высокую оценку своей удовлетворенности воспитательным процессом, находятся в численном меньшинстве (25,5% курсантов младших курсов, 22,0% курсантов старших курсов и 14,7% курсантов выпускного курса).

В пояснениях курсантов, давших воспитательному процессу неудовлетворительную оценку, причиной этого чаще всего звучит ограниченность в удовлетворении тех или иных потребностей профессионального развития.

Резюмируя полученные данные, можно установить в исследуемой практике наличие *противоречия между потребностями курсантов в профессиональной и личностной самореализации, профессиональном развитии и их недостаточным удовлетворением в воспитательной среде современного военного вуза.*

Обобщение результатов диагностического исследования воспитательной среды современного военного вуза дает основания сделать ряд выводов.

1. Проведенное нами диагностическое исследование воспитательной среды современного военного вуза с помощью таких методов, как опрос, беседа, метод изучения документации, тестирование, самооценка, позволяет характеризовать ее как недостаточно эффективную в обеспечении профессионального воспитания курсантов, не в полной мере отвечающую масштабным и сложным задачам профессионального воспитания. Об этом свидетельствует низкая оценка, данная 44,0% опрошенными преподавателями средовым возможностям обеспечения самообразования и повышения профессионального мастерства курсантов. Подтверждением данного вывода является и большое число курсантов, давших низкую оценку своей удовлетворенности воспитательным процессом (от 35,0% до 49,4% в экспериментальных выборках).

2. Практика организации среды и опосредованного управления профессиональным развитием личности, в свою очередь, оценена нами как противоречивая и во многом не отвечающая основным положениям педагогического средового подхода. К числу таких противоречий нами были отнесены: противоречия между необходимостью целесообразной трансляции внешней социальной среды, установленной теориями средового подхода, и стихийно формирующимся отражением внешней среды в воспитательной среде современного военного вуза; между возможностями опосредованного управления профессиональным и личностным развитием будущего офицера и их недостаточным использованием в деятельности современного военного вуза; между потребностями курсантов в профессиональной и личностной самореализации, профессиональном развитии и их недостаточным удовлетворением в воспитательной среде современного военного вуза.

Результаты диагностического исследования позволили нам уточнить его методологический аппарат и, прежде всего, сформулировать гипотезу исследования. В дальнейшем нами был выполнен эксперимент по преобразованию воспитательной среды одного из вузов – ОАБИИ.

2.2. Реализация организационно-педагогических условий развития воспитательной среды ОАБИИ

В 2016-2019 гг. в условиях Омского автобронетанкового инженерного института (ОАБИИ) была выполнена апробация и проверка на практике основных теоретических положений исследования, предлагаемых по проблеме развития воспитательной среды современного военного вуза:

- сущности, содержания и направлений средообразующей деятельности педагогического коллектива военного вуза в интересах профессионального воспитания курсантов;

- организационно-педагогических условий развития воспитательной среды военного вуза, способствующих повышению результативности профессионального воспитания будущих офицеров;

- основных подходов к опосредованному управлению профессиональным и личностным развитием будущих офицеров, возможностей и условий сочетания и баланса традиционных (прямое управление) и экспериментальных (опосредованное управление) инструментов профессионального воспитания;

- критериев и показателей оценки воспитательной среды современного военного вуза, ее влияния на профессиональное воспитание курсантов, инструментов оценки среды и прогнозирования ее развития.

Для проверки перечисленных выше положений выполнен педагогический эксперимент (шифр «Воспитательная среда»), основными исполнителями которого выступали: кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин; кафедра технического обеспечения и тактики (предметно-методическая комиссия военной истории); кафедра управления войсками (подразделениями в мирное время); 1 и 2 факультеты автотехнического и 3 факультет танкотехнического обеспечения; военно-научное общество обучающихся; отдел организации научной работы и подготовки научно-педагогических кадров головного вуза (Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва Министерства

обороны Российской Федерации, г. Санкт-Петербург). Всего в эксперименте приняли участие 379 человек, включая 314 курсантов. Сроки, программа и дорожная карта педагогического эксперимента были утверждены Ученым Советом ОАБИИ в апреле 2016 г. Диссертант выступал ответственным исполнителем по программе эксперимента.

Основная *цель* педагогического эксперимента «Воспитательная среда» заключалась в подтверждении на практике и уточнении закономерностей развития, актуализации потенциалов воспитательной среды современного военного вуза (научных предположений), установленных нами теоретическим путем, а также в проверке организационно-педагогических условий развития воспитательной среды военного вуза.

Задачи педагогического эксперимента определялись основными направлениями средообразующей деятельности и задачами данного диссертационного исследования. В их число включены группы задач: диагностики и прогнозирования развития среды, организации среды на основе представленного автором проекта, управления развитием среды с учетом предлагаемых автором организационно-педагогических условий данного развития.

Продолжительность эксперимента (3 года) составляет минимально возможное (по прогнозам экспертов – представителей Ученого Совета вуза) время, в которое изменение среды может оказать измеряемое влияние на профессиональное воспитание курсантов. Кроме того, продолжительность эксперимента была выбрана в соответствии с руководящими документами по развитию воспитательных систем вузов Министерства обороны Российской Федерации в рамках проводимой реформы военного образования.

Общее *содержание* опытно-экспериментальной работы определяется понятием «средообразующая деятельность педагогического коллектива военного вуза» в том значении, которое используется в рамках настоящего исследования (параграф 1.3) и в таком широком понимании оно включает в себя и диагностическое исследование воспитательной среды военного вуза,

основные результаты которого были представлены в предыдущем параграфе, и проектирование среды современного военного вуза (параграф 1.3). Содержание, непосредственно составляющее программу педагогического эксперимента, обеспечивает развитие среды от исходного состояния (параграф 2.1) к проектному состоянию среды, т. е. закономерный процесс смены ее качественного состояния, обусловленный целенаправленной средообразующей деятельностью руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, актуализирующей потенциалы среды в профессиональном воспитании. Программа эксперимента не имеет выраженных этапов (технологических ступеней) с линейной сменой, но разделена по годам исполнения и акцентам экспериментальной деятельности, охватывающей организационно-обеспечивающую, процессуально-коммуникативную и эмоционально-мотивационную стороны воспитательной среды. Содержательно она может быть разделена на три блока (подпрограммы), каждая из которых предполагает реализацию одного из выделенных нами организационно-педагогических условий развития воспитательной среды военного вуза.

Блок 1. Целесообразная организация, предполагающая развитие инфраструктуры воспитательной среды, ее объема и материального выражения, отношений к внешнему социокультурному пространству, пространственно-временных характеристик взаимодействия курсантов с воспитательной средой. Экспериментальные задачи обусловлены необходимостью подготовить среду к экспериментальным действиям с ее организационно-обеспечивающей стороны. Основное содержание этого блока реализовано в 2016-2018 учебных годах, однако совершенствование инфраструктуры продолжалось до конца эксперимента.

Блок 2. Педагогическое наполнение, т. е. экспериментальные действия, преобразующие (развивающие и совершенствующие на основе преемственности) уклад, образ жизни курсантов, транслирующий в военно-профессиональную и учебную деятельность ведущие отношения, характерные

для военного социума, офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации, военно-профессиональной деятельности. Основные экспериментальные действия в рамках этого блока были выполнены в 2017-2019 учебных годах, и после окончания эксперимента они образовали одно из направлений дальнейшего продолжения исследования. Исследовательские акценты здесь обусловлены возможностями на основе более эффективной инфраструктуры оказать влияние на воспитательную среду с ее процессуально-коммуникативной стороны.

Блок 3. Сравнительная оценка воспитательной среды ОАБИИ до эксперимента и в экспериментальных условиях. Оценка предполагала получение, анализ и сравнение объективных данных о состоянии воспитательных потенциалов среды, о ее влиянии на процесс формирования профессиональных и личностных качеств будущих офицеров, а также синтез основных обобщений и выводов, позволяющих доказывать справедливость теоретических положений исследования. Содержание программы эксперимента в блоке 3 включало оценку воспитательной среды в двух контрольных точках: в начале эксперимента (сентябрь 2016 – февраль 2017 гг.) и в конце эксперимента (январь – июнь 2019 г.).

Методологию эксперимента составляли методы средообразующей и научно-исследовательской педагогической деятельности:

Далее дадим общую характеристику и основным результатам опытно-экспериментальной работы по каждому из блоков.

Целесообразная организация воспитательной среды современного военного вуза (на опыте ОАБИИ)

По темпам и характеру изменения внешних для военного образования социокультурных условий современный этап его развития вполне сравним с предвоенным (30-40 гг. XX в.). Вооруженные Силы Российской Федерации рекордными (даже для СССР) темпами меняют вооружение и технологии военно-профессиональной деятельности, практику комплектования личным составом, общие подходы к профессиональному развитию офицерских кадров и

многое другое. Одновременно с этим происходит преобразование национальной системы образования в реалиях информационного общества, на фоне принципиально новых для армии и флота общественных отношений, транслируемых в военный социум. В меняющихся социокультурных условиях педагогически целесообразная организации воспитательной среды современного военного вуза – весьма сложная задача, не имеющая готового административного решения. Более того, характерной чертой военного образования является его консерватизм и сопротивление внешним влияниям, во многом обострившиеся после неудачного начального этапа реформы военного образования при А. Э. Сердюкове.

Существенная часть командного и преподавательского состава ОАБИИ (72 человека), например, по данным опроса в начале 2016 г., высказалась, что внешняя социокультурная среда неблагоприятна для профессионального воспитания курсантов и, соответственно, вузы должны быть максимально закрыты от нее (рисунок 15).

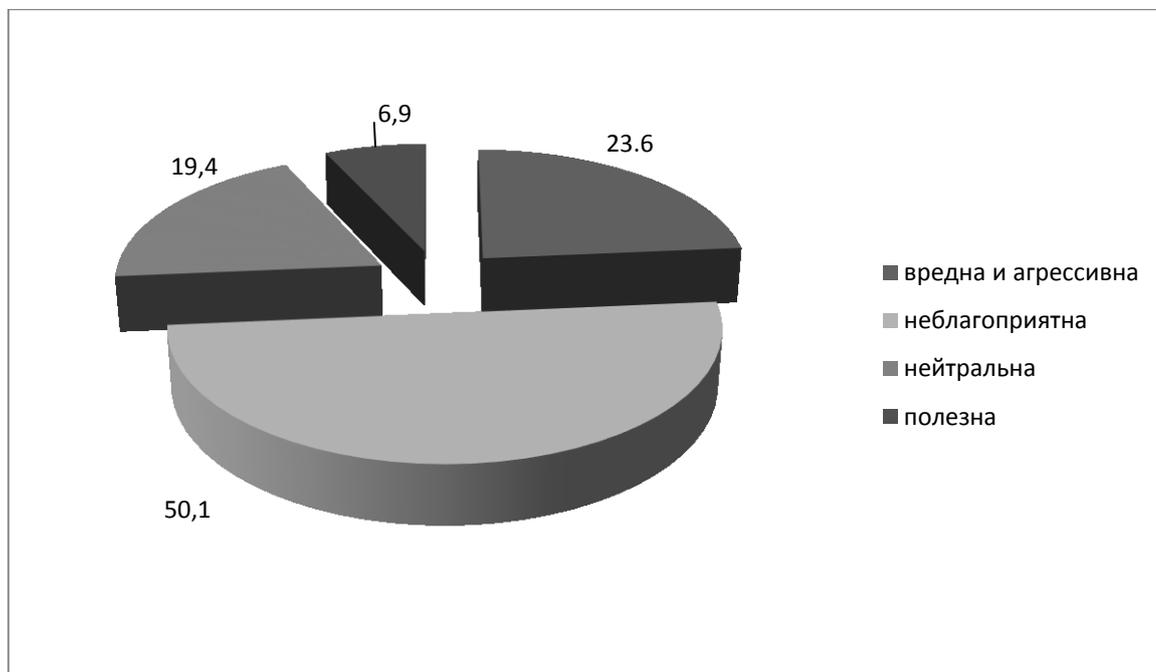


Рисунок 15. Результаты оценки командным и преподавательским составом ОАБИИ (2016 г.) благоприятности внешней среды по отношению к профессиональному воспитанию курсантов, %

Лишь 26% участников опроса оценивают ее как нейтральную или даже благоприятную.

Вместе с тем, респонденты понимают и признают, что от того, насколько среда соответствует реальной действительности, ожидающей выпускника, зависит его профессиональная адаптации и профессиональная компетентность. Более того, воспитательная среда военного вуза есть одна из возможностей изменения военного социума в лучшую сторону. Среди объектов профессионального воспитания, которым, по мнению опрошенных сотрудников вуза, угрожает внешняя социокультурная среда, лидирующее место занимают ценности офицерского корпуса, моральные нормы и правила взаимоотношений между военнослужащими, понятия «офицерская честь» и «долг», принцип служения и призвания. Однако Вооруженные Силы Российской Федерации в силу своей исторической связи с обществом и народом не могут быть закрытой корпорацией и кастой, отсюда возникает проблема преемственности идейно-ценностных основ военной службы через профессиональное воспитание будущих офицеров, в том числе и через целесообразную организацию воспитательной среды военного вуза.

Реализация принципа открытости образовательной среды в новых социокультурных условиях обсуждалась на тематическом семинаре в рамках Международной научно-практической конференции «Гуманитарные проблемы военного дела» (г. Новосибирск, 2016 г.), а также на специальной тематической секции Международной научно-практической конференции «Броня 2016» (г. Омск, 2016 г.). На этих форумах были выбраны направления научного поиска, впоследствии послужившие нам при формировании положений гипотезы исследования. Участниками семинара и секции на основе данных диагностического исследования воспитательной среды трех военных вузов (параграф 2.1) впервые была определена необходимость ее научной разработки и экспериментального изменения, признана актуальность настоящего исследования. Это решение зафиксировано в итоговых постановлениях обеих конференций.

В рамках конференции «Гуманитарные проблемы военного дела» среди ее участников методом экспресс-опроса (приложение 2) и ранжирования выявлены наиболее противоречивые точки взаимодействия внешней социокультурной среды и внутренней воспитательной среды современного военного вуза. Всего в опросе приняли участие 417 участников конференции. Каждому из них предлагалось назвать в порядке важности, степени влияния на профессиональное воспитание 5 противоречий. В дальнейшем полученные данные послужили нам для определения объектов внешней среды, относительно которых в эксперименте происходит упорядочивание средовой инфраструктуры (таблица 4).

Таблица 4 - Ведущие противоречия между внешней социокультурной средой и воспитательной средой военного вуза

Ранг	Ведущее противоречие	Суммарное число выборов
1	Изменение личностного облика курсанта – использование технологий воспитания, разработанных в 60-70-х гг.	302
2	Прагматизация молодежи и формирование общества потребления – идеализм, приоритет призвания и служения в жизни офицера	223
3	Глобализация и интернационализация общества и образования – необходимость сохранения самобытной военной школы	207
4	Возрастание роли человеческого фактора военной службы, становление автономии и самостоятельности подразделений на поле боя – шаблонная подготовка, подавление индивидуальности и самостоятельности	206
5	Индивидуализм и успех в критериях индивидуальности – коллективный характер военной службы, товарищество	206
6	Информатизация и интеграция высшего образования – закрытый характер военных вузов, необходимость защиты государственной тайны	192
7	Новые военные технологии и вооружение – консерватизм в обновлении содержания образования	133
8	Изменение характеристик личного состава Вооруженных Сил, появление новых проблем управления, обучения и воспитания – ориентация на «советские» представления о военнослужащем, закономерностях его сознания и поведения	97
9	Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования – квалификационные требования к офицеру определенной воинской специальности	66
10	Фундаментализация высшего образования – узкая практическая ориентация подготовки военного специалиста	62

Первые 10 рангов представлены в таблице 4, из 2085 возможных выборов они собрали 1694, т. е. 81,2% всех полученных нами вариантов ответа (выборов). Анализируя данные экспресс опроса, мы установили пять объектов, относительно которых в процессе эксперимента следует выполнить упорядочивание воспитательной среды военного вуза: внешняя социокультурная среда; военный социум; система образования Российской Федерации; требования военно-профессиональной деятельности к личности офицера; современные технологии профессионального воспитания. Таким образом, это знание, представленное нами в теоретическом положении, было получено эмпирическим путем.

В течение 2016-2018 учебных годов для реализации *первого организационно-педагогического условия развития воспитательной среды военного вуза* были выполнены основные преобразования инфраструктуры воспитательной среды (предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное окружения), приводящие ее в соответствие меняющемуся внешнему социуму, потребностям профессионального воспитания курсантов и воспитательным технологиям, используемым в военном вузе.

В процессе согласования воспитательной среды ОАБИИ и военного социума, а также внешней социокультурной среды мы стремились к достижению такого состояния, при котором бы:

- средовая инфраструктура максимально включала в процесс профессионального воспитания объекты военного социума и внешней социокультурной среды. Индикатором достижения такого состояния, по программе эксперимента считалось экспертное заключение об использовании в воспитательных целях всех внешних связей военного вуза (предметно-пространственное и событийное окружение);

- осуществлялась защита курсанта от внешнего деструктивного влияния. Эта позиция, по нашему мнению, будет достигнута в том случае, когда (по оценкам курсантов) есть информационное окружение, равноценное по своему влиянию внешним деструктивным воздействиям, оно открыто (без цензуры), но

при этом (по оценкам командиров и преподавателей) должна быть сформирована рефлексивно-критическая позиция курсанта к оценке информации;

- воспитательная среда военного вуза моделировала военный социум в соответствии с концепциями, стратегиями и программами развития Вооруженных Сил Российской Федерации, ведущими современными общественными отношениями и представляла собой макет не прошлого, а идеального будущего (в основном, поведенческое окружение). Индикаторами достижения необходимого состояния здесь выступали наличие культивируемого в вузе образа современного офицера-выпускника, образцов взаимоотношений и поведения (поступков, оценок, суждений) в профессиональных ситуациях (*второе из организационно-педагогических условий развития воспитательной среды военного вуза*).

Изначально мы предполагали, что социокультурные условия (внешние по отношению к воспитательной среде военного вуза) г. Омска и Омской области, Омского гарнизона используются в интересах профессионального воспитания курсантов далеко не полностью. Соответственно и инфраструктура воспитательной среды при целенаправленной реализации принципа ее открытости обладает неиспользованными возможностями расширения и качественного улучшения. Заметим, что речь шла не столько о расширении инфраструктуры (она в определенной степени развита и в ОАБИИ), сколько об объектах, обеспечивающих существенное изменение эффективности профессионального воспитания через согласование образов военно-профессиональной деятельности, военной службы, отношений, характерных для современного военного социума и представленных в вузе. Прежде всего, в интересах эксперимента, согласовывались системы воспитательной работы ОАБИИ и воинских частей (соединений) Омского гарнизона, в течение 2016-2017 учебного года и по настоящее время курсанты вуза принимают активное участие в воспитательных мероприятиях воинских частей как в качестве гостей, так и в качестве организаторов воспитания солдат и сержантов (рисунок 16).

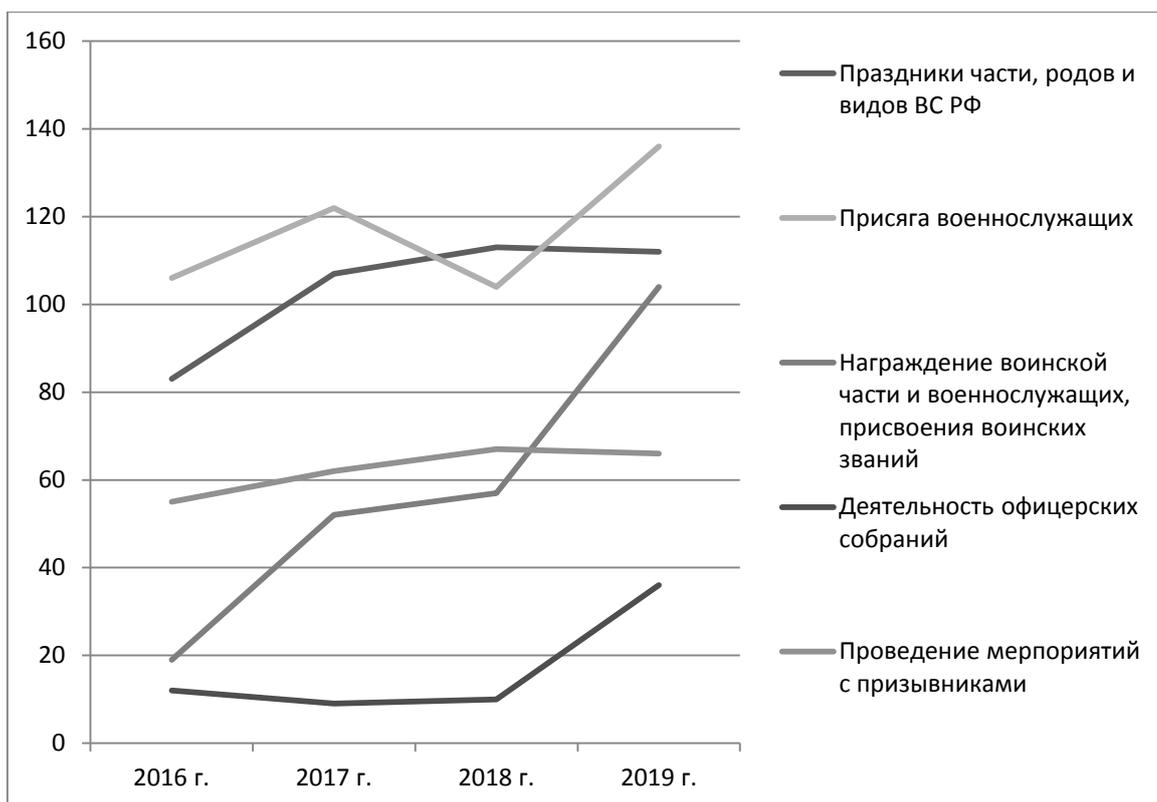


Рисунок 16. Результаты выявления участия курсантов в воспитательных мероприятиях воинской части (количество человек)

В экспериментальной практике значительно изменились формы и методы участия курсантов в воспитательных мероприятиях воинской части (*третье из организационно-педагогических условий развития воспитательной среды военного вуза*). От простого посещения мы перешли к исследованию и осмыслению ритуалов и традиций, к рефлексии и фиксации отношений, «пробе сил» в применении компетенций воспитателя еще до войсковых практик и стажировок.

