



Под редакцией О. Ю. Ефремова

Военная педагогика

Рекомендовано Учебно-методическим объединением
высших военно-учебных заведений по образованию
в области военного управления ВС РФ
по гуманитарно-социальным специальностям
в качестве учебника для курсантов
высших военно-учебных заведений



Москва • Санкт-Петербург • Нижний Новгород • Воронеж
Ростов-на-Дону • Екатеринбург • Самара • Новосибирск
Киев • Харьков • Минск

2008

ББК 68.49я7

УДК 37 (075)

В63

Рецензенты:

Лаптев В. В., академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, проректор по научной работе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, профессор

Тряпицына А. П., член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, профессор

Слепов В. Я., заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор кафедры военной педагогики и психологии Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России

Бочков Е. А., кандидат исторических наук, начальник кафедры общественных наук и военно-гуманитарных дисциплин Военной академии тыла и транспорта, доцент

Под ред. О. Ю. Ефремова

В63 Военная педагогика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2008. — 640 с.: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).

ISBN 978-5-388-00127-6

В учебнике излагаются основы педагогики и, с учетом достижений современной педагогической науки и опыта практической деятельности, рассматриваются вопросы теории и практики обучения и воспитания военнослужащих.

Основное внимание в издании уделено специфике и особенностям военно-педагогического процесса в Вооруженных Силах Российской Федерации, практическим аспектам деятельности офицера по обучению и воспитанию подчиненного личного состава. Излагаются цели, задачи, принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих.

Учебник рассчитан на курсантов, слушателей, адъюнктов, преподавателей военных вузов, командиров, начальников, воспитателей, других должностных лиц Вооруженных Сил и иных силовых ведомств; лиц, проходящих и проводящих военную подготовку в учебных заведениях и всех интересующихся как военной педагогикой, так и педагогическими проблемами в целом.

Данное издание подготовлено коллективом преподавателей военных вузов Санкт-Петербурга: Военной академии связи им. С. М. Буденного, Михайловской военной артиллерийской академии, Военно-космической академии им. А. Ф. Можайского, Санкт-Петербургского высшего военного училища радиоэлектроники (военного института). Печатается в соответствии с перспективным планом издания учебников для военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации.

ББК 68.49я7

УДК 37 (075)

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-388-00127-6

© ООО «Питер Пресс», 2008

ОГЛАВЛЕНИЕ

От авторов	7
1. История и общие основы педагогики	9
1.1. Истоки происхождения педагогики и этапы ее развития	9
Контрольные вопросы	30
Рекомендуемая литература	30
1.2. Развитие отечественной педагогики	31
Контрольные вопросы	41
Рекомендуемая литература	41
1.3. Общие основы педагогики	42
Контрольные вопросы	58
Рекомендуемая литература	58
1.4. Цели образования и воспитания	58
Контрольные вопросы	65
Рекомендуемая литература	65
2. Военная педагогика как отрасль педагогики	66
2.1. Военная педагогика как наука	66
Контрольные вопросы	71
Рекомендуемая литература	72
2.2. Становление и развитие военной педагогики	72
Контрольные вопросы	106
Рекомендуемая литература	106
2.3. Военно-педагогический процесс как система	107
Контрольные вопросы	117
Рекомендуемая литература	117
2.4. Методы исследования в военной педагогике	118
Контрольные вопросы	138
Рекомендуемая литература	138

3. Военная дидактика (теория обучения военнослужащих)	139
3.1. Общая характеристика процесса обучения военнослужащих	139
Контрольные вопросы	159
Рекомендуемая литература	159
3.2. Принципы обучения военнослужащих	160
Контрольные вопросы	174
Рекомендуемая литература	174
3.3. Дидактические теории и концепции в обучении военнослужащих	175
Контрольные вопросы	206
Рекомендуемая литература	207
3.4. Методическая система обучения военнослужащих (методы, формы обучения и виды учебных занятий)	207
Контрольные вопросы	242
Рекомендуемая литература	242
3.5. Технологии обучения	243
Контрольные вопросы	270
Рекомендуемая литература	270
3.6. Подготовка и проведение занятий по предметам боевой подготовки	271
Контрольные вопросы	291
Рекомендуемая литература	291
4. Теория воспитания военнослужащих	292
4.1. Цели, содержание, направления воспитания военнослужащих	292
Контрольные вопросы	313
Рекомендуемая литература	313
4.2. Принципы воспитания военнослужащих	313
Контрольные вопросы	325
Рекомендуемая литература	325
4.3. Методы воспитания военнослужащих	325
Контрольные вопросы	333

Рекомендуемая литература	334
4.4. Воинский коллектив как субъект воспитания	334
Контрольные вопросы	347
Рекомендуемая литература	348
4.5. Воспитание культуры взаимоотношений военнослужащих	348
Контрольные вопросы	360
Рекомендуемая литература	361
4.6. Воспитание у личного состава высоких морально-боевых качеств.	361
Контрольные вопросы	373
Рекомендуемая литература	373
4.7. Индивидуально-воспитательная работа с военнослужащими	374
Контрольные вопросы	392
Рекомендуемая литература	392
4.8. Самовоспитание военнослужащих и руководство им	393
Контрольные вопросы	402
Рекомендуемая литература	402

5. Офицер — руководитель процесса обучения и воспитания военнослужащих 403

5.1. Офицер как руководитель педагогического коллектива	403
Контрольные вопросы	416
Рекомендуемая литература	417
5.2. Педагогическая культура офицера, ее формирование и развитие	417
Контрольные вопросы	427
Рекомендуемая литература	427
5.3. Офицерское собрание как форма воспитания офицеров	427
Контрольные вопросы	433
Рекомендуемая литература	434

5.4. Формирование военно-профессиональной компетентности военнослужащих	434
Контрольные вопросы	449
Рекомендуемая литература	450
5.5. Принятие решений в педагогической деятельности офицера	450
Контрольные вопросы	461
Рекомендуемая литература	461
5.6. Педагогическая диагностика в деятельности военного педагога	461
Контрольные вопросы	471
Рекомендуемая литература	472
6. Особенности воспитания различных категорий военнослужащих	473
6.1. Особенности воспитания офицеров, прапорщиков, сержантов, солдат, военнослужащих-женщин	473
Контрольные вопросы	512
Рекомендуемая литература	513
6.2. Воспитание воинской дисциплины, предупреждение правонарушений и поддержание правопорядка в воинских подразделениях	513
Контрольные вопросы	535
Рекомендуемая литература	536
6.3. Воспитательная работа с военнослужащими с отклоняющимся поведением	536
Контрольные вопросы	554
Рекомендуемая литература	554
6.4. Воспитательная работа с верующими военнослужащими	555
Контрольные вопросы	571
Рекомендуемая литература	571
Словарь-справочник	573

ОТ АВТОРОВ

Одна из важнейших тенденций развития современного образования — гуманизация и гуманитаризация высшего образования. Это реализуется и в подготовке будущих офицеров в высших военно-учебных заведениях, где среди обязательных дисциплин есть учебный предмет «Психология и педагогика». Кроме того, в военных вузах различными категориями обучающихся изучаются и другие дисциплины, имеющие педагогическое содержание.

Данный учебник дает возможность курсантам военных вузов ознакомиться с разделом «Педагогика» учебной дисциплины «Психология и педагогика» и подготовлен с таким расчетом, чтобы максимально облегчить усвоение этого раздела и свести к минимуму необходимость обращения к иным источникам.

Учебник также предоставляет широкие возможности для получения и углубления офицерами педагогических знаний. Значительное внимание в нем уделено педагогическим аспектам военно-профессиональной деятельности.

Проблематика военной педагогики раскрывается на основе современных подходов к структуре и содержанию курса с учетом достижений общей и военной педагогики. В основу структуры его содержания положены требования государственных образовательных стандартов и квалификационных требований (военно-профессиональная составляющая) к содержанию учебной дисциплины «Психология и педагогика».

Основной целью изучения курса выступает получение слушателями и курсантами военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации специальных педагогических знаний, необходимых для эффективного управления воинскими (трудовыми) коллективами, организации в них воспитательной работы и обучения военнослужащих.

Для закрепления и самостоятельного изучения учебного материала в конце каждого параграфа помещены контрольные вопросы и список рекомендуемой литературы, а в конце учебника — словарь-справочник основных терминов и понятий военной педагогики.

Авторский коллектив

Руководитель авторского коллектива: **Ефремов Олег Юрьевич** — доктор педагогических наук, профессор (Военная академия связи).

Члены авторского коллектива: **Ачкасов Николай Борисович** — кандидат педагогических наук, доцент (Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского); **Бавшин Илья Генрихович** — кандидат педагогических наук; **Балаян Александр Иванович** (Военная академия связи); **Башкирцев Виктор Павлович** — кандидат педагогических наук, доцент (Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского); **Богаинов Сергей Васильевич** (Управление РВ и А СВ); **Буг Сергей Васильевич** — доктор педагогических наук, старший научный сотрудник (Михайловская военная артиллерийская академия); **Вахонин Николай Леонидович** — кандидат философских наук, доцент (Военная академия связи); **Гречко Виталий Евгеньевич** (Военная академия связи); **Добряк Сергей Юрьевич** — кандидат психологических наук, доцент (Михайловская военная артиллерийская академия); **Кисин Константин Алексеевич** — кандидат педагогических наук (Михайловская военная артиллерийская академия); **Константинов Владимир Александрович** — кандидат военных наук, профессор (Михайловская военная артиллерийская академия); **Коритчук Владимир Владимирович** — доктор военных наук, профессор (Михайловская военная артиллерийская академия); **Кочин Андрей Анатольевич** — доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербургский университет МВД России); **Кравчук Валерий Романович** — кандидат исторических наук, доцент (Михайловская военная артиллерийская академия); **Лисицын Геннадий Алексеевич** — кандидат исторических наук, доцент (Военная академия связи); **Литвиненко Сергей Викторович** — доктор педагогических наук, профессор (Военная академия связи); **Майоров Валерий Васильевич** — кандидат педагогических наук, доцент (Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского); **Матолыгина Наталья Витальевна** — кандидат педагогических наук, доцент (Михайловская военная артиллерийская академия); **Мелетичев Вадим Владимирович** — кандидат педагогических наук, доцент (Санкт-Петербургское высшее военное училище радиоэлектроники); **Мохоров Геннадий Анатольевич** — доктор исторических наук, профессор (Военная академия связи); **Мулява Олег Дмитриевич** — кандидат социологических наук, доцент (Михайловская военная артиллерийская академия); **Посметьев Алексей Николаевич** — кандидат исторических наук, доцент (Военная академия связи); **Тихомиров Артем Валдекович** — кандидат исторических наук, доцент (Военная академия связи); **Шуманский Иван Иванович** — кандидат педагогических наук (Михайловская военная артиллерийская академия).

1. ИСТОРИЯ И ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Педагогика как наука прочно вошла в жизнь человеческого общества. Ее значение в развитии современного образования, решении задач обучения и воспитания подрастающего поколения постоянно возрастает.

В настоящей главе раскрываются исторические условия возникновения педагогики как науки, дается общая характеристика этапов развития предмета, задач, методов педагогики, показана ее связь с другими науками.

1.1. Истоки происхождения педагогики и этапы ее развития

Каждая наука имеет свою историю и направлена на познание различных аспектов природных или общественных явлений, знание которых необходимо для осмысления ее теоретических основ и их практической реализации.

Педагогическая отрасль знаний является едва ли не самой древней и по существу неотделима от развития общества. Педагогические знания относятся к той специфической сфере человеческой деятельности, которая связана с воспитанием, подготовкой подрастающих поколений к жизни. Слово «педагогика» обычно ассоциируется с воспитанием, формированием человека. Само же воспитание как средство подготовки подрастающих поколений к жизни возникло вместе с появлением человеческого общества.

Накапливая производственный опыт, связанный с изготовлением орудий труда и присвоением продуктов природы, а также опыт сотрудничества и совместной деятельности, люди стремились передать его последующим поколениям, чем принципиально отличались от животных.

Общественный прогресс стал возможен лишь потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков и, обогащая его, уже в более развитом виде передавало своим потомкам. Таким образом, передача накопленного производственного, социального и духовного опыта последующим поколениям людей стала важнейшей предпосылкой существования и развития человеческого общества и одной из его

существенных функций. Именно поэтому воспитание неотделимо от развития человеческого общества, присуще ему с самого начала его возникновения.

Термин «педагогика» возник в Древней Греции (V–IV вв. до н. э.). В буквальном смысле греческое слово «пейдагогос» (греч. *paidagōgos* — *pais* (*paidos*) дитя + *agō* — веду, воспитываю) означает детоводитель (детовожделение). В Древней Греции педагогом называли раба, которому поручалось водить детей своего господина в школу или сопровождать во время прогулки. Впоследствии педагогами стали называть людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. От этого слова и получила название наука о воспитании и обучении — *педагогика*.

Несмотря на то что педагогические задачи и проблемы волновали умы мыслителей с глубокой древности, педагогика выделилась в самостоятельную науку не сразу. Вплоть до начала XVII в. она развивалась в рамках философии.

Глубокие мысли по вопросам воспитания содержатся в трудах древнегреческих философов — Фалеса из Милета (ок. 625–547 гг. до н. э.), Гераклита (ок. 530–470 гг. до н. э.), Демокрита (460–370 гг. до н. э.), Сократа (469–399 гг. до н. э.), Платона (427–347 гг. до н. э.), Аристотеля (384–322 гг. до н. э.) и др.

Существенный вклад в развитие педагогических проблем внесли древнеримские философы и мыслители — Тит Лукреций Кар (ок. 99–55 гг. до н. э.), Марк Фабий Квинтилиан (42–118 гг. н. э.) и др.

В Средние века проблемы воспитания разрабатывались философиями-богословами — Квинтом Тертуллианом (ок. 160–220 гг.), Аврелием Августином (354–430 гг.), Фомой Аквинским (1225–1274 гг.) и др. В те времена все стороны жизни человека определяла церковь, поэтому все было строго определено церковными канонами. Человек рассматривался как творение Божье, и только. Например, Фома Аквинский писал: «Поэтому божественное милосердие проявило спасительную предусмотрительность, предписав принимать на веру и то, что способен исследовать рассудок, дабы таким образом все легко смогли быть причастными к познанию Бога без сомнения и ошибки».

В эпоху Возрождения значительный вклад в развитие педагогической мысли внесли выдающиеся философы и мыслители, гуманисты по духу — Витторио де Фельтре (1378–1446 гг.), Хуан Вивес (1442–1540 гг.), Эразм Роттердамский (1469–1536 гг.), Франсуа Рабле (1494–1553 гг.), Мишель Монтень (1533–1592 гг.) и др.

Отмеченный период в историческом пути педагогики условно можно назвать ее *предысторией*.

История же педагогики как самостоятельной науки начинается в середине XVII в. Объективно это было обусловлено двумя моментами.

Во-первых, развитие капиталистических производственных отношений, новых по сути, требовало быстрой и массовой подготовки специалистов для промышленного производства. В связи с этим возникла проблема разработки иных педагогических систем обучения и воспитания. Во-вторых, в педагогической мысли прошлых эпох был накоплен богатейший теоретический и практический опыт, требовавший анализа и обобщения, в результате чего он мог получить практическое применение в интересах дальнейшего прогресса общества.

Решение задач в области педагогики в указанный период было связано с английским философом и естествоиспытателем Ф. Бэконом (1561–1626 гг.) и чешским педагогом Я. А. Коменским (1592–1670 гг.).

Ф. Бэкон в 1623 г. опубликовал трактат «О достоинстве и увеличении наук», в котором дал современную для той эпохи классификацию наук. В качестве отдельной отрасли научного знания он выделил педагогику. Правда, ее понимание сводилось им лишь к «руководству чтением». Но сам факт выделения педагогики не мог не послужить толчком к ее оформлению как самостоятельной науки. Этому способствовала педагогическая деятельность Я. А. Коменского.

Особое место среди трудов Коменского занимает выдающаяся работа «Великая дидактика», написанная им в период с 1633 по 1638 г. В этом труде он разработал основные вопросы теории и организации учебной работы с детьми, получившие широкую известность и мировое признание и до сих пор сохраняющие научное значение. Многие ученые по праву связывают рождение педагогики как самостоятельной науки именно с именем Я. А. Коменского и его «Великой дидактикой».

Любая отрасль человеческих знаний становится наукой лишь тогда, когда более или менее четко определяется ее предмет. Основные контуры предмета педагогики сложились в первой половине XVII в.

В развитии педагогики можно выделить ряд этапов. Рассмотрим их содержание.

1.1.1. Воспитание в первобытном обществе

На заре человечества воспитание появляется как целенаправленный процесс в деятельности людей. Осмысление его началось 35–40 тыс. лет назад, т. е. практически в тот же период, когда человек выделился из животного мира как субъект общественно-исторической деятельности.