Рефлексивной формой, обеспечивающей осмысление и принятие осознанного, служили обсуждения предметно-пространственной, поведенческой и событийной среды воинских частей, соединений и организаций с целью трансляции полезного и заслужившего высокую оценку курсантов опыта в среду ОАБИИ. Кроме того, основываясь на оценочных суждениях курсантов и офицеров, принимавших участие в эксперименте, мы

«брали на заметку» все пространства, объекты и события наших партнеров, которые интересны в профессиональном воспитании и дополняют инфраструктуру воспитательной среды ОАБИИ. Подчеркнем, что решающее значение в использовании объекта имела оценка курсантов. Так, в 2016-2018 гг. в музее ОАБИИ с участием курсантов были организованы экспозиции по истории и современности всех воинских частей и соединений Омского гарнизона, проведено около 60 встреч с офицерами частей, обладающими боевым опытом, а также с молодыми офицерами – «вчерашними» выпускниками военных вузов. Особо следует выделить участие курсантов в работе офицерских собраний и судов чести воинской части. Деятельность этих органов лучше всего иллюстрирует современные отношения в офицерской среде. Новизной для курсантов обладал широкий круг вопросов, связанных с работой офицерских собраний: от полномочий, до процедуры принятия решений.

Отметим, что воинские части и соединения Омского гарнизона – наши партнеры по эксперименту – обладают славной военной историей и сами по себе являются объектами профессионального воспитания будущих офицеров. Так, 33-я гвардейская ракетная Бериславско-Хинганская дважды Краснознаменная, ордена Суворова армия является преемником истории, почетного звания и боевых наград 109-й гвардейской мотострелковой дивизии, в составе которой воевали 6 Героев Советского Союза. В настоящее время – это крупнейшее ракетное соединение мира, оснащенное самой новой военной техникой. 242-й учебный центр подготовки младших специалистов (Воздушно-десантных войск) является правопреемником 44-ой учебной воздушно-десантной дивизии. Среди выпускников воинской части два Героя Советского Союза и один Герой России, два человека навечно зачислены в списки части. Омский кадетский военный корпус Министерства обороны Российской Федерации – военно-учебное заведение с более чем 200 летней историей. Среди выпускников корпуса - офицеры трех эпох: 152 Георгиевских кавалера, 80 Героев Советского Союза, 5 полных кавалеров ордена Славы, 7 Героев России,

305 генералов: 1 маршал, 15 генералов армии, 13 генерал-полковников, 60 генерал-лейтенантов, 216 генерал-майоров [99]. Объекты истории и современности этих и целого ряда других частей, соединений и организация органичным образом дополняли воспитательную инфраструктуру ОАБИИ. Характеризуя военный социум, способный дополнять воспитательную инфраструктуру ОАБИИ, нельзя не отметить Омский областной Дом ветеранов (ранее – Областной Дом офицеров), музеи с экспозициями по военной истории, объекты, содержащиеся общественными объединениями ветеранской, краеведческой и патриотической направленности. Всего в процессе эксперимента внешние связи вуза, используемые для профессионального воспитания, были расширены практически вдвое и включали:

- 6 воинских частей и соединений Омского гарнизона;
- 2 военно-учебных заведения Министерства обороны и Министерства внутренних дел Российской Федерации;
- 4 организации Министерства обороны и 5 общественных объединений, обладающих воспитательной инфраструктурой;
- 16 объектов культуры Омской области.

Ежегодно, в течение 2016-2019 гг. на территорию сторонних организаций, партнеров ОАБИИ по эксперименту, выносилось более 230 занятий по планам воспитательной работы с курсантами военного вуза и более 100 - по основной образовательной программе (рисунок 17). В среднем, к профессиональному воспитанию курсантов, особенно к групповым мероприятиям, за время эксперимента было привлечено 112 офицеров воинских частей, 82 ветерана военной службы.

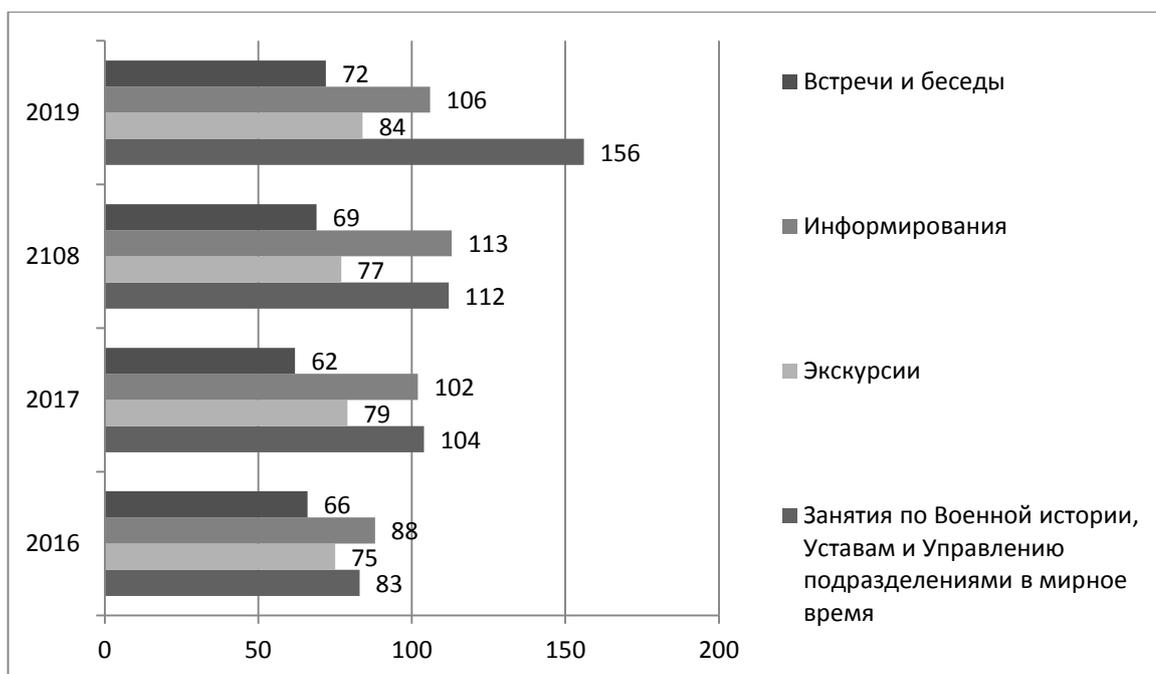


Рисунок 17. Мероприятия профессионального воспитания курсантов вне военного вуза (количество)

В августе и сентябре 2017 г. была выполнена оценка курсантами профессионального воспитания в условиях согласования воспитательной среды с внешним военным социумом. 406 курсантам 1 и 2-го курсов ОАБИИ было предложено оценить влияние экспериментальной практики включения внешних объектов в инфраструктуру профессионального воспитания курсантов по двум группам параметров (предметно-пространственное окружение и поведенческое окружение) и по трем показателям (повышение интереса к мероприятиям профессионального воспитания; новизна информации о военной службе, влияние мероприятий профессионального воспитания на личность). По каждому из показателей было предложено определить оценку в диапазоне от 0 до 5 баллов, где 0 – не выражено, а 5 баллов – выражено отчетливо. Результаты представлены нами в виде средних арифметических оценок на рисунке 18.

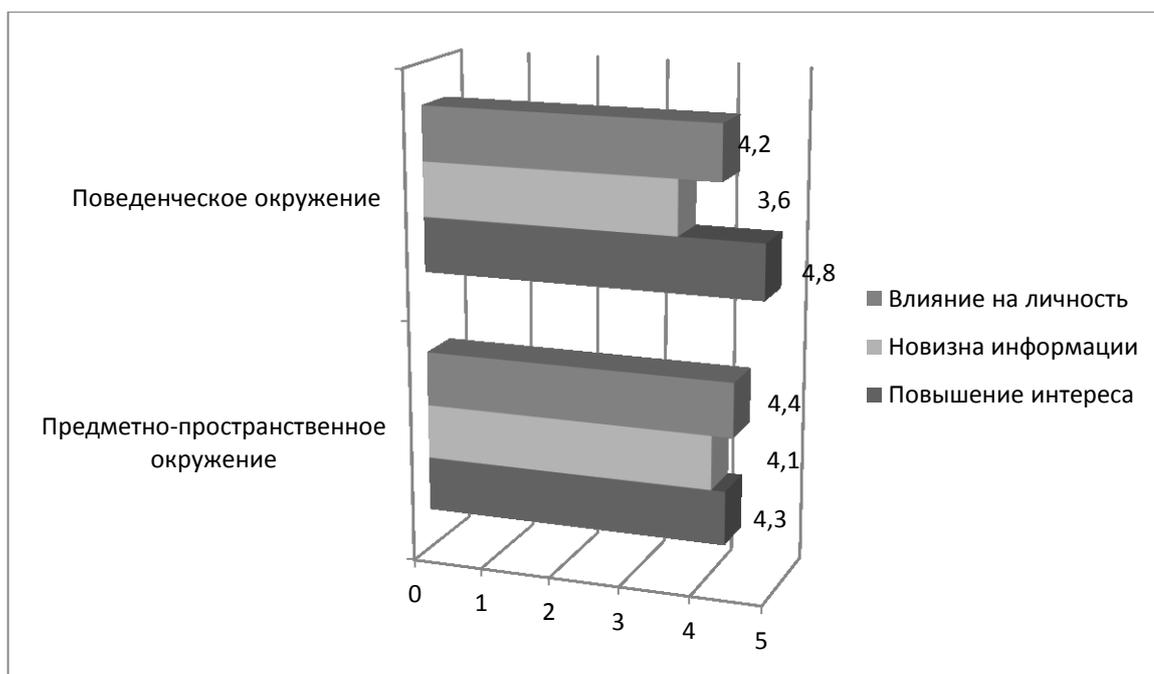


Рисунок 18. Результаты оценки курсантами влияния расширения инфраструктуры на профессиональное воспитание, балл

Мы видим, что при достаточно высоких оценках меньшие баллы (от 3,6 балла до 4,1 балла) были получены по показателю «новизна информации о военной службе».

Тем же респондентам было предложено написать эссе, где в свободной форме изложить свои впечатления от мероприятий профессионального воспитания, связанных с внешними по отношению к военному вузу объектами. В процессе анализа эссе нами установлено, что наибольшее влияние на отношение курсантов к своему профессиональному и личностному развитию оказали встречи и беседы с офицерами воинских частей, особенно вне официальной обстановки. Немного меньше на курсантов повлияли посещение занятий и конкурсов командирской подготовки, на которых к офицерам воинских частей предъявляли самые современные требования. Большой новизной для курсантов обладали экскурсии с целью изучения организации службы и жизнедеятельности военнослужащих воинских частей, в особенности

офицеров. Самый сильный эмоциональный отклик вызвали объекты, связанные с военной историей воинской части.

Обобщая результаты рефлексии курсантов по итогам встреч и бесед, экскурсий и участия в воспитательной работе воинской части, других форм профессионального воспитания при условии расширения инфраструктуры среды, мы установили факт изменения в их сознании различных представлений и образов, связанных с военной службой. Этот формат обратной связи использовался с курсантами 3 курса, которые к началу эксперимента уже имели устойчивые представления о военной службе, сформированные в относительно замкнутой среде военного вуза. Отметим самое существенное:

- изменение представлений о реальной ответственности офицера. Отмечается практически всеми респондентами. Считается самой существенной стороной профессии, которая ранее представлялась курсантами не в полном объеме;

- изменение представлений о взаимоотношениях офицеров и подчиненного личного состава. Новизной для большинства курсантов обладает тот факт, что полностью официальные взаимоотношения, исключительно с позиции Устава, «не существуют в природе», личная возможность использовать полномочия, определяемые Уставом, есть одна из сторон профессионализма;

- изменение представлений о жизни и быте военнослужащего. Наши респонденты представляли себе быт военнослужащего в его «казарменном», в плохом смысле «советском» варианте. Тот факт, что жизнь и быт военнослужащего налажен не хуже, а во многих вопросах и лучше, чем в военном вузе, формирует новые представления.

Отметим, что, в виду дефицита объема, нами описываются далеко не все, а только наиболее яркие эффекты использования внешней среды в интересах профессионального воспитания курсантов. В целом, работа, выполненная в данном направлении, оценена экспертной группой Ученого совета ОАБИИ в октябре 2018 г. положительно. При обсуждении результатов выполнения программы эксперимента в 2016-2018 учебных годах принято решение о том,

что в объекты внешней среды (прежде всего, военного социума) используются более эффективно, чем ранее, и, предположительно, этим будет достигнут положительный эффект в профессиональном воспитании курсантов военного вуза. Одновременно с этим был намечен перечень объектов и событий социокультурного пространства региона, которые могут иметь интерес для развития предметно-пространственного и поведенческого окружения курсантов военного вуза.

В 2016-2018 учебных годах были начаты экспериментальные действия по защите воспитательной среды военного вуза от внешних деструктивных воздействий на личность курсанта, оказывающих негативное влияние на процесс профессионального воспитания будущих офицеров. Эта часть средообразующей деятельности, в отличие от традиционной практики, основывалась на двух идеях, нуждавшихся в экспериментальной проверке:

- первая - современное профессиональное воспитание курсанта осуществляется не в нейтральной и не в стихийно негативной обстановке, а в условиях информационной войны – «...медиаопосредованных коммуникативных технологий, имеющих манипулятивный характер воздействия на массовое сознание... (которое)... определяется трансформацией модели мира, что оказывает влияние на процесс принятия решений и меняет поведение субъекта воздействия» [27, с. 14];

- вторая - в условиях информационного общества и в соответствии с теориями открытости, продуктивная воспитательная среда требует не закрытия и цензуры информационного потока, а создания противоположного, положительного (в отношении профессионального воспитания курсантов) информационного окружения (в т. ч. и с использованием медиатехнологий), а также формирования критически рефлексивной позиции курсанта в отношении информации.

Мы также исходим из того, что будущие офицеры - один из главных объектов информационного противодействия, поскольку именно они будут впоследствии управлять военной силой. Вместе с тем, в текущих условиях

курсанты подвержены информационному воздействию не менее остальных граждан. Выполнив в ноябре 2016 г. предварительное исследование в форме анкетирования с участием 750 курсантов всех курсов, мы установили, что нашими респондентами частично разделяются некоторые мемы информационной войны против России (рисунок 19).



Рисунок 19. Результаты выявления отношения курсантов к некоторым мемам информационной войны против России, чел.

При проведении анонимного анкетирования респондентам было предложено согласиться, сомневаться или опротестовать около 50 ключевых утверждений, на которых строится информационная война с Россией. Естественно, подавляющее их большинство курсантами категорически не разделяется, однако есть и результаты, вызывающие опасения. Эти позиции представлены на рисунке 19.

Обращаем внимание, что три из семи заблуждений направлены против смыслов военной службы, составляющих ценностную основу профессионального воспитания. Судя по полученным данным, формирование информационного пространства, в котором оно происходит, информационного окружения курсантов действительно являлось проблемой.

Первое из направлений экспериментальной работы заключалось в целенаправленном формировании информационного потока, который противопоставлен позициям, представленным на рисунке 19. В дальнейшем направления информационного противоборства в среде расширилось, но на первом этапе (2016-2018 учебные годы) их оказалось вполне достаточно. Решающее значение имело развитие информационного окружения курсантов за счет:

- максимального использования медиа- и информационных ресурсов в информационном поле вуза (сайт Министерства обороны – образовательный порта ОАБИИ, телеканалы центрального и регионального телевидения, ТРК ВС РФ «Звезда», независимые информационные ресурсы и пр.). Достигалось это за счет анализа ресурсов (выполнялось курсантами), отбора целесообразной информации и обеспечения ее восприятия курсантами;

- заказа тематических информационных материалов (история, литература, публицистика, политика, юриспруденция) экспертным группам и специалистам, их представления в наиболее воспринимаемых форматах (видеоролики, клипы, презентации, статьи и пр.), по возможности, включения этих материалов в содержание учебных программ и воспитательной работы;

- организации обзора информационных материалов (информирование и комментирование, выполнялись курсантами), появляющихся в свободном информационном пространстве, в т. ч. усилиями вероятного противника информационного противоборства, сравнением фактов, оценок и суждений между собой;

- развития доступных для курсантов коммуникаций с ровесниками, студентами и курсантами других вузов (телемосты, встречи, онлайн-семинары

и беседы). Особое значение имело развитие коммуникаций с офицерами – выпускниками военных вузов.

Отметим в качестве эффективного организационно-педагогического решения создание бюро военно-технической информации «...самостоятельного научного подразделения, осуществляющего направление научной работы на решение научно-методических и практических задач по организации и обеспечению устойчивости потоков военно-научной информации, включая процессы ее поиска, сбора, аналитико-синтетической обработки, накопления и доведения до потребителей» [32]. Удовлетворение информационных потребностей профессионального воспитания является одним из направлений деятельности бюро, сложившимся в процессе эксперимента. Основным инструментом работы с информацией в интересах развития информационного окружения курсантов военного вуза является военно-историческая работа с задачами:

«... исследование актуальных проблем военной истории и использование результатов военно-исторических исследований в интересах учебного процесса и профессионального воспитания;

- пропаганда военно-исторических знаний, истории и традиций Вооруженных Сил Российской Федерации, военного вуза;

- оперативное разоблачение искажений и фальсификации отечественной военной истории и формирование позитивного общественного мнения по основным проблемам строительства и деятельности Вооруженных Сил» [32].

Второе направление предполагало формирование критической рефлексивной позиции курсантов и в этом смысле было более педагогическим, чем организационным. В условиях современного информационного общества критическое отношение к информации относят к метапредметным (общекультурным) компетенциям специалиста и считают частью информационной компетентности. Она закреплена в числе результатов образовательного процесса в качестве одной из общекультурных компетенций ФГОС ВО, но, формируемая при освоении предметов гуманитарного цикла,

содержательно еще не обеспечивает информационной безопасности курсанта в условиях информационной войны и открытого информационного пространства. Экспериментальная работа была нацелена на основные проблемы формирования критической рефлексивной позиции:

- наличие опыта критической оценки информации. Достигалось привлечением курсантов ко всем видам экспериментальных работ по формированию информационного окружения в военном вузе;

- формирование навыка самостоятельной оценки факта, формирование и аргументацию собственного суждения. Основной метод – проблемная беседа и дискуссия в системе воспитательной работы;

- развитие понимания сути информационной войны, ее основных методов, средств и технологий. Эта задача решалась в рамках дисциплин гуманитарного блока.

К оценке информационного пространства в конце 2017-2018 учебного года мы привлекали независимое агентство «Перспективный мониторинг», специализация которого заключается в исследовании безопасности информационных систем. Предметом экспертизы являлась как внешняя среда: (общественное мнение, действия контрагентов, информационные атаки, попадающие во внутреннее информационное поле и пр.), так и внутренняя (отношение курсантов к различной информации, общее мнение и настрой относительно предстоящей военной службы, доверие агентам и контрагентам). Экспертиза подтвердила, что в процессе эксперимента, если не удалось достигнуть оптимального соотношения между открытостью информационного пространства и информационной безопасностью среды, то, по крайней мере, был выбран продуктивный путь достижения этого состояния. Полученные данные резко контрастируют с оценками других филиалов головного вуза, где практиковалась противоположная практика ограничения информационных потоков и закрытия коммуникаций.

Одним из постоянных направлений развития военного образования является его синхронизация с системой образования Российской Федерации: по

стандартам, по технологиям, по подходам к организации образовательного процесса. Эту деятельность мы не комментируем, поскольку не вносим в нее ничего нового.

Педагогическое наполнение воспитательной среды военного вуза

В течение 2017-2019 учебных годов мы были сосредоточены на педагогическом наполнении воспитательной среды современного военного вуза, в процессе чего в ней лучше должны быть отражены профессиональная культура и образ жизни офицера (*второе из организационно-педагогических условий развития воспитательной среды военного вуза*). Подчеркнем, что эта деятельность не ограничена рамками эксперимента и представляет собой одно из направлений развития воспитательной работы военного вуза, отраженное в документах военной реформы.

Педагогически целесообразной является такая воспитательная среда, где за предметами и событиями отчетливо видны и воспринимаются отношения, характерные для офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации. В связи с ограничением объема параграфа вне описания остается достаточно объемная деятельность, обеспечивающая восприятие курсантами смыслов, заложенных в объектах воспитательной среды, однако в эксперименте она присутствовала. Выделим две успешно решенные экспериментальные задачи, которые определяют результат всего эксперимента: формирование образа офицера-выпускника и изменение норм и правил взаимоотношений внутри среды.

Во втором блоке эксперимента коллективом военного вуза активно решалась задача формирования образа современного выпускника военного вуза, отличительных черт выпускника ОАБИИ с ориентировкой на ближайшую перспективу. Несмотря на то, что сам военный вуз имеет более чем 70 летнюю историю, эту задачу пришлось решать практически заново по ряду причин. Во-первых, Вооруженные Силы Российской Федерации восстанавливаются после длительного периода стагнации. Во-вторых, изменения как в военном деле, так и в системе профессиональных отношений есть факторы изменений образа. В-

третьих, в последние десятилетия ОАБИИ перенес серию организационно-штатных мероприятий. В частности, изменено штатно-должностное предназначение выпускников, произошло переподчинение и частичная утрата автономии, а главное, в его состав влились два других военных вуза со своими традициями и представлениями о выпускнике.

Отметим, что задача формирования образа современного офицера – выпускника гораздо шире задач нашего эксперимента, а кроме того, она имеет две стороны. С одной стороны, следует сохранить преемственность в чертах выстраиваемого образа, а с другой – дополнить их новым, актуальным содержанием. В настоящее время формирование и актуализация образа современного офицера осуществляется в ОАБИИ по нескольким направлениям:

- актуализация образа выдающихся выпускников военного вуза – героев войны и военной службы. В рамках эксперимента, например, была проведена серия мероприятий, посвященных маршалу Советского Союза П. К. Кошевому, чье имя вуз носил с 1976 г. Основные форматы – научные исследования, презентации, подготовка учебного фильма;

- исследование образа офицера – современника. В эксперименте раскрыты образы более чем 200 офицеров, служащих в настоящее время в Вооруженных Силах Российской Федерации. Их служба и жизненный путь представлены в персональных экспозициях в каждом курсантском подразделении. Для создания собирательного образа проведено общевузовское сочинение и конкурс работ, выполнены тематические обзоры современной литературы, проведены дискуссии с офицерами вуза и воинских частей, являющимися образцами выполнения своего воинского долга;

- прогнозирование новых компетенций и профессионально важных качеств личности офицера авто- и танкотехнического обеспечения в перспективе развития военного дела. Основной формат экспериментальной работы – организация групповых и индивидуальных научных работ курсантов в военно-научном обществе. В конечном счете, актуализация образа офицера современных Вооруженных Сил Российской Федерации отвечала задаче

согласования воспитательного процесса с современными требованиями к личности офицера, что позволяло не только уточнить задачи профессионального воспитания, но и сделать понятными цели самовоспитания и самостоятельного профессионального развития курсантов.

Здесь следует выделить проект «Образ современного офицера-выпускника», позволивший сделать работу по его актуализации массовой, а сам результат, в итоге, считать консолидированным. Проект начинался в процессе обсуждения результатов научно-исследовательской работы курсантов в этой области и включал в себя два этапа:

- воплощение облика современного офицера – выпускника ОАБИИ в художественном образе. Этап включал в себя литературное, художественное и кино-творчество пяти проектных групп. На данном этапе в проекте приняло участие 12 преподавателей военного вуза и более 120 курсантов, причем число участников постоянно менялось;

- обсуждение темы в локальной информационной среде военного вуза, а затем среди выпускников вуза. Одобрение (неодобрение) творческого продукта, критика, дополнение образов, а также многие другие действия дали возможность корректировать образ офицера - выпускника. В интернет-обсуждении образа выпускника, по нашим оценкам, приняли участие почти 80% курсантов военного вуза и более двухсот его выпускников разных лет.

В 2017-2019 учебных годах реализовывались два основных направления экспериментальной средообразующей деятельности:

- изменение системы организационных установок, норм и правил военно-профессиональной, учебной и повседневной деятельности курсантов;

- формирование, становление и развитие коллективов (воинских и педагогических), развитие их воспитательных возможностей. И то, и другое направление реализовывалось методами и средствами средового подхода.

Система организационных установок (принципов, требований, подходов и пр.) учебной, профессиональной и повседневной деятельности курсантов не в полной мере продиктована необходимостью формирования личности, хотя при

их применении постоянно декларируется необходимость поддержания воинской дисциплины и эффективной организации деятельности. По оценкам курсантов выпускного курса (209 опрошенных), например, внутренние установки вуза гораздо жестче, чем этого требует Устав, а целесообразность и эффективность – далеко не единственные факторы их определения (таблица 5).

Курсантам, принимавшим участие в опросе, было предложено выбрать три основных источника требований к организации повседневной деятельности и, соответственно, присвоить им значение от 3 до 1 балла. Результат ранжирован, а первые 10 рангов представлены в таблице 5. Судя по полученным результатам, в определении системы организационных установок и норм командеры и преподаватели руководствуются не только необходимостью, они избирают те подходы, которые им наиболее понятны, отвечают педагогическим убеждениям и имеющемуся опыту.

Таблица 5 - Факторы определения организационных установок учебной, профессиональной и повседневной деятельности курсантов

Ранг	Позиция	Общее число выборов
1	Боязнь происшествий и стремление избежать ответственности	407
2	Отсутствие доверия к курсанту и сержанту	188
3	Стремление к полному контролю	182
4	Удобство управления	104
5	Негативный войсковой опыт	89
6	Требования Устава	73
7	Требования вышестоящих органов управления	60
8	Опыт эффективной деятельности	52
9	Усвоенные ранее подходы к организации (инерция)	52
10	Прочие факторы	47

Собственно система организационных установок, норм и правил военно-профессиональной, учебной и повседневной деятельности курсантов может быть разделена на формальную (приказы, наставления, инструкции и иные регламенты) и неформальную части. При этом последняя с точки зрения наполнения среды имеет гораздо большее значение. Формальная часть является

единой для всей системы военного образования, а в отдельной части требований – для всех Вооруженных Сил Российской Федерации. Неформальная – отражает подходы к их реализации на практике: на каждом учебном занятии и в самостоятельной подготовке по учебным дисциплинам, в воспитательной работе, в службе войск, в повседневной жизни. Эти подходы персонифицированы, их детальное изучение (наблюдение, беседы, изучение дисциплинарной практики, беседы с курсантами) показало, что системы организационных установок, норм и правил могут располагаться в широком диапазоне, на крайних полюсах которого:

- признание курсанта практически офицером с соответствующим отношением к его субъектной позиции в образовательном процессе. Такие подходы транслируют на взаимодействие командира, преподавателя с курсантом нормы и правила взаимоотношений, принятые в офицерском корпусе, вызывают делегирование ему свобод, самостоятельности и полномочий, возможно преждевременных, т.к. они не поддержаны необходимой степенью ответственности. При таком дисбалансе часто возникают нарушения со стороны курсанта, случаи, когда доверие неоправданно. В педагогическом коллективе такие подходы оцениваются негативно и называются «либеральными»;

- признание курсанта солдатом, с соответствующим пониманием позиции курсанта в образовательном процессе как объектной. Считается, что для того чтобы освоить нормы и правила деятельности офицера, необходимо побывать в роли солдата. Командиры и преподаватели не ставят курсанта в позицию равного носителя профессиональных отношений, но ждут, что профессиональные ценности, нормы и правила офицерского корпуса он будет воспринимать как свои. Такая позиция, по крайней мере, на момент диагностического исследования являлась более распространенной. Естественно, крайние подходы редко бывают продуктивными, выработка же применяемой системы организационных подходов и норм, находящихся в «золотой середине» - это вопрос формирования педагогического мастерства.

Кроме того, актуальным являлась выработка общих для всего командного и профессорско-преподавательского состава подходов.

Экспериментальным инструментом формирования единых подходов и развития индивидуальных позиций служил постоянный методологический семинар «Педагогика среды и опосредованного управления», включенный в рамках эксперимента в профессионально-должностную подготовку командиров и преподавателей, но открытый для посещения курсантов (таблица 6). В течение 2017-2019 гг. семинар проводился 10 раз и охватывал в качестве участников довольно внушительную часть педагогического состава военного вуза.

Таблица 6 - Тематика методологического семинара
«Педагогика среды и опосредованного управления»

№ п/п	Тема дискуссии	Средняя оценка интереса к мероприятию
1	Воспитательная среда современного военного вуза: результаты диагностического исследования	3,8
2	Средовые факторы профессионального воспитания	4,2
3	Проекты воспитательной среды и их реализация на практике	4,4
4	Прямое и опосредованное управление профессиональным развитием: достоинства и недостатки	4,2
5	Первичные воинские коллективы как воспитательная среда	4,2
6	Оценка и экспертиза воспитательной среды	4,0
7	Психологический климат и взаимоотношения в среде	3,9
8	Уклад современного военного вуза	4,1
9	Использование возможностей среды в воспитательной работе	4,3
10	Роль командира, преподавателя в развитии воспитательной среды военного вуза	4,2

По мере проведения семинара в педагогическом коллективе обсуждались воспитательные возможности среды и особенности их использования для решения задач профессионального воспитания. Основным результатом работы семинара может быть выражен в изменении личного отношения командиров и преподавателей к воспитательной среде, появлении готовности ее

использовать, а также в изменении педагогической компетентности командиров и преподавателей. Поскольку педагогика и психология воспитательной среды редко становилась предметом их специальной педагогической подготовки, многие и не подозревали о ее возможностях и значении. Основным эффектом методологического семинара охарактеризован нами в сравнительном исследовании (параграф 2.3), пока же подчеркнем тот факт, что в его работе в разное время приняла участие почти половина преподавателей и все командиры курсантских подразделений, что позволяет нам надеяться на то, что выработанные в ходе семинара организационные основы станут типичными для вуза.

Работа по развитию первичных воинских коллективов, упорядочивание норм и правил взаимоотношений внутри коллектива в соответствии с проектом воспитательной среды встраивалась в систему воспитательной работы военного вуза и дополняла ее. Та деятельность, которая относится непосредственно к содержанию опытно-экспериментальной работы, условно отнесена нами к трем направлениям.

Первое направление - просветительское. Предполагалось, что определенный эффект преобразования внутриколлективных взаимоотношений расширит знакомство курсантов с социально-историческим опытом. В рамках направления проводились занятия с курсантами на основе исторического материала, описывающего уклад и взаимоотношения в офицерских коллективах, коллективов воспитанников военных, юнкерских училищ, кадетских корпусов дореволюционного времени, военных училищ советского времени. Просветительское направление предполагало знакомство с последующим обсуждением с тематической военной литературой, художественными и документальными фильмами.

Второе направление – социально-психологическое. Реализовывалось с помощью группы профессионально-психологического сопровождения образовательного процесса. Включало широкий круг мероприятий: от социометрических исследований первичных воинских коллективов до

индивидуальной воспитательной работы с представителями неформальной структуры.

Третье направление – деятельностное. Заключалось в создании ситуаций, в которых коллектив, группа использует нормы и правила взаимоотношений, характерных для актуального уровня развития профессиональной культуры Вооруженных Сил Российской Федерации.

Таким образом, на протяжении формирующего эксперимента инфраструктура и контекст жизнедеятельности курсантов использовались для организации трофики: доступность и качество средовых ниш и средовых стихий, взаимодействие с «мечеными» обеспечивали адаптацию курсантов к среде, их профессиональное самоопределение и самореализацию, т. е. более полную реализацию потенциалов профессионального воспитания среды в конкретных воспитательных процессах (*третье организационно-педагогическое условие развития воспитательной среды военного вуза*).

Формулируя выводы по параграфу, отметим следующее.

1. Целесообразная организация воспитательной среды современного военного вуза (на опыте ОАБИИ) включала основные преобразования инфраструктуры воспитательной среды, упорядочивающей ее относительно выбранных объектов. Изменениям подвергались предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное окружения, составляющие инфраструктуру воспитательной среды современного военного вуза.

Курсанты вуза принимали активное участие в воспитательных мероприятиях воинских частей, в том числе в качестве организаторов воспитания солдат и сержантов (праздники части, родов и видов войск; присяга военнослужащих; награждение воинской части, присвоение воинских званий; участие в деятельности офицерских собраний; проведение мероприятий с призывниками).

Развитие информационного окружения курсантов осуществлялось за счет максимального использования медиа- и информационных ресурсов в информационном поле вуза, использования тематических информационных

материалов в наиболее воспринимаемых форматах (видеоролики, клипы, презентации, статьи и пр.), организации обзора курсантами информационных материалов; развития доступных для курсантов коммуникаций с ровесниками, студентами и курсантами других вузов, офицерами – выпускниками военных вузов (телемосты, встречи, онлайн-семинары и беседы). В качестве эффективного организационно-педагогического решения было создано бюро военно-технической информации с целью исследования актуальных проблем военной истории и использование результатов военно-исторических исследований в интересах, в том числе, профессионального воспитания и др.

Формирование критической рефлексивной позиции курсантов достигалось привлечением курсантов ко всем видам экспериментальных работ по формированию информационного окружения в военном вузе; формированием навыка самостоятельной оценки факта (проблемная беседа и дискуссия), развитие понимания сути информационной войны, ее основных методов, средств и технологий.

2. Педагогическое наполнение воспитательной среды военного вуза включало в свои задачи формирование образа офицера-выпускника (актуализация образа выдающихся выпускников военного вуза – героев войны и военной службы (научные исследования, презентации, подготовка учебного фильма и др.); исследование образа офицера – современника (конкурс творческих работ, групповых и индивидуальных научных работ курсантов в военно-научном обществе, дискуссии с офицерами вуза и воинских частей, проект «Образ современного офицера-выпускника») и изменение норм и правил взаимоотношений внутри среды (методологический семинар «Педагогика среды и опосредованного управления», занятия с курсантами на основе исторического материала, создание ситуаций, отражающих нормы и правила взаимоотношений, характерных для актуального уровня развития профессиональной культуры Вооруженных Сил Российской Федерации).

Таким образом, к 2019 г. воспитательная среда ОАБИИ характеризовалась расширением инфраструктуры, необходимостью и

открытостью, положительной динамикой развития уклада и событийности, заданным в процессе целесообразного наполнения среды. В сравнительном исследовании, которое описано в следующем параграфе, были получены данные, подтверждающие основные теоретические положения исследований.

В настоящее время эксперимент по развитию воспитательной среды современного военного вуза продолжен до 2021 г. Его основное содержание составляет *управление взаимодействием*, т. е. формирование движущих сил профессионального развития личности курсанта в воспитательной среде военного вуза, которая в качестве средств использует имеющуюся инфраструктуру, а в своем содержании предполагает опору на профессиональный контекст военно-профессиональной, учебной и повседневной деятельности курсантов.

2.3. Сравнительное исследование состояния воспитательной среды военного вуза

Эксперимент по развитию воспитательной среды современного военного вуза, выполненный на базе ОАБИИ в 2016-2019 гг., позволил изменить ее качественные параметры, которые оказывают влияние на профессиональное воспитание будущих офицеров. Это влияние, по нашему мнению, должно усиливаться во времени и охватывать все большее число курсантов. Одновременно с осуществлением формирующего эксперимента нами было проведено сравнительное исследование воспитательной среды ОАБИИ на момент начала эксперимента (контрольная точка № 1), и по его окончании (контрольная точка № 2). Первое исследование включалось в процедуру диагностики воспитательной среды современного военного вуза (параграф 2.1), но его выводы основывались только на данных, полученных в ОАБИИ. Эмпирические данные для контрольной точки № 1 были получены в 2015-2016 гг. Второе исследование включалось в программу формирующего эксперимента на его финальном этапе, эмпирические данные получены в ОАБИИ с

использованием аналогичного инструментария в 2018-2019 гг. Таким образом, сравнительное исследование касалось состояния одного и того же объекта (воспитательной среды ОАБИИ) в разное время. Интересующий нас параметр среды – ее потенциальное влияние на результативность профессионального воспитания курсантов военного вуза.

Для проведения сравнительного исследования были отобраны две группы по 100 человек в каждой. В первую группу вошли курсанты ОАБИИ наборов 2012 и 2013 гг., которые на момент эксперимента обучались на третьем и четвертом курсах (эти курсанты входили в экспериментальную выборку на этапе диагностического исследования). Вторую группу составили также курсанты наборов 2015-2016 гг., обучавшиеся на третьем и четвертом курсах в ОАБИИ в 2018-2019 гг. Выбор курсантов старших курсов был обоснован рядом причин, среди которых главные две. Во-первых, они уже полностью адаптированы к среде и приобрели статус военнослужащих контрактной службы. Во-вторых, профессиональное развитие этой категории курсантов пока еще не выходит за рамки воспитательной среды военного вуза и средовое влияние на этот процесс можно считать максимальным. В дальнейшем, на выпускном курсе, оно несколько ослабевает, поскольку курсант частично ощущает себя в новой профессиональной роли и отождествляет себя с новой средой – воинской частью.

Формирование выборок отвечало требованиям математической статистики для психолого-педагогических исследований. Общее число респондентов составляло 10-15% генеральной совокупности [131], структура выборки отражала общую характеристику генеральной совокупности по важным признакам:

- соотношение рядовых и сержантов;
- доля военнослужащих, прошедших срочную службу в Вооруженных Силах Российской Федерации;
- возрастные характеристики;

- доля курсантов, ранее обучавшихся в суворовских военных училищах и кадетских корпусах Министерства обороны;
- структура совокупности по результатам учебной и профессиональной деятельности.

По этим же параметрам выборки схожи друг с другом.

Кроме курсантов, в сравнительном исследовании приняли участие 59 командиров, воспитателей и преподавателей ОАБИИ.

По замыслу в сравнительном исследовании применялась двойная оценка воспитательной среды ОАБИИ:

- по отношению к организации, педагогическому наполнению и управлению средой в процессе средообразовательной деятельности;
- по отношению к тому влиянию, которое среда оказывает на профессиональное развитие личности, воспринимается большинством курсантов как субъективная психологическая среда. Такая оценка, по сути – есть множество субъективных оценок, обладающих определенной общностью (таблица 7).

Оценка соответствия воспитательной среды ОАБИИ целям профессионального воспитания, оценка ее воспитательных потенциалов

Критерием оценки соответствия воспитательной среды военного вуза целям профессионального воспитания, оценка ее воспитательных потенциалов является ее *целесообразность*, т. е. степень соответствия организации, наполнения среды и вузовской практики опосредованного управления профессиональным развитием курсанта задачам его профессионального воспитания. Показатели целесообразности, как мы считаем, могут быть связаны с условиями возникновения потенциалов воспитательной среды, обоснованными нами ранее. Создание и выполнение каждого условия может контролироваться множеством исследовательских инструментов, включить их все в сравнительное исследование невозможно.

Таблица 7 - Показатели сравнительной оценки воспитательной среды

Компоненты воспитательной среды	Критерий оценки	Показатель оценки	Инструмент оценки
Инфраструктура	Целесообразность – степень соответствия организации среды, средообразующей деятельности и опосредованного управления задачам профессионального воспитания курсантов	Информативность и символичность предметно-пространственного окружения	Включенная экспертиза, самооценка
		Соответствие устойчивых образцов поведения актуальному уровню развития профессиональной культуры ВСил РФ	Постоянный методологический семинар «Педагогика среды и опосредованного управления», опрос
		Совместное проживание событий	Оценка по шкале, ранжирование, сопоставление данных
		Удовлетворение познавательных интересов в информационном пространстве вуза	Опрос
		Стимулирование профессионального развития курсанта	Оценка уровня готовности к профессиональному развитию (методика В. И. Зверевой, Н. В. Немовой), модифицированный стимульный материал (приложение 3)
Контекст жизнедеятельности	Целесообразность – степень соответствия организации среды, средообразующей деятельности и опосредованного управления задачам профессионального воспитания курсантов	Соответствие образа профессионала и профессиональных отношений ведущим ценностям офицерского корпуса ВС РФ	Результаты работы тематической секции научно-практической конференции «Броня», интернет-обсуждение проекта «Образ современного офицера – выпускника»
		Организационно-нормативное, морально-ценностное, процессуальное единство учебной, профессиональной и повседневной деятельности	Постоянный методологический семинар «Педагогика среды и опосредованного управления», экспертная оценка
		Уровень развития первичных воинских коллективов	Диагностика групповой мотивации (И.Л. Ладанов) Исследование групповой сплоченности (индекс Сисшора, опосредованная групповая сплоченность (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева) Определение ценностно-ориентационного единства группы (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева) Оценка морально-психологического климата (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева).
Трофика	Продуктивность	Модальность воспитательной среды	Методика векторного моделирования
		Интенсивность воспитательной среды	Экспертная оценка
		Осознаваемость воспитательной среды	Широкая экспертиза

Полная характеристика условия предполагает количество показателей, значительно превышающих наши исследовательские возможности. Кроме того, далеко не все из предполагаемых показателей могут быть оценены объективно, а значит они не могут использоваться для доказательства теоретических положений и гипотезы. В настоящем параграфе нами представлены не все данные об изменении воспитательной среды, а только те, которые наиболее четко иллюстрируют эти изменения в отчетный период.

В первую очередь отмечены положительные изменения инфраструктуры воспитательной среды. В процессе формирующего эксперимента удалось не только создать новые, но и актуализировать имеющиеся объекты предметно-пространственного окружения курсантов военного вуза. Однако это само по себе не означает, что произошло наполнение и расширение воспитательной среды, поскольку в ее инфраструктуру входят только те объекты, явления и события, которые обладают для курсантов личными смыслами и несут в себе информацию, способствующую профессиональному развитию. Организация среды, которая подлежит оценке – это деятельность, обеспечивающая смысловое взаимодействие курсанта с тем или иным объектом среды.

Выбрав методом исследования экспертную оценку (курсанты выступали в роли включенных экспертов), мы предложили курсантам охарактеризовать как можно большее количество объектов среды, которые оказали на них влияние в плане профессионального развития. Эти объекты могли быть использованы в профессиональной подготовке или оказывать воздействие сами по себе, но обязательно оказали положительно влияние на курсанта (вызвали дополнительную мотивацию развития, отразили пример образцового отношения к воинскому долгу, снабдили определенной информацией, обеспечили процесс учебы и пр.). Временные ограничения – последний учебный год. Качественная оценка – 5-балльная шкала, где 5 – максимальный уровень влияния средового объекта, сохраняющийся и не ослабевающий до сих пор. Итоговым показателем служило среднее арифметическое экспертных оценок (рисунок 20).