Воспитание предков человека и первобытных людей зародилось в непосредственной связи с физическим, умственным и нравственно-эмоциональным взрослением. Оно было бессистемным, спонтанным, однако его содержание и приемы усложнялись по мере обогащения общественного опыта и развития сознания. Поначалу воспитание не

представляло собой особую функцию, а сопутствовало передаче жизненного опыта. Однако по мере выделения человека из животного мира начался постепенный переход к сознательной передаче опыта собирательства и охоты. Мощным средством такой передачи послужила возникшая у людей речь. Постепенно воспитание стало восприниматься как особый вид деятельности.

Целью и содержанием воспитания в условиях первобытно-общинного строя было развитие трудовых навыков, чувства верности интересам рода и племени при безусловном подчинении им интересов отдельного человека, сообщение знаний о традициях, обычаях и нормах поведения в данном роде и племени на основе ознакомления со сложившимися в них преданиями и верованиями. Воспитание имело естественный и коллективный характер. Важнейшее место в нем занимали игры, имитирующие различные виды труда взрослых членов племени — охоту, рыболовство и другие занятия. В первобытном обществе ребенок воспитывался и обучался в процессе жизнедеятельности, участия в делах взрослых. Он не столько готовился к жизни, сколько непосредственно включался в доступную для него деятельность. Мальчики охотились, девочки собирали урожай, готовили пищу.

Дородовое общество делилось на три группы: дети (и подростки), полноценные и пожилые люди. Родившийся человек попадал в общую группу подрастающих и стареющих, где он рос в общении со сверстниками и умудренными жизнью стариками. Здесь человек получал опыт общения, трудовые навыки, знание правил жизни, обычаев, обрядов и переходил в следующую группу.

Период детства и воспитания продолжался лишь до 9–11 лет. Все подростки 10–15 лет проходили *инициацию* — «посвящение» (испытание) во взрослые — проверку умения переносить лишения, боль, проявлять храбрость, выносливость. Этот обряд сопровождали песнопения, ритуальные танцы, магические заклинания. Программа подготовки к инициации для мальчиков была более длительной и сложной (проверялась трудовая, нравственная и физическая подготовка) и включала усвоение знаний и практических умений, необходимых охотнику, земледельцу, воину и т. д.; для девочек — обучение ведению домашнего хозяйства.

Отношения между группами регулировались обычаями, традициями. Необходимо отметить, что физические наказания как средство воспитательного воздействия у большинства первобытных племен отсутствовали или же применялись крайне редко. Однако в дальнейшем расхождение общины и социальные антагонизмы ужесточили воспитание.

На последних этапах развития матриархата появились первые учреждения для жизни и воспитания подрастающих детей — «дома

молодежи», отдельные для мальчиков и девочек, где под руководством старейшин рода они готовились к жизни, труду, «посвящениям».

С появлением скотоводства, земледелия, ремесел возникла необходимость в более организованном воспитании. Родовая община поручала его более опытным людям. Они прививали трудовые навыки, знакомили с правилами религиозного культа, преданиями, обучали письму. Появились зачатки военного воспитания: мальчики учились стрелять из лука, метать копьё, ездить верхом.

Воспитание начало выделяться как особая форма общественной деятельности (специально предназначенные люди, расширение и усложнение испытаний). Старейшины, вожди, священнослужители имели опыт организованного воспитания.

С появлением частной собственности, рабства и моногамной семьи наступило разложение первобытного общества. Воспитание стало семейным, возникли школы.

1.1.2. Воспитание и зарождение педагогической мысли в рабовладельческом обществе

Начало истории педагогической мысли восходит к цивилизациям *Древнего Востока*, зарождение которых относится к IV тыс. до н. э. (возникшие ранее III тыс. до н. э. и сменявшие друг друга государства в междуречье Тигра и Евфрата — Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирия и др.; Египет; Израиль и Иудея).

Начавшееся на исходе первобытной истории отделение умственного труда от физического вызвало появление специальности учителя, который был хранителем и «ретранслятором» социального, трудового, военного опыта, педагогических идей своего времени.

Педагогическая мысль развивалась в логике эволюции культурных, нравственных, идеологических ценностей. Человек формировался в рамках жестких социальных норм, обязанностей и зависимостей. Личность растворялась в семье, касте, социальной группе. С этим были связаны и суровые формы и методы воспитания.

В странах Древнего Востока появились зачатки образования. Первые учебные заведения возникли в городах Месопотамии в III тыс. до н. э. Это было вызвано потребностью хозяйства и культуры в грамотных людях — писцах. Такие заведения получили названия Домов табличек.

С усложнением условий жизнедеятельности задачи и приемы передачи социального, а следовательно, педагогического опыта менялись, что привело к рождению организованных форм воспитания, которое постепенно сосредоточивалось в руках специально назначенных для этого лиц.

Специализация обучения усиливалась. Наибольшее распространение получили три типа школ: жреческие, создававшиеся при храмах, которые подготавливали служителей культа; дворцовые, обучавшие писцов-чиновников; военные, в которых учились будущие воины. Обучение было платным, размер платы зависел от авторитета учителя. Выпускники таких школ получали возможность занять высокое место в социальной иерархии.

Содержание образования наиболее широким и многопредметным было в жреческих школах. В них кроме письма, счета и чтения преподавались право, астрология, медицина и религиозные дисциплины. Обучение было долгим и дорогим, отдавать детей в школы (при этом девочек обычно не учили) могли только богатые чиновники и рабовладельцы. На занятиях, продолжавшихся с утра до вечера, царила палочная дисциплина.

В Индии создавались общинные школы (общины земледельцев), школы в городах, при храмах для знатных и богатых. Складывались основы наук — астрономии, геометрии, арифметики, медицины. Знания сосредоточились в руках господствующих групп, облекались мистикой и таинственностью. Помимо закрытых жреческих (придворных) школ возникли школы писцов, служащих.

В I тыс. до н. э. в Древней Индии обучаться обязательно должны были представители трех высших сословий — варн: брахманы, кшатрии и шудры. Наставниками у них были брахманы, жившие при дворах индийских правителей и знати, которые выполняли обязанности жрецов и учителей. Посвящение в ученики считалось делом чрезвычайно серьезным и расценивалось как «зачатие» и «второе рождение», поэтому прошедшие его назывались «дважды рожденными». Учителю-гуру при этом становился духовным «отцом» мальчика (обучались только мальчики), другие ученики этого же гуру — его «братьями». После посвящения, которое проводилось в возрасте 7–8 лет, ученик оставался жить в доме своего наставника до совершеннолетия (16–18 лет и дольше). Курс обучения состоял из чтения и изучения священных текстов и религиозных обрядов, а воспитание проводилось в духе почтительности и повиновения наставнику.

Основным предметом изучения были ведийские гимны и веданги (вспомогательные дисциплины — фонетика, этимология, грамматика и т. д., необходимые для правильного воспроизведения Вед). Научные тексты составлялись в форме сутр — кратких правил для запоминания в стихотворной форме. Ученики сидели на земле вокруг учителя и заучивали сутры, повторяя вслед за учителем. Девочки не учились, их посвящением была свадьба, а гуру — свекор.

В буддийских монастырях также заучивали духовные тексты, сопровождаемые ритмичной музыкой. Отдельно изучали жизнь Будды. Особое место занимало нравственное воспитание.

В *Древнем Китае* существовали низшие и высшие школы. Большинство детей простых людей и рабов не обучались в школе, знания и навыки получали от родителей. В высших школах в программу обучения и воспитания входили шесть искусств: мораль (религиозного характера), письмо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадью и колесницей. Значительное влияние на развитие педагогической мысли оказали Конфуций (551–479 гг. до н.э.) и его последователи. Им был обобщен педагогический опыт Древнего Китая и высказаны оригинальные воспитательные идеи, в частности о всестороннем развитии личности при приоритете нравственного начала.

В целом следует отметить, что многие общественные деятели и мыслители Древнего мира указывали на огромную роль воспитания как в развитии общества, так и в жизни каждого человека. Например, по законам Солона (на рубеже V–VI вв. до н. э.) полагалось, чтобы отец (речь шла о свободных гражданах) обязательно позаботился о специальной выучке своих сыновей в той или иной области труда. Там же подчеркивалось, что сын мог не кормить отца в старости, если тот не выучил его никакому ремеслу.

Древнегреческий философ Платон писал, что, если дурным мастером будет башмачник, государство пострадает от этого только в том смысле, что граждане станут несколько хуже обуты. Но если воспитатель скверно исполняет свои обязанности, в стране появится целое поколение плохих и невежественных людей.

Подлинного расцвета педагогическая теория и практика достигли в *Древней Греции* и *Риме*.

Древняя Греция состояла из полисов (государств). Наиболее influentialными были Лакония (город Спарта) и Аттика (город Афины). В них сложились свои системы воспитания — спартанская и афинская.