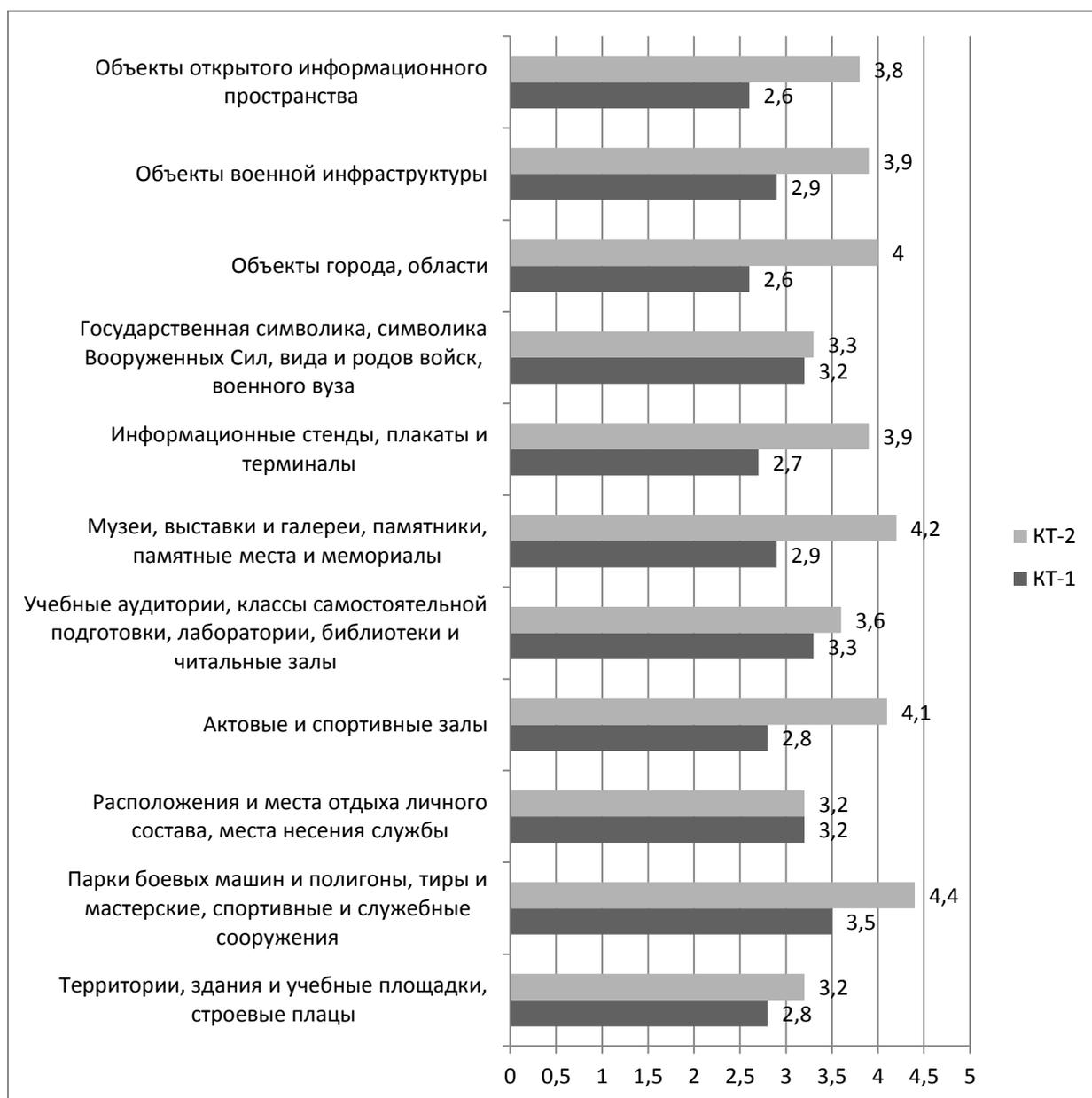


Рисунок 20. Среднее арифметическое экспертных оценок влияния средовых объектов на профессиональное развитие личности, балл

Полученные данные поясняют следующее:

- в ходе формирующего эксперимента в воспитательную среду военного вуза включены объекты, территориально ему не принадлежащие, но обладающие воспитательным потенциалом. Прежде всего, это объекты открытого информационного пространства (сайты, медиаресурсы, виртуальные экскурсии, электронные средства массовой информации,

телекоммуникационные системы и т. д.). Эти объекты, в большей степени, чем ранее, находятся в постоянном пользовании курсантов и формируют регулируемое информационное окружение (наблюдается повышение оценки с 2,6 до 3,8 балла). Дополнительно такой вывод иллюстрирует оценка по позиции «Информационные стенды, плакаты и терминалы». В экспериментальной практике эти объекты связаны с открытым информационным пространством (повышение оценки с 2,7 до 3,9 балла). Затем – культурные объекты региона и, прежде всего, те, которые несут в себе профессиональные культурные смыслы. Объекты такого рода активнее используются в воспитательной работе и оказывают влияние на самовоспитание в большей степени, чем раньше (повышение оценки с 2,6 до 4,0 балла). Наконец – объекты военной инфраструктуры (воинские части, военные организации, военно-промышленные объекты и пр.). Их возможности, судя по оценкам, стали шире использоваться для формирования профессиональных компетенций курсантов (повышение оценки с 2,9 до 3,9 балла);

- в большей степени, чем раньше, происходит осмысление и переживание профессионально важной информации, которую несут в себе памятные места военного вуза (музеи, выставки, мемориалы и пр.). Это – прямой результат опосредованного управления и более полного использования возможностей среды в воспитательной работе военного вуза, в частности, в образовательном процессе в целом (повышение оценки с 2,9 до 4,2 балла);

- удалось изменить степень фонового влияния на учебную, учебно-профессиональную деятельность курсантов учебных объектов (парков, классов, мастерских, полигонов, спортивных сооружений), прежде всего, за счет их переоборудования и внедрения современных технологий. Возможности учебных объектов, по нашему мнению, в конце формирующего эксперимента оценивались как избыточные и «оставляющие задел» для инновационного развития образовательного процесса военного вуза (повышение оценки с 3,5 до 4,4 балла).

Практически за время эксперимента не удалось существенно изменить влияние территорий, символики и, что особенно заметно, расположений личного состава. Очевидно, эти неудачи предполагают некоторую коррекцию предлагаемой нами модели.

Определенную нагрузку в сравнительном исследовании имел постоянно действующий методологический семинар для офицеров и преподавателей военного вуза «Педагогика среды и опосредованного управления». Прямое предназначение этой формы экспериментальной педагогической деятельности заключается в повышении квалификации работников вуза в профессиональном воспитании за счет выделения вопросов моделирования среды, средообразующей деятельности и опосредованного управления в отдельную группу проблемных вопросов профессионально-должностной подготовки. Вместе с тем семинар позволял отслеживать изменения в оценке некоторых позиций среды, в частности, того, насколько образцы поведения, устойчивые в среде ОАБИИ отвечают актуальному уровню развития профессиональной культуры офицера, нормам и ценностям офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации. Опуская многочисленные варианты индивидуальных мнений, мы приводим в параграфе формальные результаты опроса, проводившегося среди участников семинара после дискуссий. Им, например, было предложено сопоставить распространенные образцы поведения курсантов, ободряемые в курсантской среде с образцом поведения офицера и дать качественную оценку по одному из пяти предложенных вариантов. Ниже, на рисунке 21, представлены результаты такой оценки в ноябре 2016 г. и марте 2019 г.



а) контрольная точка № 1

б) контрольная точка № 2

Рисунок 21. Результаты качественной оценки участниками методологического семинара образцов поведения, одобряемых в курсантской среде, %

Сопоставлять представленные на рисунке данные следует с учетом того, что в 2016 г. число участников семинара было почти вдвое меньше, чем в 2019 г., поэтому важны, прежде всего, процентные соотношения. Еще одно уточнение – для чистоты эксперимента оценивались образцы поведения, одобряемые на старших (3-4) курсах обучения, т. е. в то время, когда среда имеет наибольшее значение для профессионального развития.

В начале дискуссий по данному вопросу большинство участников семинара (60,0%) придерживалось в той или иной степени того мнения, что поведение, одобряемое в среде курсантов более соответствует солдату, чем офицеру Вооруженных Сил Российской Федерации. Курсантами морально одобряются даже грубые нарушения воинской дисциплины – самовольные отлучки, грубость от отношении к товарищу, употребления спиртных напитков и пр. 43,3% респондентов из этого числа вообще считают, что принятые нормы

и образцы категорически не отвечают идеалу профессионального воспитания. В 2019 г., напротив, 83,0% респондентов считают, что подобные действия и образы поведения, более присущие «плохому солдату», в курсантской среде не одобряются. Это мнение, в частности, подтверждается анализом дисциплинарной практики ОАБИИ, где произошло значительное снижение грубых нарушений воинской дисциплины. Как известно, дисциплинарная практика зависит не столько от контингента и контроля со стороны командиров (хотя и это – важные факторы), сколько от общепринятого в курсантской среде отношения к такому образу действий. Семинар позволял исследовать мнение участников образовательного процесса о среде в режиме реального времени, поэтому он активно использовался нами для сравнительного исследования и по другим показателям.

Ряд наблюдений и мнений участников семинара, например, позволяет предположить, что экспериментальная воспитательная среда военного вуза в большей степени обладает СО-бытийностью для участников. В этом отношении перспективным для оценки нам представлялось сравнить отношение к некоторым событиям в жизни вуза со стороны разных субъектов образовательного процесса: командиров, преподавателей, курсантов.

Время эксперимента вообще характеризуется расширением событийного окружения, появлением ряда масштабных событий, несомненно обладающих высоким потенциалом в профессиональном воспитании. Одно из них – этап международных военных игр «Рембат», который, начиная с 2016 г., постоянно проводится на базе ОАБИИ. Рейтинги «Рембата» одинаково высоки среди всех категорий как по значимости в жизни вуза, по привлекаемому к себе интересу, так и по степени влияния на профессиональное развитие. Стабильно в числе СО-бытий с высокими рейтингами остаются присяга молодых курсантов и выпуск офицеров в Вооруженные Силы Российской Федерации. Как совпадающие по значению для различных категорий респондентов можно выделить комплексные проверки и комиссии, но эти мероприятия, по мнению респондентов, слабо влияют на профессиональное развитие личности.

При проведении сравнительного исследования нас интересовали события, специально создаваемые в интересах профессионального воспитания курсантов. Мы полагали, что в целесообразно организованной воспитательной среде такие события обладают сходными оценками значения, интереса и влияния для командиров, преподавателей и курсантов. Суть измерения заключалась в том, что респондентам из различных групп было предложено выделить из составленного нами списка (всего – 50) и ранжировать 10 событий профессиональной направленности – наиболее значимых в жизни вуза, наиболее интересных для восприятия и наиболее влияющих на профессиональное развитие личности курсанта. «Рембат», присяга и выпуск офицеров, естественно, из списка исключались. Полученные ответы ранжировались по числу выборов, а затем ранговые результаты (первые 10) сопоставлялись по трем категориям респондентов.

В контрольной точке № 1 – всего три одинаково важных для всех участников сравнительного исследования события, причем одинаково значимым, интересным и влияющим на развитие из них признано только одно – ежегодная научно-практическая конференция. Кроме того, аналогичные исследования нами были проведены в трех вузах (параграф 2.1), так что полученный результат «укладывается» в общую тенденцию, которую удалось частично изменить в эксперименте. В контрольной точке № 2, например, таких событий 7 из 10, 4 из 7 имеют близкое значение по шкалам «значение», «интерес» и «влияние». Поскольку для оценки был предложен один и тот же список повторяющихся событий, полученные данные свидетельствуют об изменении восприятия среды.

В рамках сравнения целесообразности организации воспитательной среды по состоянию на 2016 и 2019 гг. был выполнен опрос курсантов, позволивший оценить степень удовлетворения их профессиональных познавательных интересов в информационном окружении ОАБИИ. Удовлетворение познавательных интересов – важный показатель среды, который в диагностическом исследовании нами был оценен невысоко.

Напомним, тогда мы установили, что большая часть познавательных интересов, связанных с Вооруженными Силами Российской Федерации, военной службой и военно-профессиональной деятельностью удовлетворяются курсантами либо вне информационной среды вуза, либо по их прямому запросу. Нормальное же состояние информационного окружения, на наш взгляд, таково, что информация, целенаправленно вводимая в поле восприятия курсанта, не только опережает его запрос, но и сама стимулирует профессиональный познавательный интерес. Развивая организацию информационной составляющей воспитательной среды, внедряя информационно-коммуникационные технологии, активизируя новые источники и подбирая контент, мы в процессе формирующего эксперимента частично смогли изменить состояние информационного окружения.

Представим для сравнения только один показатель – оценку удовлетворения познавательного интереса со стороны курсантов, принимавших участие в сравнительном исследовании. Им было предложено выбрать один из вариантов ответа, наиболее отвечающий степени и способу удовлетворения профессиональных познавательных интересов в воспитательной среде ОАБИИ (рисунок 22).

Сравним два, на наш взгляд, критических показателя – доли курсантов, чьи познавательные интересы в среде а) не удовлетворены и б) не удовлетворены и курсант при этом не может найти источника удовлетворения вне среды. Оба они означают проблемы в профессиональном развитии, прямо связанные с организацией воспитательной среды военного вуза. Если в начале эксперимента суммарная доля таких респондентов составляла 39,0%, то в конце 14,0%. Напротив, доля курсантов, вполне удовлетворяющих профессиональный познавательный интерес в воспитательной среде военного вуза, выросла с 29,0% до 59,0%. Обращаем также внимание на группу курсантов, которые считают, что среда в информационном плане избыточна. В конце эксперимента эта группа составляет 32,0% против 7,0% в его начале.



а) контрольная точка № 1

б) контрольная точка № 2

Рисунок 22. Результаты оценки курсантами степени удовлетворения профессиональных познавательных интересов в воспитательной среде военного вуза, %

В параграфе в связи с дефицитом возможного объема приведены только отдельные сравнения. В целом же, эти и многие другие данные дают возможность оценить инфраструктуру воспитательной среды как развивающуюся и в конце эксперимента более целесообразно организованную.

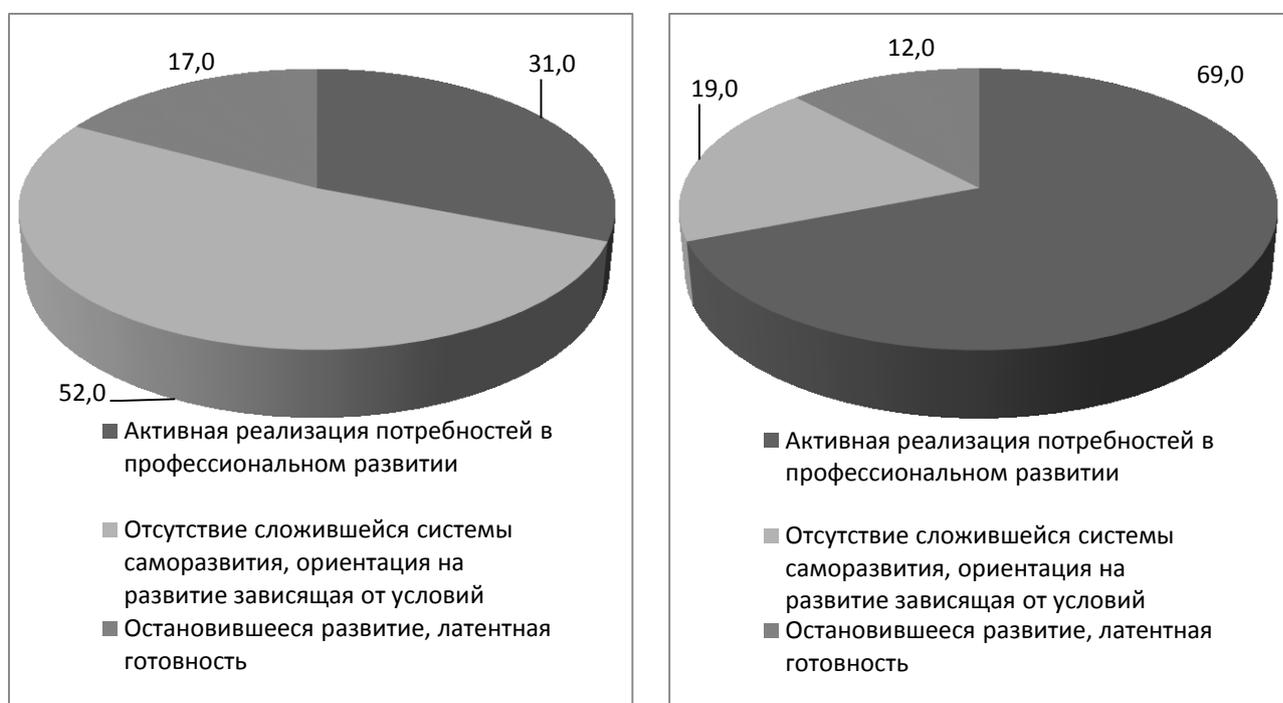
Другие данные, которые мы также иллюстрируем только на отдельных примерах, позволяют судить о положительных изменениях целесообразности контекста жизнедеятельности курсанта как компонента воспитательной среды современного военного вуза.

Выдвинув в качестве показателя активность и действенность средовых стимулов профессионального развития курсантов, мы решили, что иллюстрацией к его оценке может послужить готовность к профессиональному развитию. Для оценки использована методика В. И. Зверевой, Н. В. Немовой с модифицированным стимульным материалом (приложение 3), тем более что

эта методика оставляет возможность прямой оценки влияния средовых факторов на готовность к развитию.

Общая оценка готовности курсантов к профессиональному развитию в конце эксперимента выше, чем в начале (рисунок 23). Поскольку в системе воспитательной работы, кроме нашего эксперимента, не было существенных изменений, можно предположить, что этот результат в значительной степени связан с изменением среды.

Сравнение данных позволяет нам установить, что основная масса курсантов (52,0%) в начале эксперимента не имела четкой и окончательно сформированной системы профессионального развития, готовность и мотивация развития зависела преимущественно от ситуативных факторов, например, от внешнего требования. В конце эксперимента эта группа сократилась до 19,0%, а основная масса респондентов (69,0%) принадлежит к другой категории с устойчивой системой профессионального развития, мало зависящей от ситуативных факторов.



а) контрольная точка № 1

б) контрольная точка № 2

Рисунок 23. Результаты оценки готовности курсантов к профессиональному развитию, %

Вторая часть методики позволила нам выполнить факторный анализ результата, а именно, выявить основные стимулы и сдерживающие факторы профессионального развития. Поскольку каждый фактор курсанты оценивали по 5-балльной шкале (5 – да (препятствуют или стимулируют); 4 – скорее да, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее нет; 1 – нет), есть возможность представить выборочные результаты через среднее арифметическое оценок (рисунки 24 и 25).

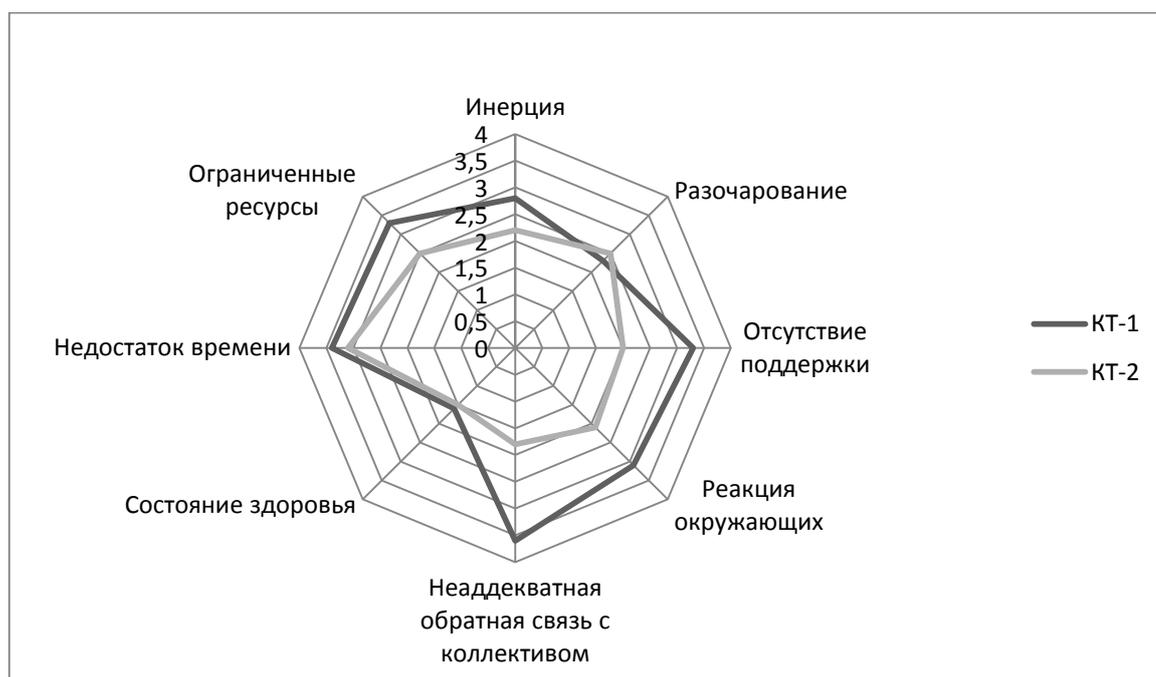


Рисунок 24. Результаты оценки факторов, препятствующих развитию

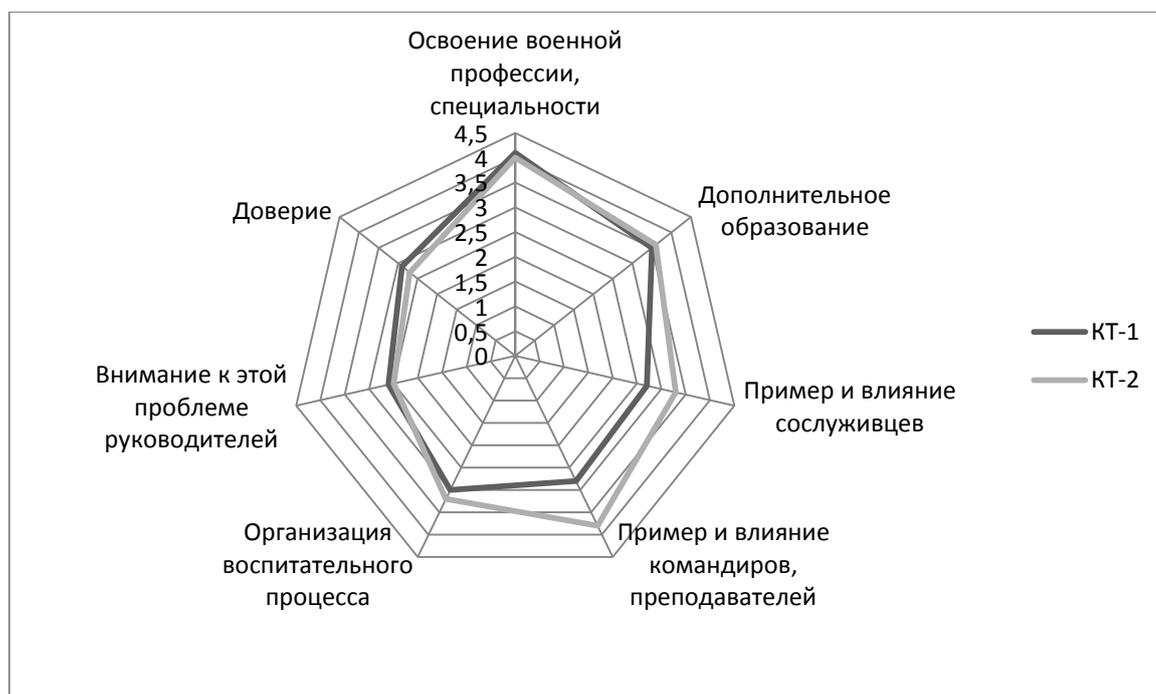


Рисунок 25. Результаты оценки стимулов профессионального развития

Среди сдерживающих факторов к среде и конкретно контексту учебной, профессиональной и повседневной деятельности курсантов мы отнесли ресурсы (-0,8), поддержку (-1,3), реакции окружающих (-1) и связь с коллективом (-1,8). По данной группе факторов произошло снижение оценки в среднем в 1,61 раза.

Среди стимулов профессионального развития средовыми являются пример и влияние сослуживцев (+0,6), пример и влияние командиров, преподавателей (+1), возможность получения признания в коллективе (+0,9). Оценка средовых стимулов профессионального развития повысилась в среднем в 1,28 раза.

Образ офицера, культивируемый в ОАБИИ, символизирует тип личности, относительно которого опосредуется профессиональное воспитание. Он историчен, составляет часть традиций и вместе с тем динамично меняется. Тематическая секция Международной научно-практической конференции «Броня», которая традиционно проводится в ОАБИИ, обращалась к проблеме формирования образа офицера-выпускника дважды – в 2015 и 2018 гг. В обоих

случаях результаты дискуссии использованы нами для сравнительного исследования. Следует подчеркнуть, что собственно деятельность, конкретизирующая образ, уже является средообразующей. Работниками секции признается, что она необходима, как минимум, по трем причинам:

- преемственные, традиционные, не вызывающие сомнения черты образа офицера – выпускника (честь, достоинство, ответственность, патриотизм, самопожертвование и пр.) точно отвечают ценностям офицерского корпуса, но характеризуют тип личности, к которому стремится среда не полностью. Образ современного офицера характеризуется множеством новых черт, пока еще не принимаемых однозначно, например, автономия и самостоятельность, практицизм, творчество и т. д. Кроме того, военные вузы по окончании двадцатилетнего процесса реформирования стремятся восстановить свою уникальность, в том числе и в облике выпускника;

- представляемый системой воспитательной работы образ офицера вовсе не обязательно совпадает с тем типом личности, который транслируется средой. Как показало диагностическое исследование (параграф 2.1), это не обязательно культивируемый тип личности, курсанты могут наделять его другими чертами. Именно это совпадение/не совпадение является предметом сравнительного исследования;

- позиция современного вуза такова, что он не ориентирует профессиональное воспитание на потребности практики, а задает развитие практики через воспитание личности, направленной в перспективу. Другими словами, образ офицера, культивируемый в воспитательной среде – это перспективный тип личности, отвечающий требованиям будущего.

В работе конференции в 2015 г. установлен перспективный путь формирования культивируемого образа офицера, который будет служить основой педагогической средообразующей деятельности. Он заключается в привлечении к определению образа самих курсантов и был реализован в ходе формирующего эксперимента (параграф 2.2) как специальный проект. Художественное описание образа офицера-выпускника, представление

выпускников, отвечающих ему, культивирование биографий офицеров-выпускников и другие действия завершались обсуждением проекта в информационной среде вуза. Современный образ офицера-выпускника ОАБИИ после обсуждения и уточнения можно считать консолидированным мнением коллектива вуза. В 2018 г. результаты этой деятельности были представлены научной общественности. Итоговое постановление тематической секции дает достаточно высокую оценку проекту.

Оценивая организационно-нормативное, морально-ценностное, процессуальное единство учебной, профессиональной и повседневной деятельности курсантов, которое создает целесообразный уклад жизнедеятельности курсантов, мы вновь обратились к исследовательским возможностям экспертизы. Она, как и многие другие измерения среды, осуществлялась в работе постоянного методологического семинара «Педагогика среды и опосредованного управления». Методом оценки в контрольных точках № 1 и № 2 избрана экспертиза, когда оценить показатель предлагалось 15 экспертам (представляющим курсантов и офицеров) по 5-балльной шкале, где 5 баллов – полное единство, а 1 балл – нет единства. Сравнительные средние арифметические оценок представлены на рисунке 26.

Полученные нами данные позволяют констатировать положительные изменения в двух параметрах среды – процессуальном и организационно-нормативном единстве различных видов деятельности: учебной, профессиональной и повседневной. Можно заключить, что воспитывающими офицера являются не только занятия и мероприятия воспитательной работы, профессиональное воспитание происходит во всех составляющих образовательного процесса.

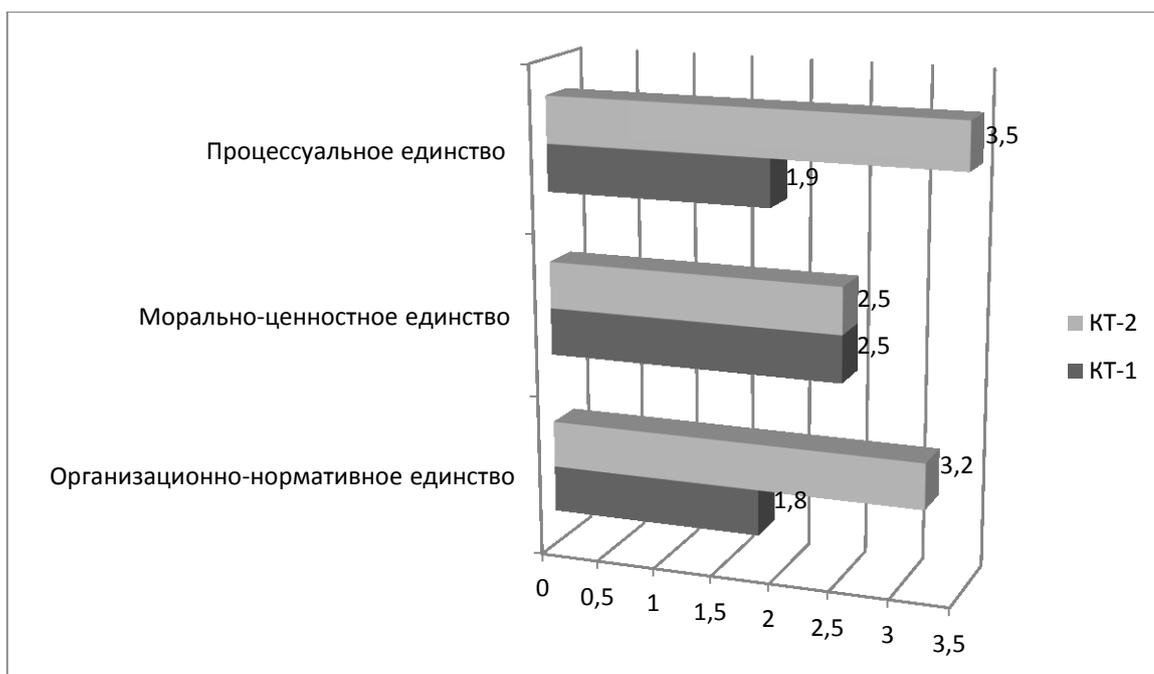


Рисунок 26. Результаты экспертной оценки единства учебной, профессиональной и повседневной деятельности курсантов, баллы

Сравнительное исследование показало, что нам немного удалось добиться в отношении развития первичных воинских коллективов, однако это нельзя считать отрицательным результатом. Дело в том, что работа с коллективами является сильной и постоянно совершенствующейся стороной воспитательной системы военных вузов. Динамика воинских коллективов, их влияние на личность уже на момент диагностического исследования полностью удовлетворяла предложенному нами проекту среды. Не останавливаясь на этом показателе, тем не менее, стоит упомянуть методы оценки уровня первичных воинских коллективов, включенные нами в общую систему оценки воспитательной среды. Мы, в частности, применяли:

- диагностику групповой мотивации (автор методики – И. Л. Ладанов) и стремились с ее помощью выявить мотивационные тенденции, связанные с профессиональным развитием представителей группы;

- исследования групповой сплоченности (индекс Сишора, опосредованная групповая сплоченность (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева));

- определение ценностно-ориентационного единства группы (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева);
- оценку морально-психологического климата (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева).

Сравнительная оценка трофики воспитательной среды ОАБИИ

Критерием оценки трофики воспитательной среды современного военного вуза выступает ее *продуктивность*, которую мы ранее определили как способность создавать субъективные среды курсантов, где происходит опосредованное влияние на процесс профессионального развития личности. Такая оценка отражает общее в многочисленных и индивидуальных оценках влияния среды на профессиональное развитие каждого конкретного курсанта.

Инструментарий оценки сформирован на основе модели экспертизы среды, предложенной В. А. Ясвиным [163], где автором используются пять базовых параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость. Два из этих показателей – широта и устойчивость, нами опущены, т. к. подобную оценку уже выполнили. Три других составили основу сравнительной оценки трофики воспитательной среды (таблица 7). Экспертиза среды, по В. А. Ясвину, – это совокупность исследовательских процедур предельно формализованного математического или логического характера, позволяющая найти математическое выражение субъективной функции среды.

Модальность среды является ее качественно-содержательной характеристикой, выражающей развивающий потенциал среды по отношению к абстрактному воспитаннику. Для нас модальность – это оценка компонентов инфраструктуры, которые стали средовыми нишами и несут в себе реальную возможность профессионального развития. Как известно, в исследованиях среды принято различать абсолютную и относительную модальность. Относительность оценки заключается в том, что модальность может вычисляться в отношении развития конкретной компетенции (в этом тоже отличие военных вузов) или конкретного качества личности. Кроме того,

модальность различна относительно каждого конкретного человека с его индивидуальностью.

Абсолютная модальность должна интегрировать относительные оценки, поэтому для сравнительного исследования нами выбрана включенная экспертиза при следующих особенностях ее организации:

- оценка выполняется относительно трех общепрофессиональных компетенций Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, реализуемого в ОАБИИ (способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения (ОПК-2); способность работать в многонациональном коллективе над инновационными и междисциплинарными проектами (ОПК-3); способность самостоятельно или в составе группы вести научный поиск (ОПК-6)) [144]. Компетенции выбраны случайно;

- параллельно выполняется оценка относительно наиболее проблемных профессионально важных качеств офицера: инициативности, ответственности и креативности. Качества выбраны в процессе реализации проекта «Образ современного офицера – выпускника военного вуза»;

- в экспертную комиссию в обеих контрольных точках включены 30 экспертов, представляющих категории курсантов, преподавателей и командиров. Выбор осуществлялся из числа участников сравнительного исследования случайным образом.

Таким образом, вариативность относительных оценок модальности и других субъективных показателей среды в каждом случае достигала 180 возможных выборов и обеспечивалась некоторая точность абсолютной оценке, используемой нами в сравнении.

Исследования меняющейся модальности воспитательной среды ОАБИИ выполнены методом компьютерной графики и типологизации образовательной среды [163], его итоговые результаты представлены на рисунке 27. Для каждой из относительных оценок нами разрабатывался соответствующий стимульный

материал (пример – приложения 3, 4) на основе вопросника, предложенного В. А. Ясвиным. Полученные ответы обрабатывались, суммировались, определялись средние значения, на основе которых формировался вектор абсолютной модальности воспитательной среды ОАБИИ в начале и в конце эксперимента.

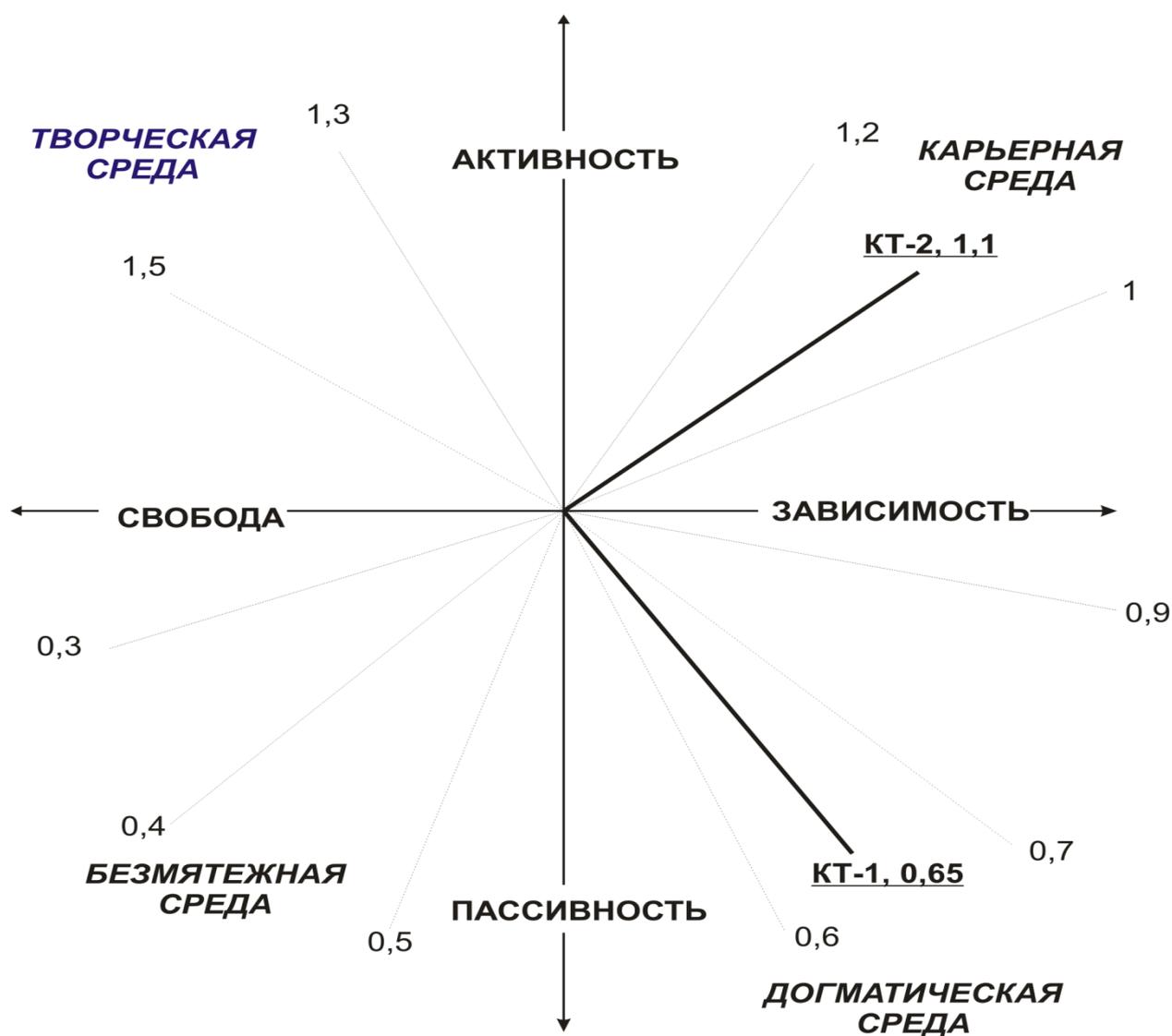


Рисунок 27. Результаты оценки модальности среды, баллы

Тип среды, выявленный в начале эксперимента – догматический с преобладающей пассивной личностной позицией курсанта. Такая среда, как правило, делает профессиональное развитие будущих офицеров крайне

зависимым от воспитательного воздействия, системы воспитательной работы (которая еще только восстанавливается в военных вузах), кадров, занимающихся воспитанием. Личная позиция курсантов заранее исключает приоритет самостоятельного профессионального развития, а авторитет воспитателей основывается не на их личных качествах, а на том, насколько курсанты принимают воспитательные догмы (а это – критичная позиция современного военного воспитания). Воспитательная среда в контрольной точке № 1 ближе к безмятежной, т. е. к такой, где предметно-пространственное, событийное, информационное наполнение имеет низкий коэффициент эффективности. Вложения в инфраструктуру не решают главной задачи – повышения эффективности профессионального воспитания. Кроме того, оценка в системе координат «свобода - зависимость» гораздо меньше, чем в контрольной точке № 2, отвечает задаче воспитания инициативного и самостоятельного офицера.

Вторая оценка модальности, выполненная после эксперимента, в контрольной точке № 2 демонстрирует смещение вектора модальности по обеим шкалам. Преобразованная нами воспитательная среда ОАБИИ в новом качестве представляет собой преимущественно карьерную среду, стремящуюся к творческой. Естественно, результат далеко не идеален, вместе с тем динамика изменения модальности представляется нам положительной. Среда с такой модальностью:

- снижает потребность в постоянном контроле и необходимость в непрерывном воспитательном воздействии на курсанта;
- позволяет сочетать интересы военной службы с интересами личности в профессиональной и личностной самореализации. Концентрированно такой баланс выражен в понятии «военная карьера»;
- обеспечивает в пределах действующих регламентов свободу личности, позволяющую ей делать свободный выбор в профессиональных ситуациях и ситуациях моральной неопределенности. Такой выбор представляется нам необходимым условием профессионально-личностного развития курсанта;

- повышает эффективность любых средообразующих действий, ресурсных затрат на совершенствование воспитательной среды современного военного вуза;

- отвечает актуальной потребности военного образования в переходе от стандартизированного массового производства офицеров к формированию уникального человеческого капитала Вооруженных Сил Российской Федерации.

В целом, коэффициент модальности как показатель развивающего потенциала среды вырос с 0,65 до 1,15 баллов, т. е. почти вдвое. Эти изменения коррелируют, например, с изменениями оценок сформированности выбранных нами общепрофессиональных компетенций (итоговые аттестации) с коэффициентом 0,88 (использовалась статистическая функция программы Excel), что позволяет считать их связанными величинами.

Адресная оценка выбранных нами профессионально важных качеств (инициативности, ответственности и креативности) у выпускников ОАБИИ 2016 и 2019 гг. показала, что в отношении их результативность профессионального воспитания также изменилась в лучшую сторону. Ее мы предложили сделать командирам курсантских подразделений (0 баллов – пороговый уровень, 1 балл – базовый уровень, норма, 2 балла – продвинутый уровень). Можно предположить, что это только отдельные примеры повышения эффективности профессионального воспитания, связанные в числе прочих факторов и с совершенствованием воспитательной среды.

Качественной характеристикой воспитательной среды ОАБИИ является ее интенсивность, т. е. способность инфраструктуры оказывать воздействие на профессиональное развитие курсанта, а также сила этого воздействия. Собственно говоря, это оценка того, какие стихии действуют в вузе и влияют на трофику среды в нужном направлении. Методом исследования интенсивности также являлась экспертиза. Для ее проведения разработаны соответствующие оценочные карты относительно трех выбранных компетенций и трех выбранных профессионально важных качеств личности (рисунок 28).