В *Спарте* воспитание имело военно-физический характер и служило подготовке мужественных и преданных городу-государству людей — членов военной общины, главным для которых было находиться в состоянии военной готовности, проявлять жестокость, насилие, презрение и безжалостность к рабам, становиться воинами, будущими рабовладельцами.

В Спарте образование было привилегией рабовладельцев. Их дети с года до 7 лет воспитывались дома, с 7 до 15 лет вне семьи — в интернатах, где они учились чтению, письму, счету и очень много занимались военно-физической подготовкой. Главное внимание уделялось физическому воспитанию, а именно закалке, умению переносить холод, голод,

жажду, боль. С 15 до 20 лет юноши Спарты получали музыкальное воспитание (хоровое пение) вместе с усиленной физической и военной подготовкой. Много времени отводилось на военно-гимнастические упражнения: бег, прыжки, метание диска и копья, борьбу, рукопашный бой, а также пение военных песен. Юноши 18–20 лет переводились в особую группу эфебов и несли военную службу.

В возрасте около 20 лет молодые спартанцы подвергались итоговому испытанию. Главным из них было испытание на выносливость: юношей публично секли у алтаря Артемиды. Прошедшие посвящение получали оружие, но затем еще в течение 10 лет постепенно приобретали статус полноправных членов военной общины.

В спартанских школах специально учили умению метко и кратко отвечать на вопросы. По преданию, этим искусством особенно славилась жителя Лаконии — области Спарты; отсюда пошло ныне известное выражение «лаконичный стиль».

Большое внимание обращалось на военное и физическое воспитание девушек. Когда мужчины уходили на войну, женщины несли охрану и держали в повиновении рабов. Спартанская система — один из первых в истории опытов государственного воспитания.

Более развитой была *афинская система воспитания*. Его идеал сводился к многозначному понятию — совокупности добродетелей. По сути, речь шла о всестороннем формировании личности, прежде всего с развитым интеллектом и культурой тела. Афинское образование было аристократическим. Оплатить его могли только богатые люди. Кроме того, оно отличалось полным презрением к физическому труду, который оставался уделом рабов. У афинян воспитание пронизывала идея личной независимости. Организованное обучение основывалось на принципе соревнования: дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах.

До 7 лет дети в Афинах находились в среде домашнего воспитания. Для девочек этим все, собственно, и ограничивалось. Затем за мальчиками из состоятельных семей присматривал особый раб — педагог (дословно — водящий детей, поводырь). С 7 лет эти мальчики могли учиться в частных учебных заведениях. Обучение начиналось в школе грамматиста, где усваивались основы грамоты. Несколько позже в школе кифариста одновременно изучали музыку, пение, декламацию. С 12 до 16 лет подростки, обучаясь в школе палестра, занимались гимнастикой и пятиборьем, включающим бег, борьбу, прыжки, метание копья и диска. Юноши 16–18 лет из наиболее знатных семей продолжали образование в общественных учреждениях — гимнасиях, где преподавали философию, литературу, политику. Высший уровень образования представляла эфебия — общественное учреждение. Находившиеся на службе

у государства преподаватели учили военному делу: верховой езде, стрельбе из лука и катапульты, метанию дротиков и пр. В эфебию поступали юноши в 18–20 лет и проходили курс профессиональной военной подготовки. Срок обучения составлял 2 года. Окончание эфебии означало становление юноши как полноправного гражданина Афин.

Молодежи привилегированных слоев адресовалось набиравшее силу на рубеже V–IV вв. до н. э. так называемое новое образование. Его давали мудрецы, которые обучали философии, астрономии, естественным наукам, юриспруденции, риторике, поэтике.

Древняя Греция явила миру превосходных философов, учения которых включали весьма ценные мысли о воспитании (Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель).

Демокрит (460–370 гг. до н. э.) выдвигал идею о природосообразности воспитания; рассматривал обучение и воспитание как трудную работу.

Целью воспитания, по Сократу (469–399 гг. до н. э.), было познание самого себя; он ввел также вопросно-ответный метод бесед и стал одним из основоположников учения о доброй природе человека.

Платон (427–347 гг. до н. э.) считал, что воспитанием должно заниматься государство в интересах господствующих групп — философов, воинов. Он открыл связь воспитания с общественным устройством, показал, что общество и образование не только взаимозависимы, но и реформируют друг друга. Особенно велико влияние Платона на педагогическую мысль европейской цивилизации.

Аристотель (384–322 гг. до н. э.) выделил три направления и порядок воспитания: физическое (для растительной души), нравственное (для животной), умственное (для разумной). Целью воспитания философ считал развитие высших сторон души — разумной и волевой. Он установил также возрастную периодизацию. Воспитание полагал делом государства, а не частным. Три года Аристотель был наставником Александра Македонского. В Афинах он создал учебное заведение — ликей, которым руководил в течение 12 лет.

В педагогических идеях Древнего Рима и существовавшей тогда практике отразились особенности этой цивилизации. Приоритеты в педагогических идеалах отдавались гражданскому воспитанию. Вместе с тем особую роль в формировании личности юных римлян играло и домашнее обучение. В первые века новой эры в Римской империи установился устойчивый и внешне единый канон содержания, системы и методов образования. Росло рабовладение, увеличивалось богатство и расслоение населения, что привело к делению школ по имущественному признаку. В Древнем Риме существовали школы:

- ◆ элементарные — для плебеев (незнатных, небогатых), где учили чтению, письму, счету, знакомили с законами;

- ◆ грамматические — для «привилегированных» детей, где учили латинскому, греческому языкам, риторике, истории, литературе;
- ◆ позже (в IV в.) риторические (ораторов) — для знатных юношей, где за большую плату обучались риторике, философии, правоведению, греческому языку, музыке, математике; здесь подготавливали юристов и чиновников.

В Римской империи грамматические и риторические школы стали государственными.

Военную подготовку молодежь проходила в воинских формированиях — легионах.

Римская философская и педагогическая мысль достигла расцвета в I–II вв. Вопросы воспитания занимали значительное место в трудах древнеримских философов и ораторов (Плутарх, Сенека). Например, интересные педагогические идеи высказывали Тит Лукреций Кар (ок. 99–55 гг. до н. э.), написавший философскую поэму «О природе вещей», в которой касался вопросов воспитания, и Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35–ок. 96 гг. н. э.), изложивший в своей книге «О воспитании оратора» идеи о воспитании подрастающего поколения. Квинтилиан видел цель воспитания в серьезной подготовке к исполнению гражданских обязанностей; вершиной образования считал овладение искусством публичного оратора.

1.1.3. Воспитание, образование и педагогическая мысль в феодальном обществе

В 476 г. под натиском германских племен пала Римская (Западная) империя. Эта дата — точка отсчета европейского Средневековья. Важнейшим фактором, укреплявшим западноевропейскую цивилизацию и определившим специфику философско-педагогических воззрений этой эпохи, явилось христианство. В то же время продолжала действовать античная традиция, поддерживаемая идеями мусульманского Востока. Кроме того, на духовность европейского Средневековья влияло варварское, дохристианское мышление.

Особое значение в понимании воспитания имела трехчленная система разделения труда, сложившаяся к началу XI в. (духовенство, светские феодалы, крестьяне и горожане). Характерным для этой эпохи было господство феодалов и духовенства, идейным оплотом общественной жизни выступала церковь. В этот период сложилась следующая *система воспитания и образования*:

- ◆ *церковные школы* (приходские, монастырские и соборные) — для подготовки служителей культа; дети 7–15 лет (только мальчики)

обучались основам грамоты, религиозным догмам и пению псалмов и молитв; в этих школах читался вслух материал на латыни и применялись жестокие наказания;

- ◆ *рыцарские школы* — для феодалов (графов, герцогов), где учили ездить верхом, плавать, владеть копьём, фехтовать, играть в шахматы, слагать песни;
- ◆ *городские школы* — светские учебные заведения, которые появились во второй половине XII—начале XIII в., развившись из системы ученичества, а также из цеховых и гильдейских школ. Обычно городскую школу открывал нанятый общиной педагог, которого часто именовали ректором (от лат. — управитель);
- ◆ *университеты* — высшие школы (XII в. — в Италии, Испании, Франции, Англии; XIV в. — в Чехии и Польше), в которых затем появились учебные подразделения — факультеты, или колледжи: богословский, медицинский, юридический. Обучение шло от 3 до 7 лет, и в результате студент, если учился успешно, получал степень бакалавра (дословно — украшенный лавром). После защиты бакалавр получал ученую степень (магистра, доктора, лиценциата). Содержание обучения определялось программой семи свободных искусств. Основным видом занятий была лекция, во время которой профессор читал студентам книгу и комментировал ее; по изученному материалу еженедельно с обязательным участием студентов проводились диспуты, темы которых определял преподаватель (магистр или лиценциат).