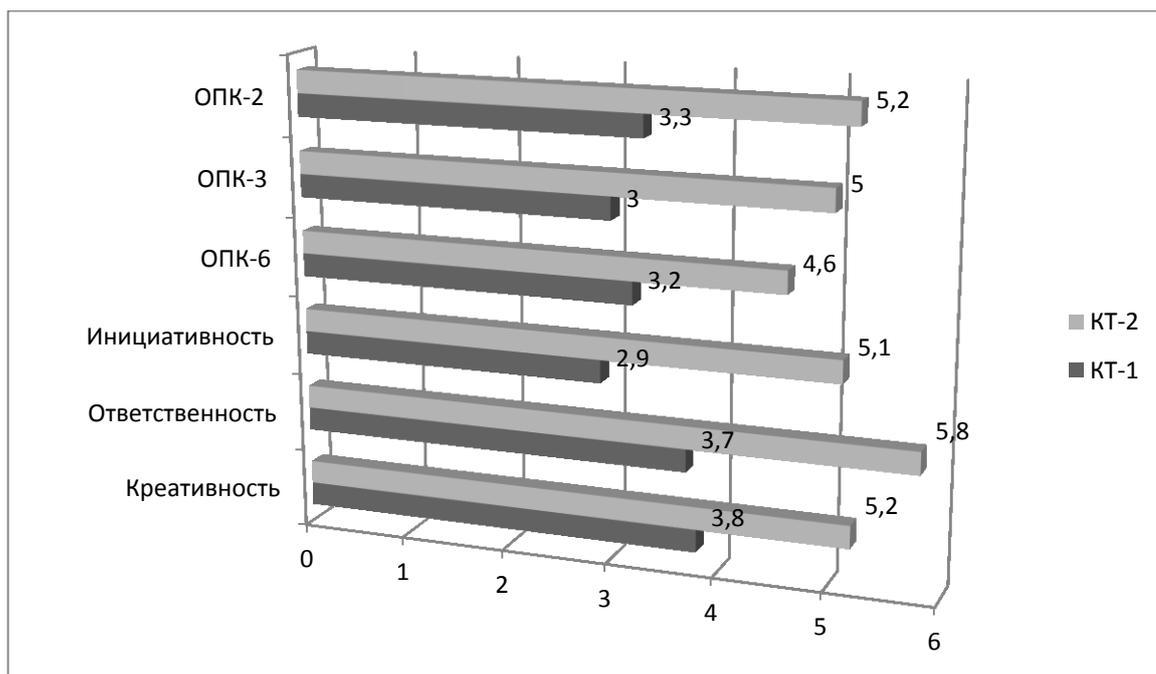


Рисунок 28. Средние относительные экспертные оценки интенсивности воспитательной среды, баллы

Как видим, результатом средообразующих действий и опосредованного управления является изменение интенсивности среды в отношении профессионального воспитания курсантов. В сравнительном исследовании она показана только на шести примерах, однако реальных примеров таких изменений много больше. Средняя абсолютная экспертная оценка интенсивности воспитательной среды составляет в контрольной точке № 1 – 3,31 балла, а в контрольной точке № 2 – 5,15 балла. Здесь следует учесть, что в модели экспертизы итоговый балл умножается на коэффициент модальности среды. Оценка абсолютной интенсивности воспитательной среды выросла в 1,55 раза и коррелирует с оценками компетенций с коэффициентом 0,73, с оценками развития профессионально важных качеств личности с коэффициентом 0,81.

Третья оценка – осознаваемости воспитательной среды – также является качественной и характеризует то, насколько курсанты, командиры и педагоги

способны использовать среду, осведомлены о своих возможностях, формирующихся в среде и готовы выступать в роли «меченых». В опросе мы предложили участвовать не отобраным экспертам, а всем курсантам, командирам и преподавателям, принимавшим участие в сравнительном исследовании (т. е. по 159 человек в каждой контрольной точке). После обработки итог широкой экспертизы выглядит следующим образом (рисунок 29).

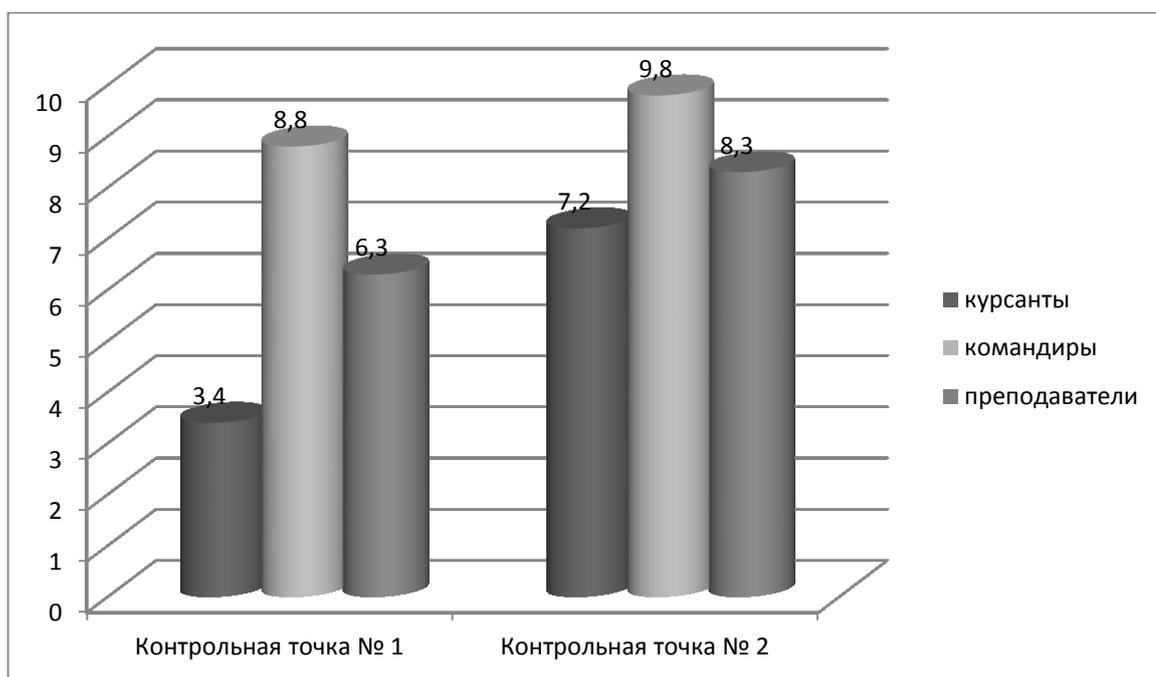


Рисунок 29. Экспертные оценки осознаваемости среды, баллы

Поскольку здесь мы получили серьезные различия по категориям респондентов, на рисунке данные представлены отдельно. Обращаем внимание на то, что наибольшие изменения получены в категории курсантов. Среднее арифметическое оценок осознаваемости среды за время эксперимента выросла с 3,4 до 7,2 баллов, т. е. в 2,11 раза. Результат признан значимым и не случайным.

Точность оценок трофики среды (модальность, интенсивность и осознаваемость) подтверждена методами математической статистики

(статистические функции Excel). Так, все оценки коррелируют между собой с коэффициентом не ниже 0,7. Исключение составляют оценки осознаваемости среды, данные командирами и преподавателями в контрольной точке № 2.

Таким образом, выполненная оценка трофики воспитательной среды ОАБИИ показала, что в процессе эксперимента ее продуктивность значительно изменилась в лучшую сторону. Это было доказано в отношении трех произвольно выбранных общепрофессиональных компетенций реализуемого Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и трех профессионально важных качеств личности офицера, произвольно выбранных на основе общевузовского опроса. Скорее всего, оценки справедливы и относительно других качеств и компетенций, т. е. имеют абсолютный характер.

Определим выводы по параграфу.

1. Сравнительное исследование включало оценку влияния воспитательной среды на результативность профессионального воспитания курсантов военного вуза.

Критерием оценки соответствия воспитательной среды военного вуза целям профессионального воспитания, оценки ее воспитательных потенциалов была избрана ее целесообразность (степень соответствия организации, наполнения среды и вузовской практики опосредованного управления профессиональным развитием курсанта задачам его профессионального воспитания). Использование данного критерия предполагало оценку по ряду показателей. Результаты применения метода экспертной оценки показали повышение оценки курсантами объектов среды, которые оказали на них влияние в плане профессионального развития, в среднем с 2,9 до 3,8 балла. Опрос курсантов выявил увеличение числа курсантов, вполне удовлетворяющих профессиональный познавательный интерес в воспитательной среде военного вуза, с 29,0% до 59,0%. Оценка активности и действенности средовых стимулов с помощью методики В. И. Зверевой, Н. В. Немовой выявила повышение оценки курсантами средовых стимулов

профессионального развития в 1,3 раза. Экспертная оценка позволила констатировать положительные изменения в двух параметрах среды – процессуальном (повышение оценки с 1,9 до 3,5 балла) и организационно-нормативном (повышение оценки с 1,8 до 3,2 балла) единстве различных видов деятельности: учебной, профессиональной и повседневной. Можно заключить, что воспитывающими офицера являются не только занятия и мероприятия воспитательной работы, профессиональное воспитание происходит во всех составляющих образовательного процесса.

Критерием оценки трофики воспитательной среды современного военного вуза выступает ее продуктивность (способность создавать субъективные среды курсантов, где происходит опосредованное влияние на процесс профессионального развития личности). Инструментарий оценки был сформирован на основе модели экспертизы среды (В. А. Ясвин). Оценка абсолютной модальности среды выполнялся относительно трех общепрофессиональных компетенций ФГОС и относительно наиболее проблемных профессионально важных качеств офицера (инициативности, ответственности и креативности), выбранных в процессе реализации проекта «Образ современного офицера – выпускника военного вуза». Диагностика показала, что преобразованная нами воспитательная среда ОАБИИ в новом качестве представляет собой преимущественно карьерную среду, стремящуюся к творческой. Коэффициент модальности как показатель развивающего потенциала среды вырос с 0,65 до 1,15 баллов, т. е. почти вдвое. Эти изменения коррелируют, например, с изменениями оценок сформированности выбранных нами общепрофессиональных компетенций (итоговые аттестации) с коэффициентом 0,88 (использовалась статистическая функция программы Excel), что позволяет считать их связанными величинами. Оценка абсолютной интенсивности воспитательной среды выросла в 1,55 раза и коррелирует с оценками компетенций с коэффициентом 0,73, с оценками развития профессионально важных качеств личности с коэффициентом 0,81. Среднее арифметическое оценок осознаваемости среды за время эксперимента выросла

с 3,4 до 7,2 баллов, т. е. в 2,11 раза. Результат признан значимым и не случайным. Точность оценок трофики среды (модальность, интенсивность и осознаваемость) подтверждена методами математической статистики (статистические функции Excel). Так, все оценки коррелируют между собой с коэффициентом не ниже 0,7.

2. На основании сравнительной оценки воспитательной среды по двум критериям (целесообразность и продуктивность) мы считаем, что выполненный эксперимент имеет положительные результаты, связанные с повышением результативности воспитательной среды ОАБИИ в профессиональном воспитании курсантов, что с высокой долей вероятности могло повлиять на повышение результативности всей системы профессионального воспитания курсантов военного вуза.

Выводы по главе 2

1. Проведенное нами диагностическое исследование воспитательной среды современного военного вуза с помощью таких методов, как опрос, беседа, метод изучения документации, тестирование, самооценка, позволяет характеризовать ее как недостаточно эффективную в обеспечении профессионального воспитания курсантов, не в полной мере отвечающую масштабным и сложным задачам профессионального воспитания. Об этом свидетельствует низкая оценка, данная 44,0% опрошенными преподавателями средовым возможностям обеспечения самообразования и повышения профессионального мастерства курсантов. Подтверждением данного вывода является и большое число курсантов, давших низкую оценку своей удовлетворенности воспитательным процессом (от 35,0% до 49,4% в экспериментальных выборках).

2. Практика организации среды и опосредованного управления профессиональным развитием личности, в свою очередь, оценена нами как противоречивая и во многом не отвечающая основным положениям

педагогического средового подхода. К числу таких противоречий нами были отнесены: противоречия между необходимостью целесообразной трансляции внешней социальной среды, установленной теориями средового подхода, и стихийно формирующимся отражением внешней среды в воспитательной среде современного военного вуза; между возможностями опосредованного управления профессиональным и личностным развитием будущего офицера и их недостаточным использованием в деятельности современного военного вуза; между потребностями курсантов в профессиональной и личностной самореализации, профессиональном развитии и их недостаточным удовлетворением в воспитательной среде современного военного вуза.

3. Целесообразная организация воспитательной среды современного военного вуза (на опыте ОАБИИ) включала основные преобразования инфраструктуры воспитательной среды, упорядочивающей ее относительно выбранных объектов. Изменениям подвергались предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное окружения, составляющие инфраструктуру воспитательной среды современного военного вуза.

Курсанты вуза принимали активное участие в воспитательных мероприятиях воинских частей, в том числе в качестве организаторов воспитания солдат и сержантов (праздники части, родов и видов войск; присяга военнослужащих; награждение воинской части, присвоение воинских званий; участие в деятельности офицерских собраний; проведение мероприятий с призывниками).

Развитие информационного окружения курсантов осуществлялось за счет максимального использования медиа- и информационных ресурсов в информационном поле вуза, использования тематических информационных материалов в наиболее воспринимаемых форматах (видеоролики, клипы, презентации, статьи и пр.), организации обзора курсантами информационных материалов; развития доступных для курсантов коммуникаций с ровесниками, студентами и курсантами других вузов, офицерами – выпускниками военных вузов (телемосты, встречи, онлайн-семинары и беседы). В качестве

эффективного организационно-педагогического решения было создано бюро военно-технической информации с целью исследования актуальных проблем военной истории и использование результатов военно-исторических исследований в интересах, в том числе, профессионального воспитания и др.

Формирование критической рефлексивной позиции курсантов достигалось привлечением курсантов ко всем видам экспериментальных работ по формированию информационного окружения в военном вузе; формированием навыка самостоятельной оценки факта (проблемная беседа и дискуссия), развитие понимания сути информационной войны, ее основных методов, средств и технологий.

4. Педагогическое наполнение воспитательной среды военного вуза включало в свои задачи формирование образа офицера-выпускника (актуализация образа выдающихся выпускников военного вуза – героев войны и военной службы (научные исследования, презентации, подготовка учебного фильма и др.); исследование образа офицера – современника (конкурс творческих работ, групповых и индивидуальных научных работ курсантов в военно-научном обществе, дискуссии с офицерами вуза и воинских частей, проект «Образ современного офицера-выпускника») и изменение норм и правил взаимоотношений внутри среды (методологический семинар «Педагогика среды и опосредованного управления», занятия с курсантами на основе исторического материала, создание ситуаций, отражающих нормы и правила взаимоотношений, характерных для актуального уровня развития профессиональной культуры Вооруженных Сил Российской Федерации).

5. В конце эксперимента сравнительное исследование включало оценку влияния воспитательной среды на результативность профессионального воспитания курсантов военного вуза.

Критерием оценки соответствия воспитательной среды военного вуза целям профессионального воспитания, оценки ее воспитательных потенциалов была избрана ее целесообразность (степень соответствия организации, наполнения среды и вузовской практики опосредованного управления

профессиональным развитием курсанта задачам его профессионального воспитания). Использование данного критерия предполагало оценку по ряду показателей. Результаты применения метода экспертной оценки показали повышение оценки курсантами объектов среды, которые оказали на них влияние в плане профессионального развития, в среднем с 2,9 до 3,8 балла. Опрос курсантов выявил увеличение числа курсантов, вполне удовлетворяющих профессиональный познавательный интерес в воспитательной среде военного вуза, с 29,0% до 59,0%. Оценка активности и действенности средовых стимулов с помощью методики В. И. Зверевой, Н. В. Немовой выявила повышение оценки курсантами средовых стимулов профессионального развития в 1,3 раза. Экспертная оценка позволила констатировать положительные изменения в двух параметрах среды – процессуальном (повышение оценки с 1,9 до 3,5 балла) и организационно-нормативном (повышение оценки с 1,8 до 3,2 балла) единстве различных видов деятельности: учебной, профессиональной и повседневной. Можно заключить, что воспитывающими офицера являются не только занятия и мероприятия воспитательной работы, профессиональное воспитание происходит во всех составляющих образовательного процесса.

Критерием оценки трофики воспитательной среды современного военного вуза выступает ее продуктивность (способность создавать субъективные среды курсантов, где происходит опосредованное влияние на процесс профессионального развития личности). Инструментарий оценки трофики среды был сформирован на основе модели экспертизы среды (В. А. Ясвин). Оценка абсолютной модальности среды выполнялся относительно трех общепрофессиональных компетенций ФГОС и относительно наиболее проблемных профессионально важных качеств офицера (инициативности, ответственности и креативности), выбранных в процессе реализации проекта «Образ современного офицера – выпускника военного вуза». Диагностика показала, что преобразованная нами воспитательная среда ОАБИИ в новом качестве представляет собой преимущественно карьерную

среду, стремящуюся к творческой. Коэффициент модальности как показатель развивающего потенциала среды вырос с 0,65 до 1,15 баллов, т. е. почти вдвое. Эти изменения коррелируют, например, с изменениями оценок сформированности выбранных нами общепрофессиональных компетенций (итоговые аттестации) с коэффициентом 0,88 (использовалась статистическая функция программы Excel), что позволяет считать их связанными величинами. Оценка абсолютной интенсивности воспитательной среды выросла в 1,55 раза и коррелирует с оценками компетенций с коэффициентом 0,73, с оценками развития профессионально важных качеств личности с коэффициентом 0,81. Среднее арифметическое оценок осознаваемости среды за время эксперимента выросла с 3,4 до 7,2 баллов, т. е. в 2,11 раза. Результат признан значимым и не случайным. Точность оценок трофики среды (модальность, интенсивность и осознаваемость) подтверждена методами математической статистики (статистические функции Excel). Так, все оценки коррелируют между собой с коэффициентом не ниже 0,7.

6. На основании сравнительной оценки воспитательной среды по двум критериям (целесообразность и продуктивность) мы считаем, что выполненный эксперимент, в ходе которого были реализованы выделенные нами организационно-педагогические условия развития воспитательной среды военного вуза, имеет положительные результаты, связанные с повышением результативности воспитательной среды ОАБИИ в профессиональном воспитании курсантов, что с высокой долей вероятности могло повлиять на повышение результативности всей системы профессионального воспитания курсантов военного вуза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К настоящему моменту времени педагогический средовой подход прошел длительный путь теоретической разработки и практической апробации, в процессе своего становления он приобрел статус самостоятельной методологической позиции исследования педагогических систем.

В развитии средового подхода применительно к воспитательной среде образовательного учреждения, в том числе военного вуза, можно выделить: начальный этап развития средового подхода в общей педагогике и военном образовании (20-30-е годы XX в.), в ходе которого в общей педагогике получила обоснование среда как средство воспитания, сформирован категориальный аппарат средового подхода, установлены первые формы и методы организации педагогически целесообразной воспитательной среды; однако военное образование восприняло только идею открытой среды; этап актуализации средового подхода (60-80-е годы XX века), основанной на утверждении в педагогике системного подхода, результатом чего стало изучение воспитательной среды как обязательного компонента педагогических систем; складываются предпосылки развития теории средового подхода в военной педагогике; современный этап развития теории средового подхода (с начала 90-х годов XX века до наших дней), связанный с развитием теорий, раскрывающих сущность и структуру воспитательной среды, обеспечивающих ее проектирование, изучение ее потенциалов; отражающий проявление интереса в исследованиях к отдельным аспектам воспитательной среды военного вуза, особенно в их практическом отражении в результатах профессиональной подготовки военных специалистов.

Проведенный нами анализ современных исследований позволил определить воспитательную среду военного вуза как специально созданную для профессионального воспитания объективную совокупность опосредующих обстоятельств учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов, символично заключающую в себе целесообразно

преобразованные и представленные в идеализированном виде ведущие отношения военного социума, способную в процессе непрерывного и длительного пребывания в ней курсанта оказывать влияние на развитие его личности.

Внутренняя инфраструктура воспитательной среды военного вуза может быть определена как совокупность специально созданных, организованных или привнесенных извне объектов и отношений, обеспечивающих достижение целей профессионального воспитания курсантов. Уровень развития инфраструктуры воспитательной среды военного вуза характеризует ее с организационно-обеспечивающей стороны. Содержание воспитательной среды с организационно-обеспечивающей стороны раскрывается через четыре вида окружения курсантов: предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное.

Одним из результатов теоретического исследования стала характеристика контекста жизнедеятельности курсантов военного вуза как содержательной, предметной, методологической основы профессионального воспитания курсанта, системы внутренних и внешних факторов жизни, привнесенных в военный вуз из военного социума и военно-профессиональной деятельности и в каждой конкретной ситуации стимулирующих развитие личности в интересах профессионального воспитания. К содержанию воспитательной среды военного вуза относятся: идейно-ценностные основы военно-профессиональной деятельности, этические нормы военно-профессиональной деятельности, образы выдающихся представителей профессии, модели профессионального взаимодействия и общения.

Процессуальные аспекты учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов (уклад учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов, доступный выбор ресурсов профессионального развития (в том числе внутренние и внешние коммуникации); социально-психологические характеристики воинских, ученических и педагогических коллективов) характеризуют воспитательную

среду современного военного вуза с ее процессуально-коммуникативной стороны. С эмоционально-мотивационной стороны воспитательная среда рассматривается как спектр возможностей личности, развитие которых является предметом опосредованного управления, средообразовательных действий.

Изучение развития воспитательной среды военного вуза позволило определить его как закономерный процесс смены ее качественных состояний, обусловленный целенаправленной средообразующей деятельностью руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, актуализирующей потенциалы среды в профессиональном воспитании.

Критериями оценки воспитательной среды военного вуза выступают целесообразность (соответствие целям профессионального воспитания курсантов) и продуктивность (способность создавать субъективные среды курсантов, в которых происходит опосредованное влияние на процессы профессионального развития личности).

Организационно-педагогические условия развития воспитательной среды военного вуза непосредственно связаны с содержанием средообразующей деятельности руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, в котором выделяются три основных направления:

- целесообразная организация воспитательной среды военного вуза как деятельность руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, объектом которой является инфраструктура воспитательной среды военного вуза, ее объем и материальное выражение, пространственно-временные характеристики взаимодействия курсантов с воспитательной средой;

- педагогическое наполнение среды, которое представляет собой деятельность руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, объектом которой

является контекст жизнедеятельности курсантов, его способность транслировать через уклад, образ жизни, военно-профессиональную и учебную деятельность ведущие отношения, характерные для военного социума, офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации, военно-профессиональной деятельности;

- управление взаимодействием курсантов и воспитательной среды военного вуза, которое представляет собой деятельность по формированию движущих сил профессионального развития личности курсанта, в качестве средств использующую имеющуюся инфраструктуру, а в своем содержании предполагает опору на профессиональный контекст учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов.

Каждый из видов средообразующей деятельности способен реализовывать определенное организационно-педагогическое условие развития воспитательной среды современного военного вуза, в котором активны потенциалы профессионального воспитания курсантов. Организационно-педагогическими условиями развития воспитательной среды военного вуза выступают: достижение соответствия актуального состояния средовой инфраструктуры и меняющегося внешнего социума, потребностей профессионального воспитания курсантов и воспитательных технологий, используемых в военном вузе; стремление к максимальной реализации принципа культуросообразности среды в отношении профессиональной культуры ВС РФ; использование инфраструктуры и контекста жизнедеятельности курсантов для организации трофики, направленной на профессиональное воспитание характеров, для более полной реализации потенциалов профессионального воспитания среды в конкретных воспитательных процессах.