Последовательность преподавания свободных искусств была следующей:

- 1) первая, низшая часть (в основном гуманитарная) — *тривиум*, где первой из изучаемых дисциплин шла грамматика (с элементами литературы), затем — диалектика (философия и логика) и риторика (включая историю);
- 2) вторая (в основном математическая) часть — *квадриум*, включавшая арифметику, географию (с элементами геометрии), музыку, астрономию (с элементами физики).

Тривиум преподавался отдельно и в начальных школах, которые поэтому назывались *элементарными*, или *тривиальными*.

В средневековых университетах свободные искусства составляли первую ступень высшего образования и преподавались на низшем, подготовительном факультете — факультете искусств (его называли еще факультетом свободных искусств, или артистическим, — от лат. *facultas artium (liberalium)*). Помимо этого там изучали философию и другие науки. Окончившим факультет присваивалась ученая степень

магистра искусств (магистра свободных искусств — *magister artium liberalium*). Это было распространено в Германии, а затем и в англоязычных странах (англ. *master of arts*), причем по широкому кругу дисциплин, за исключением права, медицины и богословия.

В эпоху Реформации факультет искусств был переименован в философский. В раннее Новое время на смену свободным искусствам пришла система дисциплин классических гимназий.

Развитие ремесел и торговли привело к появлению цеховых школ, в которых дети ремесленников получали начальное образование. Обучение их самому ремеслу осуществлялось либо в семьях, либо в процессе цехового ученичества. Объединениями купцов — гильдиями — создавались гильдейские школы. Они были платными, и там преподавали чтение, письмо, счет, религию. В них учились дети состоятельных родителей, а обучение имело практическую направленность.

В этот период также выделяется рыцарская система воспитания, которая обслуживала интересы феодалов, прежде всего крупных. Основу ее составляли «семь рыцарских добродетелей»: верховая езда, плавание, владение копьем, фехтование, умение охотиться, играть в шахматы, заниматься стихосложением или играть на музыкальных инструментах. Для рыцарской системы воспитания характерно презрение ко всем видам труда, включая умственный. Ценились только сила и ловкость, а также умение ими распорядиться, причем скорее эффектно, чем эффективно.

В *странах Востока* школа в рассматриваемый период отражала в содержании образования и методах преподавания господствующую там религиозную идеологию (индуизм, буддизм, ислам) и служила интересам церковных и светских феодалов.

Таким образом, педагогика в Средние века первоначально была скована идеологией церкви, однако постепенно стало развиваться и светское образование, возникла высшая школа, в которой лекции, диспуты, репетиции, практические упражнения служили основными методами обучения, а запоминание — главным его принципом.

1.1.4. Развитие образования и педагогической мысли в эпоху Возрождения и становления капитализма (XIV–XVII вв.)

В *эпоху Возрождения*, когда происходило разложение феодализма и зарождение буржуазного общества педагогическая мысль получила дальнейшее развитие в трудах мыслителей Ренессанса.

Для этого периода характерен расцвет науки, литературы, искусства (Коперник, Тициан, Леонардо да Винчи). Зарождалась новая педагогика (как совокупность идей и практики), хотя как самостоятельной науки ее пока не было. Педагогические представления выражала литература. Во взглядах на обучение и воспитание шла борьба между схоластами и гуманистами.

Гуманистические идеи воспитания высказывали в Италии — Витторио де Фельтре (1378–1446), во Франции — Франсуа Рабле (1494–1553), в Англии — Томас Мор (1478–1535).

Взгляды Томаса Мора на воспитание выражались в следующем: равное образование для всего населения, а также для мужчин и женщин; обучение на родном языке; широкое применение наглядности в обучении; изучение новых предметов (основными должны быть естествознание, арифметика, геометрия, музыка); сочетание физического и умственного труда; трудовое воспитание, борьба с тунеядством; физическое воспитание.

Становление капиталистических отношений, прогресс науки и культуры вызвали повышенный интерес к античному культурному наследию. Возросший интерес к духовной культуре античного мира в эпоху Возрождения породил новый вид общего среднего образования, получившего название классического. Его главное содержание составляло изучение латинского и греческого языков, античной литературы и искусства. Учебным заведением, в котором можно было получить классическое среднее образование, стала гимназия.

Виднейшие деятели той эпохи выдвигали немало оригинальных и прогрессивных для своего времени педагогических идей. Они критиковали средневековую схоластику и механическую зубрежку, выступали за гуманное отношение к детям, за освобождение личности от оков феодального угнетения и религиозного аскетизма.

В области образования это проявилось в его гуманизации и отказе от суровой палочной дисциплины, характерной для средневековой школы. Главной задачей педагогов того времени было стимулирование живого интереса учащихся к знаниям и создание такой атмосферы, которая превратила бы учение в радостный и интересный для учеников процесс. Это был период широкого использования в воспитании и образовании наглядности всех видов: игр, экскурсий, уроков среди живой природы и др. Доминирующей стала организация занятий, побуждающая школьников учиться с увлечением.

В XV–XVII вв. обострилась борьба народных масс с феодалами. Протест принял форму религиозно-демократического, сектантского движения. Наиболее полно и ярко педагогические воззрения того периода выразил великий чешский педагог *Ян Амос Коменский* (1592–

1670), идеи которого получили широкую известность и мировое признание и до сих пор сохраняют свое научное значение. Он был одним из вождей общины ремесленников и крестьян «Чешские братья», входившей в гуситское национально-религиозное движение против немецкого дворянства и католической церкви.

Книга Я. А. Коменского «Великая дидактика» положила начало науке о процессе обучения. В ней он призывал «учить всех — всему» (идея всеобщего обучения), начинать обучение на родном, а не на латинском языке. Я. А. Коменский обосновал принцип сообразности воспитания природе вообще (макромир) и природе ребенка (микромир), сформулировал систему принципов дидактики. Большое внимание он уделял нравственному воспитанию детей, а в труде «Материнская школа» детально изложил свои взгляды на семейное воспитание.

Я. А. Коменский ратовал за познание реального мира на основе чувственного восприятия. Согласно его представлению, люди живут по законам природы. Я. А. Коменский предлагал принцип природосообразности, а именно: порядок для школы брать у природы; подражанием ей сильно и искусство. При этом должен соблюдаться принцип реализма и наглядности, а также стадии обучения:

- ◆ *автопсия* — самостоятельное наблюдение;
- ◆ *автопроксия* — практическое осуществление;
- ◆ *автохресия* — применение полученных знаний, умений и навыков в новых обстоятельствах;
- ◆ *автолексия* — умение самостоятельно излагать результаты своей деятельности.

Обучение, по Я. А. Коменскому, должно было проходить три ступени (решение трех задач воспитания):

- ◆ познание себя и окружающего мира (*умственное воспитание*);
- ◆ управление собой (*нравственное воспитание*);
- ◆ стремление к богу (*религиозное воспитание*).

Суть его идей состояла в следующем: образование должны получать юноши и девушки (идея всеобщего начального обучения); обучать тому, что может сделать человека мудрым, воспитанным; образование готовит к жизни и должно быть закончено до наступления зрелости.

В образовании, согласно Я. А. Коменскому, нужно придерживаться следующей возрастной периодизации:

- ◆ детство (от рождения до 6 лет) — усиленный физический рост и развитие органов чувств (материнская школа);

- ◆ отрочество (от 6 до 12 лет) — развитие памяти и воображения (шестилетняя школа родного языка);
- ◆ юность (от 12 до 18 лет) — высокий уровень развития мышления (латинская школа или гимназия);
- ◆ возмужалость (от 18 до 24 лет) — развитие воли и способность сохранить гармонию (академия: факультеты — богословский, юридический, медицинский).

Обучение должно быть сознательным (без зубрежки), систематичным, прочным. Это обеспечивалось такими дидактическими принципами, как систематичность, последовательность обучения, посильность, сочетание синтеза с анализом, сознательность. Нравственное воспитание дают родители, учителя, товарищи (необходимо брать с них пример). Его средствами служат наставления, беседы с детьми; упражнения в нравственном поведении; борьба с распущенностью, ленью, необдуманностью, недисциплинированностью. Этому способствует формирование основных добродетелей: мудрости; мужества; справедливости.

Я. А. Коменский придавал большое значение учителю, считая его работу особенно почетной и называя ее «настолько превосходной, как никакая другая под солнцем». Он должен быть честным, деятельным, настойчивым, достойным подражания, безгранично любить свое дело и детей.