Проведенное нами диагностическое исследование воспитательной среды современного военного вуза с помощью таких методов, как опрос, беседа, метод изучения документации, тестирование, самооценка, позволяет характеризовать ее как недостаточно эффективную в обеспечении профессионального воспитания курсантов, не в полной мере отвечающую

масштабным и сложным задачам профессионального воспитания. Практика организации среды и опосредованного управления профессиональным развитием личности, в свою очередь, оценена нами как противоречивая и во многом не отвечающая основным положениям педагогического средового подхода. Целесообразная организация воспитательной среды современного военного вуза (на опыте ОАБИИ) включала основные преобразования инфраструктуры воспитательной среды, упорядочивающей ее относительно выбранных объектов. Изменениям подвергались предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное окружения, составляющие инфраструктуру воспитательной среды современного военного вуза.

В конце эксперимента сравнительное исследование включало оценку влияния воспитательной среды на результативность профессионального воспитания курсантов военного вуза.

Критерием оценки соответствия воспитательной среды военного вуза целям профессионального воспитания, оценки ее воспитательных потенциалов была избрана ее *целесообразность*. Оценка по избранному критерию выявила позитивные изменения по таким показателям, как оценка курсантами объектов среды, которые оказали на них влияние в плане профессионального развития; число курсантов, вполне удовлетворяющих профессиональный познавательный интерес в воспитательной среде военного вуза; оценка курсантами средовых стимулов профессионального развития. Экспертная оценка позволила констатировать положительные изменения в двух параметрах среды – процессуальном (повышение оценки с 1,9 до 3,5 балла) и организационно-нормативном (повышение оценки с 1,8 до 3,2 балла) единстве различных видов деятельности: учебной, профессиональной и повседневной. Можно заключить, что воспитывающими офицера являются не только занятия и мероприятия воспитательной работы, профессиональное воспитание происходит во всех составляющих образовательного процесса.

Критерием оценки трофики воспитательной среды современного военного вуза, т.е. ее влияние на личность курсанта, выступает ее *продуктивность*.

Оценка абсолютной модальности среды относительно трех общепрофессиональных компетенций ФГОС и наиболее проблемных профессионально важных качеств офицера (инициативности, ответственности и креативности) показала, что преобразованная нами воспитательная среда ОАБИИ в новом качестве представляет собой преимущественно карьерную среду, стремящуюся к творческой. Коэффициент модальности как показатель развивающего потенциала среды вырос с 0,65 до 1,15 баллов, т. е. почти вдвое. Эти изменения коррелируют, например, с изменениями оценок сформированности выбранных нами общепрофессиональных компетенций (итоговые аттестации) с коэффициентом 0,88 (использовалась статистическая функция программы Excel), что позволяет считать их связанными величинами. Оценка абсолютной интенсивности воспитательной среды выросла в 1,55 раза и коррелирует с оценками компетенций с коэффициентом 0,73, с оценками развития профессионально важных качеств личности с коэффициентом 0,81. Среднее арифметическое оценок осознаваемости среды за время эксперимента выросло с 3,4 до 7,2 баллов, т. е. в 2,11 раза. Результат признан значимым и не случайным. Точность оценок трофики среды (модальность, интенсивность и осознаваемость) подтверждена методами математической статистики (статистические функции Excel). Так, все оценки коррелируют между собой с коэффициентом не ниже 0,7.

На основании сравнительной оценки воспитательной среды по двум критериям (целесообразность и продуктивность) мы считаем, что выполненный эксперимент, в ходе которого были реализованы выделенные нами организационно-педагогические условия развития воспитательной среды военного вуза, имеет положительные результаты, связанные с повышением результативности воспитательной среды ОАБИИ в профессиональном воспитании курсантов, что с высокой долей вероятности могло повлиять на повышение результативности всей системы профессионального воспитания курсантов военного вуза.

В заключении сделан ряд выводов и обобщений.

1. Использование средового подхода позволяет получить полноценное представление о воспитательной среде современного военного вуза, уточнить закономерности ее развития и влияния на личность. В технологическом значении средовой подход выполняет функцию профессиональной организации воспитания, представляя собой один из путей достижения целей профессионального воспитания курсантов военного вуза, который призван дополнить систему воспитательной работы военного вуза.

2. Воспитательная среда военного вуза представляет собой специально созданную для профессионального воспитания объективную совокупность опосредующих обстоятельств учебной, военно-профессиональной и повседневной деятельности курсантов, символично заключающую в себе целесообразно преобразованные и представленные в идеализированном виде ведущие отношения военного социума, способную в процессе непрерывного и длительного пребывания в ней курсанта оказывать влияние на развитие его личности.

3. Развитие воспитательной среды военного вуза определяется как закономерный процесс смены ее качественных состояний, обусловленный целенаправленной средообразующей деятельностью руководства военного вуза, командиров и преподавателей, педагогических и воинских коллективов, самих курсантов, актуализирующей потенциалы среды в профессиональном воспитании.

4. Критериями оценки воспитательной среды военного вуза выступают целесообразность (соответствие целям профессионального воспитания курсантов) и продуктивность (способность создавать субъективные среды курсантов, в которых происходит опосредованное влияние на процессы профессионального развития личности).

5. Опытная работа показала, что развитию воспитательной среды военного вуза способствует реализация таких организационно-педагогических условий, как достижение соответствия актуального состояния средовой инфраструктуры и меняющегося внешнего социума, потребностей

профессионального воспитания курсантов и воспитательных технологий, используемых в военном вузе; стремление к максимальной реализации принципа культуросообразности среды в отношении профессиональной культуры ВС РФ; использование инфраструктуры и контекста жизнедеятельности курсантов для организации трофики, направленной на профессиональное воспитание характеров, для более полной реализации потенциалов профессионального воспитания среды в конкретных воспитательных процессах.

Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты аспектов изучаемой проблемы. Дальнейшее ее изучение может быть связано с изучением социально-адаптационной функции воспитательной среды военного вуза, вопросов продуктивного взаимодействия обучающей и воспитательной систем вуза как ведущего фактора профессионально-личностного развития будущих офицеров.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авдеенко, Е. В. Образ жизни как социальный феномен: автореф. дис. ...канд. филос. наук: 09.00.11 / Авдеенко Евгения Викторовна. – Воронеж, 2018. – 34 с.
2. Амбарова, П. А. Профессиональная культура офицеров Российской армии в условиях трансформации российского общества: социологический анализ: автореф. дис.канд. филос. наук: 22.00.06 / Амбарова Полина Анатольевна. – Екатеринбург, 2002. – 24 с.
3. Амосова, И. Г. и др. Трактовка образовательной среды и значение ее педагогического потенциала для функционирования и развития школы: монография / И. Г. Амосова, Е. Н. Астафьева, Б. М. Бим-Бад. – М.: АСОУ, 2018. – 202 с.
4. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
5. Антониковский, В. О. Организация и стимулирование самостоятельной физической подготовки курсантов в вузе МВД России: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Антониковский Вадим Олегович. – СПб., 2005. – 161 с.
6. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2007. – 377 с.
7. Бадью, А. Манифест философии / А. Бадью; сост. и пер. с фр. В. Е. Лапицкого. – СПб.: Machina, 2003. – 184 с.
8. Баева, И. А., Лактионова, Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: методологические основания и эмпирические показатели / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова // Человек и образование. - 2016. – № 3. – С. 19- 24.

9. Базавлущая, Л. М. Организаторская культура в системе управления персоналом образовательной организации: монография / Л. М. Базавлущая. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2018. – 133 с.
10. Балунув, М. С. Педагогическое стимулирование лидерства у курсантов военно-экономического вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.06 / Балунув Михаил Сергеевич. – Кострома, 2000. – 188 с.
11. Барабанщиков, А. В. и др. Проблемы психологии воинского коллектива / А. В. Барабанщиков, А. Д. Глоточкин, Н. Ф. Феденко, В. В. Шеляг. – М.: Воениздат, 1973. – 302 с.
12. Барышников, В. Я. Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Барышников Виталий Яковлевич. – Елец, 2005. – 23 с.
13. Батищев, В. Н. Психологическое обеспечение военно-профессионального самоопределения курсантов ВВУЗОВ ВС РФ: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.03 / Батищев Владимир Николаевич. – М., 2003. – 229 с.
14. Бахтин, М. М. К философии поступка [Электронный ресурс] / М. М. Бахтин / Электронная библиотека Infolio. – Режим доступа: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/postupok3.html> (дата обращения 19.10.2018).
15. Безус, С. Н. Педагогическое новаторство А. С. Макаренко в контексте современности: монография, посвящённая 130-летию со дня рождения А. С. Макаренко / С. Н. Безус, О. В. Бережнова, Ю. А. Говенко. – Уфа: МЦИИ Омега Сайнс, 2018. – 105 с.
16. Беленцов, С. И. Гражданское воспитание в зарубежной реформаторской педагогике конца XIX начала XX в. / С. И. Беленцов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. IV. Педагогика. Психология. – 2014. – Вып. 2 (33). – С. 53-64.
17. Белозерцев, Е. П. Культурно-образовательная среда: опыт личного осмысления / Е. П. Белозерцев // Известия ВГПУ. – 2006. – Т. 17. № 4. – С. 8-17.

18. Белозерцев, Е. П. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект): монография / Е. П. Белозерцев, И. Б. Щербакова. – Воронеж: Тип. им. И. А. Болховитинова, 2016. – 247 с.
19. Беляев, Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Беляев Геннадий Юрьевич. – М., 2000. – 157 с.
20. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем - критический обзор / Исследования по общей теории систем: сб. переводов / общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. - М.: Прогресс, 1969. - С. 23-82.
21. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 1977. – 304 с.
22. Блауберг, И. В., Юдин, Э. Г. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М., Наука, 1973. – 69 с.
23. Большая Российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/economics/text/2016338> (дата обращения 14.08.2018).
24. Боровская, Е. В. Средовой подход в воспитании как инструмент педагогического познания и использования среды в педагогическом процессе / Е. В. Боровская // Региональные ресурсы развития культурно-образовательной среды – ведущее условие самореализации личности: сб. материалов Междунар. научно-практ. конф. – Смоленск: ГАУ ДПОС «СОИРО», 2011. – С. 75-81.
25. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 180 с.
26. Бубнов, А. С. Гражданская война, партия и военное дело: сб. статей / А. С. Бубнов. - М.: Военный вестник, 1928. – 76 с.
27. Булатова, Е. И. Информационные войны за ресурсы Арктики: на материале российских и зарубежных СМИ: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 10.01.10 / Булатова Елена Ивановна. – М., 2017 – 30 с.

28. Вагин, С. Н. Социальный институт армии в системе институциональных взаимодействий современного российского общества: дис. ...канд. социол. наук: 22.00.04 / Вагин Сергей Николаевич. – Новочеркасск, 2009. – 166 с.
29. Вачкова, С. Н. Уклад школы как педагогическая категория и феномен действительности / С. Н. Вачкова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. - Вып. 5. – С. 54-59.
30. Вендровская, Р. Б. М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин: о взаимодействии школы и среды / Р. Б. Вендровская // Советская педагогика. – 1990 . – № 2. – С. 110-114.
31. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
32. Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vamto.net/filials/vigdvt/departments-and-services-wee-railway-forces-and-voso-va-mt/the-office-of-the-military-technical-information.php?sphrase_id=57491 (дата обращения 21.07.2019).
33. Володин, А. А., Бондаренко, Н. Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. – 2014. - № 1. – С. 143-152.
34. Володин, В. Р. и др. Государственно-политическое воспитание курсантов военных вузов: к постановке проблемы профессионального воспитания: монография / В. Р. Володин, А. Д. Лопуха, Т. Л. Лопуха. – Новосибирск: НВВКУ, 2017. – 228 с.
35. Галагузов, А. Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Галагузов Алексей Николаевич. – М., 2011. – 362 с.
36. Гриценко, Л. И. Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике: Сравнительный анализ отечественного и

- зарубежного макаренковедения: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гриценко Лариса Ивановна. – Екатеринбург, 1998. – 372 с.
37. Грунин, А. В. Формирование моральной ответственности курсантов в воспитывающей среде вуза: монография / А. В. Грунин. – Владимир: ВЮИ ФСИН России, 2012. – 135 с.
38. Делия, В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза : автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Делия Виктор Павлович. – М., 2007. – 46 с.
39. Денисова, О. П. Организационно-педагогическая система комплексной подготовки кадрового состава вуза к экспертизе качества образования: концепция, модель, технологии : автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Денисова Оксана Петровна. – Тольятти, 2014. – 43 с.
40. Дерябо, С. Д. и др. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / С. Д. Дерябо, В. П. Лебедева, В. И. Панов. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 216 с.
41. Дубовицкая, С. В., Беккер, И. Л. Воспитывающая среда как фактор развития личности / С. В. Дубовицкая, И. Л. Беккер // Известия Пензенского государственного педагогического университета. – 2011. - № 24. – С. 631-638.
42. Евтихов, О. В. Формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов: монография / О. В. Евтихов. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 180 с.
43. Ерошенков, Н. В. Образовательная среда вузов МВД России как фактор профессионально-нравственной подготовки курсантов / Н. В. Ерошенков // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2014. - № 1. – С. 42-46.
44. Жежель, Л. В. Аксиологические основания воспитания курсантов в образовательной среде военного вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Жежель Леонид Владимирович. – Кострома, 2013. – 22 с.

45. Заец, О. Г. Совершенствование профессионального воспитания курсантов военно-инженерных вузов и приоритетные пути повышения его эффективности: монография / О. Г. Заец. – Серпухов: Изд-во Военной акад. РВСН, 2015. – 171 с.
46. Зубова, Е. И. Развитие воспитывающей среды общеобразовательной организации в условиях социального многообразия: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Зубова Елена Ивановна. – М., 2015. – 24 с.
47. Зуев, Д. А. Структура важного жизненного события как психологического феномена / Д. А. Зуев // Вести Волгоградского государственного университета. – 2012. - № 2. – С. 85-90.
48. Иванов, Д. А. Экспертиза в сфере образования: цели, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов; под общ. ред. Л. Е. Курнешовой. – М.: Моск. Центр качества образования, 2006. – 327 с.
49. Иванова, Е. И. Управление развитием образовательной среды школы на основе ресурсного подхода: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Иванова Елена Ивановна. – М., 2007. – 218 с.
50. Иорданский, Н. И. Основы и практика социального воспитания / Н. И. Иорданский. – М.: Работник просвещения, 1925. – 387 с.
51. Каган, В. Я. Управление развитием многопрофильной образовательной среды в условиях гимназии: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Каган Владимир Янович. – М., 2008. – 19 с.
52. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л.: ЛГУ, 1991. – 384 с.
53. Казак, Т. В. Концептуальные основания психологического сопровождения психосоциальной адаптации субъектов учебной и профессиональной деятельности системы органов внутренних дел: автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.03 / Казак Тамара Владимировна. – Тверь, 2012. – 43 с.
54. Каменев, А. И. История подготовки офицерских кадров в СССР (1917–1984 гг.) / А. И. Каменев. – Новосибирск: НВВПУ, 1991. – 261 с.

55. Каменев, С. А. Создана ли марксистская педагогика? [Электронный ресурс] / С. А. Каменев / Спорные вопросы марксистской педагогики. – М.: Работник просвещения, 1930. – Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist.html> (дата обращения: 24.12.2018).
56. Карпинский, К. В. Психология жизненного пути личности / К. В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
57. Карсанов, Э. Х. Совершенствование процесса военно-профессионального воспитания курсантов вузов внутренних войск МВД РФ: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Карсанов Эдуард Хаджимуссаевич. – СПб., 2011. – 179 с.
58. Кильянова, Л. В. «Параллельное действие» в наследии А. С. Макаренко как принцип воспитания и тенденции его развития в современной педагогике: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Кильянова Лилия Викторовна. – Нижний Новгород, 1995. – 17 с.
59. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2005. – 304 с.
60. Ковалевский, В. Ф. Профессиональная культура офицера / В. Ф. Ковалевский // Военная мысль. – 1990. – № 6. – С. 36-43.
61. Колесникова, И. А. Качество воспитательной среды образовательного учреждения [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова / Сетевые образовательные сообщества «Открытый класс». – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/pages/79381> (дата обращения 24.01.2019).
62. Колесниченко, Т. С. Жизнь и педагогическая деятельность Антона Семеновича Макаренко: монография / Т. С. Колесниченко. – Вологда: Вологодский гос. ун-т, 2017. – 143 с.
63. Кононов, А. Н. Педагогическое сопровождение совершенствования правового воспитания будущих офицеров в образовательной среде военного вуза МВД России: монография / А. Н. Кононов. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2014. – 149 с.
64. Кораблев, О. Л. О системном и средовом подходах в воспитании [Электронный ресурс] / О. Л. Кораблев / Общественная научная

- лаборатория среды и средовых исследований в образовании. – Режим доступа: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-50> (дата обращения 30.10.2018).
65. Коробейников, М. П. Роль офицерских кадров в формировании и сплочении воинских коллективов; Пути повышения эффективности социалистического соревнования в армии и на флоте / М. П. Коробейников. – М.: Воениздат, 1978. – 64 с.
66. Котляров, В. Г. Командир и формирование нравственных отношений в воинском коллективе / В. Г. Котляров. – Л.: Высш. спец. офицерские ордена Ленина классы ВМФ, 1966. – 140 с.
67. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
68. Крылова, Н. Б., Александрова, Е. А. Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М.: Народное образование, 2003. – 448 с.
69. Кузнецова, А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ИППК ПК, 2001. – 152 с.
70. Кузьмина, Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н. В. Кузьмина / Методология педагогических исследований. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 165 с.
71. Кулюткин, Ю. Н., Тарасов, С. В. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс] / Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов / Общество «Знание» России. – Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения 22.01.2019).
72. Куракин, А. Т., Новикова, Л. И. О системном подходе в исследовании педагогических явлений: Тезисы доклада / А. Т. Куракин, Л. И. Новикова. – М.: Б. и., 1969. – 29 с.
73. Лай, В. Школа действия. Содержание основного педагогического принципа действия / В. Лай / История социальной педагогики:

- хрестоматия-учебник / под ред. М. А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С. 280-285.
74. Лапшов, В. А. Формирование профессиональной культуры офицера российской армии: Основы социологического исследования: дис. ...д-ра социол. наук: 22.00.01 / Лапшов Валерий Александрович. – М., 1999. – 440 с.
75. Лебеденко, И. М. Воспитательная среда образовательного учреждения МВД России: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Лебеденко Ирина Михайловна. – М., 2011. – 261 с.
76. Лизунков, В. Г. Организационно-педагогическая система дополнительного профессионального образования кадров для территорий опережающего социально-экономического развития: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Лизунков Владислав Геннадьевич. – Томск, 2018. – 47 с.
77. Лийметс, Х. Й. Человек в социальной и физической среде / Х. Й. Лийметс. – Таллин: Эстонское отделение Общества психологов СССР: ТПИ, 1983. – 188 с.
78. Лобанов, В. В. Образовательное событие как педагогическая категория / В. В. Лобанов // Образование и наука. – 2015. - № 1 (20). – С. 33-42.
79. Львов, Л. В., Башарина, О. В. Проектирование профессионально-образовательной среды: монография / Л. В. Львов, О. В. Башарина. – М.: Изд-во СГУ, 2014. – 270 с.
80. Маврина, И. А., Колесникова, М. В. Ресурсное обеспечение развития социальной активности молодежи / И. А. Маврина, М. В. Колесникова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. – 115 с.
81. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса [Электронный ресурс] / А. С. Макаренко / Электронный архив произведений. – Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm> (дата обращения 23.12.2018).
82. Малахов, О. И. Формирование опыта взаимодействия курсантов - представителей различных национально-этнических групп в

- воспитывающей среде военного вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Малахов Олег Игоревич. – Кострома, 2012. – 22 с.
83. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – М., 1997. – 193 с.
84. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в свете идей Л. С. Выготского / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета. – № 4. – 2016. – С. 315–319.
85. Мануйлов, Ю. С., Шек, Г. Г. Опыт освоения средового подхода в образовании / Ю. С. Мануйлов, Г. Г. Шек. – Н. Новгород: Растр-НН, 2008. – 219 с.
86. Матвеевская, Н. С. Культуронаполненная образовательно-воспитательная среда школы как условие формирования креативности подростков: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Матвеевская Наталья Станиславовна. – М., 2014. – 280 с.
87. Мещерякова, Е. И. Особенности влияния образовательной среды ведомственного вуза на профессионально-личностное становление курсантов / Е. И. Мещерякова // Вестник Воронежского института МВД России. – 2001. - № 4. – С. 172-175.
88. Мондонен, О. Ю. Образовательная среда педагогического колледжа как фактор профессионального самоопределения студентов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Мондонен Оксана Юрьевна. – СПб., 2006. – 330 с.
89. Мудрик, А. В. Социализация вчера и сегодня / А. В. Мудрик. – М.: РАО-МПСИ, 2006. – 428 с.
90. Мышева, Т. П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Мышева Татьяна Петровна. – Ростов-н/Д., 2007. – 24 с.
91. Мязитов, Э. Р. Культурно-образовательная среда военного вуза как фактор становления профессиональной нравственности будущих офицеров ВС РФ [Электронный ресурс] / Э. Р. Мязитов / Научный проект института инновационных технологий. – Режим доступа:

- [http://evansys.com/articles/novatsii-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunarodnoy-nauchno-praktich/sektsiya-1-obschaya-pedagogika-istoriya-pedagogiki-i-obrazovaniya/kulturno-obrazovatel'naya-sreda-voennogo-vuza-kak-faktor-stanovleniya-professionalnoy-nravstvennosti-/](http://evansys.com/articles/novatsii-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunarodnoy-nauchno-praktich/sektsiya-1-obschaya-pedagogika-istoriya-pedagogiki-i-obrazovaniya/kulturno-obrazovatel'naya-sreda-voennogo-vuza-kak-faktor-stanovleniya-professionalnoy-nravstvennosti/) (дата обращения 01.11.2018).
92. Надежкин, Е. Г. Педагогическое стимулирование профессиональной самореализации курсантов военных вузов: дис. ...канд. пед. наук / 13.00.08 / Надежкин Евгений Геннадьевич. – Ярославль, 2002. – 182 с.
 93. Налётова, Е. Л. Формирование воспитательного пространства средствами музейно-педагогической деятельности: на примере г. Тольятти: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Налётова Елена Леонидовна. – Ульяновск, 2010. – 23 с.
 94. Нечаев, М. П. Теоретико-методологические основы развития воспитывающего потенциала образовательной среды: монография / М. П. Нечаев. – М.: АСОУ, 2015. – 151 с.
 95. Новиков, Д. А. Теория управления организационными системами / Д. А. Новиков. – М.: МПСИ, 2005. – 584 с.
 96. Новикова, Л. И. Воспитательная система: общая характеристика / Л. И. Новикова // Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления. В 2-х ч. - Ч. I. – Рига: ЛГУ им. П. Стучки, 1987. – С. 7-11.
 97. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания. Избр. педагогические труды / Л. И. Новикова. – М.: Пер Сэ, 2010. – 336 с.
 98. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 [Электронный ресурс] / Правительство России. – Режим доступа: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения 11.12.2018).
 99. Ожегов, С. И. Толковый словарь современного русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов. – Режим доступа:

- <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=33352> (дата обращения 05.01.2019).
100. Омский кадетский военный корпус Министерства обороны Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://okvk.mil.ru/about/Istoriya> (дата обращения 15.07.2019).
 101. Остапенко, А. А. / А. А. Остапенко // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Сер. научно-метод. изданий «Новые ценности образования». – 2010. - № 1(43). – 157 с.
 102. О статусе военнослужащих. Федеральный Закон № 76-ФЗ от 27.05.1998 г. [Электронный ресурс] / Консультант Плюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18853/ (дата обращения 21.11.2018).
 103. Панов, В. И. и др. Ценностный потенциал взаимодействия в образовательной среде: монография / В. И. Панов, А. В. Капцов, С. В. Белова. – Волгоград: Крутон, 2016. – 127 с.
 104. Панов, В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
 105. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс]. – режим доступа: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/1312/%D0%98%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F (дата обращения 21.11.2018).
 106. Петренко, А. А., Мартишина, Н. В. Менеджмент в образовании: сущность и механизмы развития образовательных систем: монография / А. А. Петренко, Н. В. Мартишина. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2017. – 191 с.
 107. Петров, А. Ю. Социальная инфраструктура в системе экономических отношений национального производства: дис. ...канд. экон. наук: 08.00.01 / Петров Алексей Юрьевич. – Нижний Новгород, 2002. – 172 с.

108. Петровская, М. В. Образовательная среда военного вуза как пространство развития психологической культуры преподавателя / М. В. Петровская // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 1-3. – С. 632-635.
109. Петухова, Л. И. Личностно-смысловые детерминанты когнитивной оценки ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Петухова Людмила Ивановна. – М., 2014. – 24 с.
110. Пищулин, Н. П., Ананишнев, В. М. Образование и управление / Н. П. Пищулин, В. М. Ананищев. – М.: Жизнь и мысль, 1999. – 296 с.
111. Пригожин, И. Р. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Р. Пригожин. - М.: Прогресс, 1986. - 431 с.
112. Протоколы VIII съезда РКП (б) [Электронный ресурс]. – М.: Партийное издательство, 1933. – 560 с., с. 372. – Режим доступа: <http://militera.lib.ru/docs/da/s08/index.html> (дата обращения 24.10.2018).
113. Прохорова, О. Г. Формирование и развитие социально-педагогической инфраструктуры малого города: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Прохорова Оксана Германовна. – М., 2006. – 543 с.
114. Пузыревский, В. Ю. Образовательная среда, которая всегда с собой [Электронный ресурс] / В. Ю. Пузыревский / HPSY.RU. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2657.htm> (дата обращения 20.10.2018).
115. Путин, В. В. Выступление на расширенной коллегии Министерства обороны Российской Федерации [Электронный ресурс] / ТАСС. – Режим доступа: <https://tass.ru/armiya-i-oprk/4835724> (дата обращения 23.09.2019).
116. Разгонов, В. Л. Военно-профессиональное воспитание курсантов и формирование у них оборонного сознания: монография / В. Л. Разгонов. – Новосибирск: НВВКУ, 2015. – 166 с.
117. Разгонов, В. Л. Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Разгонов Виталий Леонидович. – Барнаул, 2016. – 23 с.

118. Редлих, С. М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Редлих Сергей Михайлович. - М., 1999. – 42 с.
119. Резниченко, М. Г. Формирование воспитательного пространства вуза: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Резниченко Мария Геннадьевна. – М., 2009. – 474 с.
120. Романов, Д. В. Формирование духовно-ценностных ориентаций у курсантов в воспитывающей среде военного вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Романов Дмитрий Валентинович. – Кострома, 2009. – 22 с.
121. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.
122. Рубцов, В. В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды: психология проектирования / В. В. Рубцов. – М.: Авторский клуб, 1996. – 158 с.
123. Рубцова, О. Б. Средовой подход к построению воспитательного процесса профессионального лица: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рубцова Ольга Борисовна. – СПб., 2013. – 250 с.
124. Рытенков, С. Ф. О служебном этикете и офицерской чести: вопросы теории [Электронный ресурс] / С. Ф. Рытенков // Российское военное обозрение. – 2010. - № 3 (74). - Режим доступа: <http://www.coldwar.ru/rvo/032010/o-služebnom-etikete-i-oficerskoj-chesti.php> (дата обращения 22.12.2018).
125. Рябцев, В. П. Теоретические основы культурологического подхода к профессиональному педагогическому образованию: дис. ...д-ра культурол. наук: 24.00.01 / Рябцев Владимир Петрович. – Краснодар, 2006. – 288 с.
126. Сагатовский, В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В. Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. 1980. – М.: Наука, 1980. – 224 с.
127. Саксонова, Л. П. Культуросообразность учебно-воспитательной среды: теория и практика [Электронный ресурс] / Л. П. Саксонова //

- Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=232> (дата обращения: 12.11.2018).
128. Салимова, Л. Х., Канбекова, Р. В. Моделирование образовательной среды вуза для профессионально-личностного становления студентов: монография / Л. Х. Салимова, Р. В. Канбекова. – Воронеж: ВГПУ, 2015. – 154 с.
129. Саранов, А. М. Теоретические основы становления и развития инновационных образовательных систем: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Саранов Алексей Михайлович. – Волгоград, 2000. – 385 с.
130. Сафин, В. Ф. Психология профессионального самоопределения / В. Ф. Сафин. – Свердловск: Свердловский пед. ин-т, 1986. – 142 с.
131. Середенко, П. В., Должикова, А. В. Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях / П. В. Середенко, А. В. Должикова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2009. – 52 с.
132. Сидоркин, А. М. О специфике педагогических систем / А. М. Сидоркин / Теоретико-методологические вопросы педагогики. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1990. – С. 28-33.
133. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.
134. Совещание начальников и комиссаров окружных управлений ВУЗ // Военный вестник. - № 4. – 1921. – С. 23-24.
135. Сокольников, Ю. П. Теория и логика педагогической деятельности / Ю. П. Сокольников. – М. – Белгород, 2000. – 150 с.
136. Соловьева, Е. А. Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды вуза / Е. А. Соловьева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. - № 2. – 2005 – С. 83–94.

137. Стёпин, В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция / В. С. Стёпин. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. - 744 с.
138. Стрельцова, Н. Я. Социально-педагогическая инфраструктура как фактор инновационного развития городской муниципальной образовательной системы: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Стрельцова Надежда Яковлевна. – Оренбург, 1999. – 215 с.
139. Сулима, И. И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования [Электронный ресурс] / И. И. Сулима / Центр научных инвестиций. – Режим доступа: <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/> (дата обращения 31.12.2018).
140. Тарасов, С. В. Образовательная среда и развитие школьника / С. В. Тарасов. – СПб.: ЛОИРО, 2003. – 139 с.
141. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. - № 1. – С. 133-138.
142. 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.
143. Ульянова, И. Б., Алпатова, О. Б. Специфика воспитательной среды образовательной организации МВД России / И. Б. Ульянова, О. Б. Алпатова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 5. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22427> (дата обращения 15.11.2018).
144. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 23.05.02 Транспортные средства специального назначения [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/news/21/1936> (дата обращения 20.09.2019).

145. Фетискин, Н. П. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
146. Филон, Е. Ф. Ресурсный подход к организации воспитательной системы [Электронный ресурс] / Е. Ф. Филон // Открытое образование. – Режим доступа: <http://opencu.ru/page/resursnyj-podhod-k-realizacii-vospitatelnoj-sistemy-na-primere-oush> (дата обращения 22.12.2018).
147. Фролова, С. Л. Реализация средового подхода к воспитанию: история и современность / С. Л. Фролова // Мир науки, культуры и образования. - 2015. - № 4(53). – С. 108-110.
148. Фрумин, И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах: монография / И. Д. Фрумин. – Красноярск: КГУ, 1999. – 256 с.
149. Фрунзе, М. В. Избранные произведения / М. В. Фрунзе. – М.: Воениздат, 1977. – 480 с.
150. Ходякова, В. Н. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ходякова Наталия Владимировна. – Волгоград, 2013. – 41 с.
151. Хренова, Т. П. Становление и тенденции развития уклада жизни отечественной школы: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Хренова Татьяна Петровна. – Чита, 2010. – 218 с.
152. Чаленко, О. Е. Педагогический потенциал региональной среды как средство патриотического воспитания старшеклассников: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Чаленко Ольга Евгеньевна. – Карачаевск, 2015. – 25 с.
153. Чебатареv, В. А. Развитие профессионализма курсантов в процессе их социально-профессионального воспитания: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Чебатареv Виталий Анатольевич. – Омск, 2018. – 24 с.
154. Черницкий, О. А. Профессиональная культура российского офицера: Социально-философский анализ: дис. ...канд. филос. наук: 09.00.11 / Черницкий Олег Анатольевич. – М., 2001. – 172 с.

155. Шацкий, С. Т. Педагогика. Избр. сочинения. В 2 т. Т. 2. / С.Т. Шацкий. – М.: Юрайт, 2017. – С. 179-190.
156. Шек, Г. Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Шек Генрих Генрихович. – Елец, 2001. – 148 с.
157. Шеметяхина, Л. Ю. Проектирование национальных моделей профессиональной подготовки специалистов для отраслей: средовой подход / Л. Ю. Шеметяхина // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5 – С. 135-137.
158. Штайнер, Р. Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штайнер; пер. с нем. Д. Виноградова. – М.: Персифаль, 1996. – 128 с.
159. Щедровицкий, Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования. Ежегодник. 1981. – М.: Наука, 1981. – 384 с.
160. Щуркова, Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н. Е. Щуркова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.
161. Энциклопедия культурологии [Электронный ресурс] / Академик. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/455/%D0%9A%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%9E%D0%91%D0%A0%D0%90%D0%97%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%98 (дата обращения 22.11.2018).
162. Юрцев, И. В. Педагогическое стимулирование курсантов к преодолению трудностей взаимодействия в процессе обучения в военном вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Юрцев Игорь Валентинович. – Кострома, 2012. – 22 с.
163. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
164. Buseman A. Pädagogische Milienkunde / A. Buseman. – Halle, 1927. - 237 pp.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Лист опроса курсантов

(диагностическое исследование воспитательной среды)

ФИО _____

В\зв _____

Курс _____ Подразделение _____

Просим вас ответить на ряд вопросов. Ваши ответы, выборы и пожелания необходимы для совершенствования воспитательной работы в вузе.

1. В том случае, если вам необходима информация о Вооруженных Силах Российской Федерации, государственной военной политике, военной службе, каковы ваши предпочтения в выборе источников?

Расположите источники (типы) информации в порядке очередности обращения	Оцените каждый из источников по его достоверности (0 баллов – полностью не достоверный, 10 баллов – не вызывает сомнений)
Блоги и форумы в социальных сетях	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Информация из внутренней сети вуза	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Информация, получаемая от других курсантов	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Информация, полученная на специализированных сайтах в активном поиске	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Информация, полученная от командиров, преподавателей, воспитателей по запросу (потребности)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Информация, полученная от родителей, родственников, бывших одноклассников	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Книги, журналы, телеканалы	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Новостные ленты браузеров и почтовых сервисов	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Официальная информация (информирования, доведения, беседы и другие мероприятия воспитательной работы)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Электронные информационные и медиаресурсы Министерства обороны РФ	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Электронные СМИ	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Источник (источники) не указанный в списке (назовите его)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

2. Опишите на конкретных примерах фактические проявления ценностного отношения к ключевым идеям и идеалам офицерского корпуса, которые встречались вам в

военном вузе. Используйте предложенный в таблице список. Если примера нет, поставьте прочерк.

Образование через всю жизнь	
Профессионализм	
Подчинение и ответственность	
Патриотизм	
Коллективизм и товарищество	
Служба по призванию	
Воинская честь	
Национальный менталитет	
Оборонное сознание	
Духовность и нравственность	
Принадлежность к национальной культуре	
Единство армии и общества	
Государственность и социальность военной службы	
Другая ценность (назовите ее)	

3. Если бы вы оценивали следование примеру в выполнении своих профессиональных обязанностей, вы бы выбрали в качестве примера:

3а. Выберите вариант, наиболее подходящий к вашему ответу:

- А) это один из многих примеров;
- Б) почти все мои командиры и товарищи таковы;
- В) это большая редкость, все остальные не являются примером;
- Г) затрудняюсь ответить.

4. Насколько, по-вашему, схожа работа и жизнь офицера Вооруженных Сил и курсанта военного вуза в целях, мотивах, нормах и ценностях? Выберите наиболее подходящий ответ.

- А) абсолютно различаются;
- Б) закономерно различаются в связи с разницей в профессиональном статусе, профессиональной роли;
- В) стремятся к сближению;
- Г) не различаются;
- Д) нет нужного варианта.

Поясните свой выбор:

5. Существует ли в вашем вузе единый, наиболее востребованный, почитаемый и культивируемый тип личности (характер, поведение, привычки, принципы, стиль профессиональной деятельности и т.п.)?

Попробуйте описать его

6. Оценить предложенные факторы по степени их влияния на ваше профессиональное развитие от 0 до 5 баллов.

- А) требования командиров и начальников;
- Б) устав и другие нормы;
- В) образ (уклад) жизни;
- Г) влияние конкретного человека (пример);
- Д) опыт военной службы.

7. Оцените возможности профессионального и личностного развития, которые есть в военном вузе. Используйте один из предложенных вариантов.

- А) полностью удовлетворяют потребности;
- Б) не полностью удовлетворяют;
- В) не удовлетворяют;
- Г) не могу оценить.

Поясните свой выбор.

Опросный лист
(исследование противоречий внешней среды и воспитательной среды
военного вуза)

Уважаемый коллега! Оцените, насколько воспитательная среда современного военного вуза отвечает условиям внешней социокультурной среды (от 5 баллов – «полностью отвечает» до 1 балла – «отвечает очень слабо»). Просим вас назвать пять, на ваш взгляд, главных противоречий между ними, а затем расположить их в порядке значимости, остроты и влияния на профессиональное воспитание будущего офицера.

Ваши ответы необходимы для улучшения системы воспитательной работы вуза.

1. _____ (5 баллов)
2. _____ (4 балла)
3. _____ (3 балла)
4. _____ (2 балла)
5. _____ (1 балл)

Должность _____

в/звание _____

Ф.И.О. _____

Модифицированный стимульный материал к методике «Оценка уровня готовности педагога к развитию» (В. И. Зверева, Н. В. Немова)

Анкета 1

1. Я стремлюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят служебными и повседневными делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым человеком.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно отнесся бы к продвижению по службе.

Анкета 2

Препятствующие факторы:

1. Собственная инерция.
2. Разочарование из-за имевшихся ранее неудач.

3. Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны товарищей, командиров и преподавателей.
4. Враждебность окружающих (зависть, ревность и т. п.), плохо воспринимающих в вас перемены и стремление к новому.
5. Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководством, т. е. отсутствие объективной информации о себе.
6. Состояние здоровья.
7. Недостаток времени.
8. Ограниченные ресурсы, жизненные обстоятельства.

Стимулирующие факторы:

1. Освоение военной профессии, специальности.
2. Дополнительное образование.
3. Пример и влияние коллег.
4. Пример и влияние руководителей.
5. Организация воспитательного процесса.
6. Внимание к этой проблеме руководителей.
7. Доверие.
8. Новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования
9. Занятия самообразованием.
10. Интерес к учебе, службе.
11. Возрастающая ответственность.
12. Возможность получения признания в коллективе.

Карта эксперта
для оценки относительной модальности среды
(на примере качества «инициативность»)

№ п\п	Диагностические вопросы	Варианты ответа
1	Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде?	А) личности; Б) военного вуза (ВС РФ)
2	Как выстраивается работа по развитию инициативности?	А) формируется индивидуальная программа; Б) личность подстраивается под требования среды
3	Какая форма воспитания преимущественно осуществляется в данной образовательной среде?	А) индивидуальная; Б) коллективная (групповая)
4	Практикуется ли наказание курсанта за безинициативность?	А) да; Б) нет
5	Стимулируется ли в среде проявление инициативы?	А) да; Б) нет
6	Практикуется ли поощрение за инициативу?	А) да; Б) нет

Вопросы 1-3 – «Шкала свобода – зависимость», ответ а) + 1 балл; ответ б) - - 1 балл.

Вопросы 4-6 – «Шкала активность-пассивность», ответ а) + 1 балл; ответ б) - - 1 балл.

Карта эксперта

**для оценки относительной интенсивности среды (на примере
общефессиональной компетенции - способность самостоятельно
приобретать с помощью информационных технологий и использовать
в практической деятельности новые знания и умения (ОПК-2))**

Итоговый балл		
Коэффициент модальности		
Уровень требований к курсантам		
1	К реализации компетенции на практике предъявляются пониженные требования	0
2	Требования, как правило, не превышают соответствующих требований стандарта	0,5
3	Требования к некоторым курсантам выходят за рамки стандарта	1
4	Ко всем курсантам предъявляются повышенные требования	2
5	Образовательный процесс по ряду учебных дисциплин ведется по усиленным программам, требующим повышенной компетентности в данной области	2,5
Формы и методы освоения компетенции		
6	В образовательном процессе преобладают традиционные методы, основанные на воспроизведении, репродуктивные	0
7	Некоторые педагоги на отдельных занятиях используют интерактивные («диалоговые») формы и методы	0,5
8	Большинство педагогов стремится использовать интерактивные формы и методы образования	1
9	Педагогическим коллективом декларирован приоритет интерактивного образовательного процесса	1,5
10	Интерактивные формы и методы образования являются основными в реальной практике педагогов	2
Нагрузка		
11	Слабая в отношении заданной компетенции	
12	Достаточно интенсивная, компетенция применяется на занятиях и на самоподготовке	0
13	Интенсивная, компетенция применяется на занятиях и на самоподготовке	0,5
14	Компетенция используется в учебной и иногда профессиональной деятельности курсанта	1
15	Компетенция постоянно используется в учебной и иногда профессиональной деятельности курсанта	1,5
16	Компетенция постоянно используется в учебной, профессиональной и повседневной жизнедеятельности	2

Карта эксперта
для оценки осознаваемости воспитательной среды

Итоговый балл		
Коэффициент модальности		
Уровень осведомленности		
1	Далеко не все курсанты, командиры и педагоги точно знают историю образования вуза, его первого начальника, выдающихся выпускников	0
2	Отдельные педагоги хорошо знают историю вуза, но это скорее исключение из правил	0,3
3	История и традиции учебного заведения известны нескольким педагогам, командирам и группе учащихся, которые специально занимаются их изучением	0,5
4	Большинство педагогов, командиров и курсантов знакомо с историей и традициями своего учебного заведения	1
5	Практически все педагоги, командиры и курсанты имеют представление об истории данного учебного заведения	1,4
Символика, лозунги, девизы и пр.		
6	Нет своей символики, лозунгов и девизов, кроме полагающихся по уставу	0
7	Имеются, но непопулярны	0,5
8	Имеет не меньшее значение, чем официальная	1
9	Имеет гораздо большее значение, чем официальная	1,5
10	Постоянно совершенствуется курсантами	2
Формирование осознаваемости среды		
11	Специальная работа не проводится или носит эпизодический характер	
12	Проводятся периодические беседы и учебные занятия	1
13	Имеются отдельные стенды	+0,2
14	Ведется летопись с участием курсантов	+0,3
15	Отмечаются юбилейные даты по инициативе курсантов	+0,4
16	Музей представляет интерес	+0,5
Связь с выпускниками		
	Контакты педагогов и курсантов с бывшими выпускниками носят случайный, эпизодический характер	0
17	Контакты эпизодические	0,2
18	Постоянные коммуникации	0,5
19	Поддержка выпускников в военной службе	1
20	Поддержка выпускниками развития вуза	1
21	Совет или общественная организация выпускников	1

Активность курсантов и офицеров в совершенствовании среды		
22	Крайне неохотно принимают участие, только по необходимости	0
23	Значительная часть охотно реагирует на просьбы руководства по развитию вуза, выходящие за рамки должностных обязанностей	0,5
24	Весь коллектив способен безвозмездно трудиться на развитие вуза	1
25	Многие проявляют инициативу	+0,5
26	Большинство лично заинтересовано в развитии вуза	2