Для улучшения школьного дела Я. А. Коменского приглашали в Англию, Швецию, Венгрию, Голландию. Его книги многие годы были в разных странах лучшими по педагогике. Он ввел организацию учебы — учебный год, каникулы, четверти, начало учебы осенью, классно-урочную систему, учет знаний, продолжительность учебного дня.

Представителем новой буржуазии в Англии был Джон Локк (1632–1704). В труде «Опыт о человеческом разуме» (1690) он отмечал, что душа ребенка — чистая доска (*tabula rasa*), а роль воспитателя — велика. Свои педагогические идеи Локк изложил в трактате «Мысли о воспитании» (1693). Задачей он объявил воспитание джентльмена, которое предполагало выработку характера, развитие воли, самодисциплину и наказание, нравственное поведение. Это дворянин по происхождению, отличающийся утонченностью в обращении, обладающий качествами дельца, предпринимателя. Он должен получить физическое, нравственное и умственное воспитание. Главное средство здесь — не рассуждения, а пример, среда, окружение ребенка. Воспитание привычек должно осуществляться ласковым словом, внушением, и по одной, а не всех сразу. Дж. Локк отмечал, что важно изучать индивидуальные особенно-

сти ребенка, пробуждать интерес к учебе, развивать любознательность, не применять телесные наказания, изолировать детей от простолудин.

Дж. Локк разработал ряд вопросов эмпирической психологии, базирующейся на самонаблюдении; мораль он выводил из принципа пользы и интересов личности; особую роль отводил воспитанию разума.

Таким образом, зарождение капитализма вызвало существенные изменения во взглядах на воспитание. Появились новые теории, школы, удовлетворяющие потребности в образовании нового класса.

1.1.5. Развитие образования и педагогической мысли в XVII–XIX вв.

В XVIII – начале XIX в. в содержании классического образования произошли значительные изменения. В гимназиях, которые продолжали ориентироваться на древнегреческий идеал гармонично развитой личности, статус математики сравнивался со статусом древних языков; были расширены такие дисциплины, как родной язык, история, география, естествознание.

В среде французских просветителей XVIII в. возникает новая педагогическая теория. Ее основателем был великий французский философ *Жан-Жак Руссо* (1712–1778). Он отрицал существующую систему семейного и общественного воспитания (трактат «Эмил, или О воспитании», 1762), вошел в педагогику как «Коперник детства», «первооткрыватель детей». Быть человеком — вот цель воспитания, основой которого служит природосообразность. Ж.-Ж. Руссо обосновал метод естественного, свободного воспитания, средствами которого должны стать природа, окружающая среда, люди, вещи. Он предполагал и свободу, основанную на уважении личности ребенка. Учитель при этом организует среду, воздействующую на воспитуемого. Ж.-Ж. Руссо отрицал принуждение как воспитательный метод. Задачами воспитателя он признавал знание возрастных особенностей ребенка, глубокое изучение его индивидуальных склонностей.

Ж.-Ж. Руссо определил возрастную периодизацию и особенности воспитания детей на различных этапах взросления: до 2 лет — физическое воспитание; с 2 до 12 — развитие внешних чувств, до 12 лет не знать книги; с 12 лет — умственное и трудовое воспитание.

В нравственном отношении он полагал воспитывать добрые чувства, добрые суждения, добрую волю.

Таким образом, педагогические взгляды Ж.-Ж. Руссо были полной противоположностью феодальной педагогике и полны любви к ребенку.

Швейцарский педагог *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746–1827) раскрыл и обосновал идеи об общественном переустройстве и воспитании, выдвинутые Дени Дидро.

Потерпев неудачу с функционированием созданного им приюта для сирот «Учреждение для бедных», Песталоцци своей литературной деятельностью стремился привлечь внимание к вопросам, как возродить хозяйство крестьян, сделать их жизнь обеспеченной, как поднять нравственное и умственное состояние трудящихся. В 1781–1787 гг. он создает роман «Лингард и Гертруда». Затем открывает приют для 60 детей. Его мировоззрение было демократическим. Песталоцци верил, что жизнь народа можно изменить просвещением и воспитанием, отводя в этом роль важнейшего средства труду. Педагог выдвинул и идею саморазвития сил, заложенных в каждом человеке.

Центром воспитания, по Песталоцци, служит формирование нравственности, выражающейся в деятельной любви к людям. Целью же он считал развитие всех природных сил и способностей человека. Развитие должно быть разносторонним и гармоничным. Основной принцип — согласие с природой под руководством педагога. Воспитание должно начинаться со дня появления ребенка на свет.

В центре педагогической системы Песталоцци находится теория элементарного образования: трудового, нравственного, умственного. Физическое воспитание, например ходьба, должно осуществляться в повседневной жизни. Мыслитель отмечал особую роль в этом военных упражнений, игр, строевых занятий, походов.

Песталоцци тесно увязывал умственное образование с воспитанием нравственным. Поэтому и говорил о воспитывающем обучении: его основа — это чувственное восприятие, наблюдение и опыт; обучение помогает накоплению знаний и развивает умственные способности, опираясь на наглядность.

Песталоцци считал, что учитель должен искренне любить детей, чувствовать себя их отцом, знать физические и психические особенности учащихся — его роль поистине велика. Педагог-философ заложил основы частных методик начального обучения.

Развитие педагогической теории и практики в Германии связано с именем *Иоганна Фридриха Гербарта* (1778–1841). Им были созданы «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Учебник психологии» (1816), «Письма о приложении психологии к педагогике» (1831), «Очерк лекций по педагогике» (1835).

Разрабатывая педагогику на основе идеалистической философии (в основном — этики и психологии), И. Ф. Герbart создал этическую теорию. Считая, что все психические функции человека (эмоции, воля, мышление и др.) — это видоизмененные представления, он ввел понятия

«ассоциация» и «перцепция». И. Ф. Гербарт определил, что в процессе воспитания педагогическая теория должна предшествовать педагогической деятельности. Целью воспитания, по его мнению, служит формирование добродетельного человека. Процесс воспитания он разделял на управление, обучение и нравственное воспитание. Под управлением подразумевались угроза, надзор, приказания, запрещения, наказания; авторитет и любовь — вспомогательные средства. Вся система управления детьми должна иметь задачу отвлекать от беспорядков и нарушения дисциплины и быть построена на насилии, дрессировке, муштре.

И. Ф. Гербарт ввел также понятие «воспитывающее обучение». Оно основывалось на многосторонности интересов: эмпирического (что это такое?), умозрительного (почему это так?), эстетического (оценка явления), симпатического (направлен на членов семьи, знакомых), социального (направлен на общество), религиозного (Бог). Задачей образования становилось пробуждение именно такого многостороннего интереса. И. Ф. Гербарт дал много ценных дидактических советов (по наглядности, логике объяснения и др.). Одновременно он разработал теорию ступеней обучения (их составили ясность, ассоциация, система, метод), которая определяла последовательность шагов.

В нравственном воспитании упор делался на хорошее в человеке. Следовало удерживать воспитанника, устанавливая границы и четкие правила поведения; разъяснять, что непослушание ведет к тяжелым переживаниям; поддерживать спокойствие и ясность, не давать основания для сомнений в истине; волновать душу ребенка одобрением и порицанием; увещевать, указывать на промахи, исправлять. Идеи Гербарта пользовались популярностью во второй половине XIX в. в Германии, России, США.

Прогрессивным представителем германской буржуазно-демократической педагогики середины XIX в. был *Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег* (1790–1866), последователь Песталоцци, решивший посвятить себя делу образования народа. К основным трудам Дистервега относится «Руководство к образованию немецких учителей» (1835). В 1827–1866 гг. он издавал «Рейнские листки для воспитания и обучения».

Содержание воспитания, по Дистервегу, определяет идея общечеловеческого воспитания (против существовавшего ранее сословного). Природосообразность он понимал так же, как Песталоцци, а именно как следование за естественным развитием, учет возрастных и индивидуальных особенностей. Педагогический опыт определялся Дистервегом в качестве источника развития педагогики. Воспитание должно иметь культуросообразный характер, т. е. должна быть связь между

ним и духовной жизнью общества. В детях необходимо развивать самостоятельную деятельность. Служащая истине, красоте и добру, она полагалась целью воспитания.

Главной задачей обучения Дистервег признавал развитие умственных сил и способностей детей, а также содействие нравственному воспитанию. Он создал дидактику развивающего обучения, изложил ее требования в виде 33 законов и правил обучения. Сформулировал требования, предъявляемые к учителю, в соответствии с которыми тот должен определять успех учебы, а не учебник или метод; хорошо владеть предметом, любить свою профессию и детей; постоянно работать над собой.

Прогрессивные педагогические идеи Дистервега получили широкое распространение и в России.

В XIX в. наряду с классической средней школой широкое развитие получают реальные и профессиональные школы, призванные удовлетворять потребности растущего производства и торговли. В них доминируют предметы естественно-математического цикла. Реальные школы возникли в России и Германии уже в начале XVIII в. Первым в мире учебным заведением такого типа была открытая в Москве в январе 1701 г. по указу Петра I школа математических и навигационных наук. Реальное образование развивалось параллельно, а часто и в противоборстве с классическим.

1.1.6. Развитие образования и педагогической мысли в новейшее время

В первой половине XX в. в мировом образовании и педагогике происходили существенные сдвиги, чему способствовали следующие факторы: возрастающий объем знаний, навыков, умений, которые должны были усвоить учащиеся; результаты исследования природы детства, проблем психологии и педагогики; опыт экспериментальных учебных заведений; заметный рост числа педагогических центров, контактов педагогов. При этом в зарубежной педагогике прослеживались две основные парадигмы: *педагогический традиционализм* (Э. Дюркгейм, В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер, Дж. Адамсон, Ф. В. Ферстер, Э. Шартъе, А. Н. Уайтхед) и *новое воспитание*, или *реформаторская педагогика* (А. Ферьер, О. Декроли, Я. Корчак, М. Монтессори, Э. Кей, И. Керчмар, П. Лапи, В. А. Лай, А. Бине, Г. Холл, Э. Торндайк, У. Килпатрик, А. Валлон, Д. Дьюи, Э. Зальвюрк, Р. Штайнер, Э. Клапаред, Г. Кершенштейнер), представители которой считали, что обучение должно исходить из интересов учащихся, поощрять их самостоятельность и активность.

В XX в. система образования в развитых странах приобрела некоторые общие черты при сохранении своеобразия, обусловленного национальными традициями. Светское среднее образование было представлено тремя типами школ:

- 1) массовые общедоступные, во многих государствах — обязательные средние школы;
- 2) частные платные школы для детей богатых родителей;
- 3) государственные школы для одаренных детей.

Кроме того, в системе образования зарубежных стран значительное место занимали церковные школы.

В последние десятилетия XX в. возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом воздействии и взаимодействии нуждаются не только дети, но и взрослые, на которых также должны быть направлены внимание и усилия педагогики и педагогов.

В начале XXI в. среди важных позитивных тенденций развития мировой педагогики и образования следует выделить демократизацию школьных систем; диверсификацию и дифференциацию образования; гуманистическую направленность воспитания; использование форм и методов обучения и воспитания, повышающих активность, самостоятельность, самостоятельность учащихся; модернизация классно-урочной системы; внедрение в образование новейших технических средств; интеграционные процессы в высшем образовании (Болонский процесс).

В июне 1999 г. на конференции в Болонье министрами образования 29 европейских стран была подписана «Декларация о европейском пространстве для высшего образования». Она послужила ключевым документом нового этапа процесса интеграции национальных образовательных систем с целью создания общеевропейского пространства высшего образования. Европейские министры взяли на себя обязательство реформировать национальные структуры высшей школы, чтобы двигаться в сторону сближения, но при этом сохранять фундаментальные ценности и разнообразие образовательных систем, которые существуют в их странах.

Процесс обновления педагогической мысли и образования разнообразен, как и сам современный мир. В индустриально развитых странах внедряется широкий круг инноваций. В развивающихся странах актуальнее проблемы ликвидации неграмотности, всеобщности образования.

К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- ◆ ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- ◆ переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникативности и толерантности;
- ◆ возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- ◆ демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- ◆ динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;
- ◆ рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80% национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Новые общественные запросы закономерно приводят многие страны к «образовательному буму», к волне глубоких реформ систем образования. Эти процессы наблюдаются в таких несхожих странах, как США, Великобритания, Китай, государствах Восточной Европы, Юго-Восточной Азии, Южной Америки и т. п. Проводимые за рубежом реформы ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование ресурсов, в том числе самих систем образования.

Таким образом, педагогические знания — одни из самых древних. Это объясняется тем, что с возникновением человеческого общества наиболее остро встает задача передачи последующим поколениям накопленного производственного, социального и духовного опыта. Решение данной задачи неотделимо от будущего человечества, его прогресса. Соответственно понятия «педагогика», «педагогические знания» непосредственно связаны со специфической сферой человеческой деятельности, направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни, т. е. его воспитание.

Педагогика прошла большой и сложный исторический путь, пока стала наукой, вобрав лучшие традиции и опыт предыдущих поколений; ее развитие отражает развитие общества (экономики, политики, идеологии, социальной структуры).

В центре педагогических знаний находится воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама идей и теорий. Со временем происходило постепенное превращение педагогики из суммы эмпирических суждений в науку. Появившись на заре человечества, педагогическая мысль все более обретала внутренний динамизм, при этом для нее было характерно сосуществование традиционного и нового, рождение неизведанного и отмирание старого, что в значительной степени и определяет историческое движение и развитие данной науки.

Контрольные вопросы

1. Каковы были цели и содержание воспитания в первобытном обществе?
2. Каковы цели и содержание спартанской системы воспитания?
3. Каковы цели и задачи афинской системы образования?
4. Каковы виды и характерные черты воспитания и образования в Средние века?
5. Каковы особенности воспитания и образования в эпоху Возрождения?
6. В чем состоят особенности целей и содержания «классического» и «реального» образования?
7. Каковы отличительные черты образования за рубежом в современный период?

Рекомендуемая литература

Антология педагогической мысли: В 3 т. / Сост. К. И. Салимова и Г. Б. Корнетов. М., 1988.

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб.: Питер, 2001.

Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. М., 1998.

Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред. З. И. Васильевой. М., 2011.

История педагогики и образования / Под ред. А. И. Пискунова. М., 2001.

Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1988.

Константинов Н. А., Мединский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики. М., 1982.

Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики. М., 1994.

Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1999.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. М., 1981.

Цирульников А. М. История образования в портретах и документах. М., 2000.

1.2. Развитие отечественной педагогики

В развитии отечественной педагогики выделяют несколько периодов:

- 1) педагогическая мысль в дофеодальный период и в период феодализма (с древнейших времен до XVII в.);
- 2) педагогика в период позднего феодализма и зарождения капитализма (XVII — первая половина XIX в.);
- 3) педагогика в период империализма (вторая половина XIX в.—октябрь 1917 г.);
- 4) советский период (1917–1991 гг.);
- 5) современная педагогическая теория и практика (после 1991 г.).

1.2.1. Отечественная педагогическая мысль в дофеодальный период и в период феодализма (с древнейших времен до XVII в.)

В России педагогические знания, практика обучения и воспитания имеют давнюю историю. В сочинениях византийца Прокопия Кесарийского (VI в.) отмечались следующие характерные черты славян: обостренное чувство общности и справедливости; устойчивая вера в существование верховного существа; вера в магию; добронравие; воинская обученность; свободолюбие; мужественность; физическая развитость и закаленность.

Каким образом воспитывались дети у древних славян, известно только в общих чертах, но, очевидно, в соответствии с их образом жизни. В первую очередь это происходило в семье. Особенно существенным было влияние матери. Например, слово «матерый» означало воспитанный матерью, так на Руси называли человека, достигшего полной зрелости. Выделялись различные возрастные группы: «дитя» — ребенок, которого вскармливают грудью; «молодой» — от 3 до 6 лет, воспитываемый матерью; «чадо» — до 7–12 лет, ребенок, который уже начал обучаться; «отрок» — подросток 12–15 лет, проходивший специальное обучение перед посвящением во взрослые члены общины или рода.

Для охраны своих земель (крепкие общины могли себе это позволить) создавались дружины, состоящие из профессиональных воинов. Военному обучению придавалось исключительное значение.

В процессе развития происходило дальнейшее разделение видов труда. В связи с этим обозначилась форма обучения — ученичество. Обучать специальным навыкам и умениям должен был мастер. При этом ремесленная деятельность связывалась с культовыми знаниями, а сами ремесленники у восточных славян считались чародеями.

Славяне поклонялись разным богам, выделяя главных и второстепенных, могучих и не очень. Возглавлял языческий пантеон великий Сварог — бог Вселенной. Особо почитались Даждьбог (Ярила) — бог солнца и Перун — бог грозы. Землепашцы молились Роду и Рожаницам — богу и богиням плодородия. Скотоводы обращались за помощью к своему покровителю — богу Велесу, он же олицетворял богатство. Стрибог повелевал ветрами.

Кроме того, древние славяне верили многим сверхъестественным существам. Так, злыми духами загробного мира были упыри, а добрыми, которые оберегали человека, — берегини. Лес принадлежал лешему, в воде жили русалки, каждый дом охранял свой домовый, его отождествляли с духом своего пращура — чура или щура.

В соответствии с языческим мировоззрением формировались все бытовые обряды, связанные с прославлением своего божества, — коляды, Масленица, день Ивана Купалы и т. д.

С VI в. в Среднем Поднепровье складывается союз племен восточных славян, на основе которого в IX в. возникло Древнерусское государство. В этот период наряду с сохранением родоплеменной традиции в воспитании произошли существенные перемены, которые были следствием социальных изменений. Дробление общин на семьи, усиление имущественных и сословных различий вели к превращению воспитания из равного и всеобщего в семейно-сословное. У основных социальных групп — земледельцев, ремесленников, знати с дружинниками и языческих жрецов — подходы к воспитанию все более различались.

Для знатной прослойки особую важность представляла подготовка к ратному труду и руководству общиной.

В России слово «педагогика» появилось вместе с педагогическим, историческим и философским наследием античной цивилизации и педагогическими ценностями Византии и других стран. Русские книжники, знавшие греческий язык, читали труды античных мыслителей в оригинале и внесли в обиход новые слова. В Древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» имели тот же смысл, что и греческие «педагог» и «педагогика».

Вначале отечественная педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний — своеобразных заповедей. Их темой были правила поведения и отношений между родителями и детьми. До того как зародилась письменность, эти суждения имели устное бытование и до нашего времени дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений. Только с появлением письменности они приобрели характер советов, правил и рекомендаций.

В истории нашей страны существовали различные своеобразные институты воспитания и обучения.

Например, «кормильство» — форма домашнего воспитания детей феодальной знати. В возрасте 5–7 лет малолетний княжич отдавался кормильцу, которого князь подбирал из числа воевод, знатных бояр. При этом кормилец выполнял несколько функций. Он был не только наставником-воспитателем, но и распоряжался делами в порученной ему отдельной волости от имени воспитанника. В обязанности кормильца как наставника входило умственное, нравственное и военно-физическое воспитание, раннее привлечение княжича к участию в государственных делах.

Еще один институт — «дядьки». Дети воспитывались у брата матери, т. е. у родного дяди. В свою очередь, отец ребенка принимал на воспитание детей родной сестры. В результате создавались оригинальные семьи, в которых «дядьки» воспитывали племянников и племянниц.

Трансформация «дядьки» из воспитателя племянников в своей семье в духовного и нравственного наставника детей в родительской семье привело к возникновению института «кумовства». Позже «кум» и «кума» стали крестными отцом и матерью.

Развитие педагогической мысли привело к возникновению института «мастеров грамоты», которые были главными лицами народного просвещения и подготовки духовенства, сделавшими промысел из обучения грамоте. Они основывали школы в семьях, в домах учителей, при монастырях и церквях.

В России с давних времен открывались школы. Сохранились сведения об открытии школы на 300 детей в Новгороде в 1030 г. Находки

берестяных грамот, которые относятся к этому периоду, свидетельствуют о том, что постепенно грамотой стремились овладеть все сословия. Это способствовало развитию отечественной педагогической мысли.

Новые для древнерусского этноса идеалы воспитания предложило православие. При общении с византийской культурой и образованностью русичи соединили присущее им эстетическое отношение к природе с духовностью человеческого существования, которое несло христианство. В результате мыслители Руси обратились прежде всего не к разуму, а к чувству и сердцу человека. У византийцев были заимствованы жанр и стилистика жития святых, поучений и проповедей, где черпались идеалы и программа воспитания.

Известно, что в древнерусской книжности был канонический жанр «поучений», «учительской литературы», включавший тексты наставительного характера (сочинения Кирилла Туровского, Кирика Новгородского, Владимира Мономаха).

Первым образцом поучений можно назвать «Изборник Святослава (1076 г.), материалом для которого послужили «Притчи Соломона», «Премудрости Иисуса — сына Сирахова» — религиозные источники.

Особого внимания заслуживают поучения византийца Иоанна Златоуста (344–407 гг.), которые стали основой многих сборников, имевших педагогическую направленность: «Измарагды» (изумруды), «Златоусты», «Пчелы».

Кирилл Туровский (1182 г.) развивал поучения Иоанна Златоуста. Сочинения свои он посвящал высокообразованным людям. В основе сущности воспитания Кирилл Туровский полагал веру в Бога. При этом человек, по его утверждению, приобретает знания прежде всего с помощью органов чувств.

«Почтение Владимира Мономаха» детям (1096 г.) представляет сведения о воспитательных идеалах Киевской Руси. Их отличает патриархально-родовой характер — почитать старших, отец — наивысший авторитет и образец для подражания детям, а также требование воспитания любви к Богу и страха Божьего.

Следующим письменным образцом педагогической мысли была «Русская Правда» — законодательный свод, составленный из княжеских уставов и частично из византийских рукописных источников.

Это значит, что на Руси, как и в других странах, создавалась самобытная педагогическая, преподавательская культура, развивались идеи книжного образования. Начальное и повышенное образование давали школы учения книжного. Первое такое учебное заведение открылось при князе Владимире Святославовиче в Киеве в 988 г. Затем последовал быстрый расцвет школьного дела, религиозной педагогической мысли в Киеве, Новгороде и других центрах древне-

русских княжеств. Князь Ярослав Мудрый (1019–1054 гг.) велел ставить по городам и весям новые церкви, а их священникам — «учите людей». В X–XIII вв. школы возникли не только в Киеве и Новгороде, но и в других городах Руси. Училища создавались на княжеских, церковных и монастырских подворьях. В результате нашествия монголо-татар уровень образования на Руси резко снизился. Центр просвещения в монгольский период переместился в Новгород и Псковскую землю. С 1383 г. в русской письменности употребляется понятие «школа».

1.2.2. Педагогика в период позднего феодализма и зарождения капитализма (XVII в. — первая половина XIX в.)

В течение XVII в. обучение и воспитание становятся все более заметными сферами жизни общества. Вопросы воспитания в это время разрабатывал Епифаний Славинецкий. Его труд «Гражданство обычаев детских», в котором излагались правила поведения детей в семье, в школе, общественных местах, оставил заметный след в отечественной педагогике.

Обращает на себя внимание теоретическая и практическая деятельность в области педагогики и Симеона Полоцкого. В 1667 г. при Спаском монастыре в Москве им была открыта славяно-греко-латинская школа. В 1667 г. он был назначен воспитателем царских детей и обучал царевичей Алексея, Федора и царевну Софью. Под его наблюдением воспитывался Петр I. Симеон Полоцкий составил проект Славяно-греко-латинской академии, которая была открыта в 1687 г.

Большой вклад в развитие русской педагогической мысли внес М. В. Ломоносов (1711–1765), написавший ряд учебных книг — «Риторику» (1748), «Российскую грамматику» (1755) и др.

Заметный след в российской педагогике оставил Н. И. Новиков (1744–1818). В статье «О воспитании и наставлении детей. Для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» он впервые в русской истории объявил педагогику наукой.

С XVIII в. начинается профессиональная подготовка учителей. В 1779 г. учреждается педагогическая (учительская) семинария при Московском университете, а с 1804 г. последовало открытие в России педагогических институтов. Становится необходимым преподавание педагогики как особой научной дисциплины. Двадцать восьмого января 1840 г. в Петербургском Главном педагогическом институте открывается кафедра педагогики, а с 1850 г. аналогичные кафедры учреждаются в большинстве университетов.

1.2.3. Педагогика в период становления империализма в России (вторая половина XIX в. — октябрь 1917 г.)

Огромный вклад в развитие отечественной педагогики внесли К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, В. И. Водовозов, В. П. Острогорский, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев и др.

В России 60-е гг. XIX в. — период большого общественного подъема. Важной его частью было мощное педагогическое движение. Критика крепостнического воспитания; борьба против сословной школы, а также схоластики, зубрежки и муштры; за общее светское воспитание, образование женщин; уважение к личности ребенка; разработка дидактики — вот вопросы русской прогрессивной педагогики этого времени. В 1857 г. создается «Журнал для воспитания», в 1859 г. — Петербургское педагогическое собрание. Великие педагоги того времени — Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский.

Николай Иванович Пирогов (1810–1881) — ученый, врач, общественный деятель, член-корреспондент Российской академии наук. В статье «Вопросы жизни» он выступил против сословной школы, провозгласил идею общечеловеческого воспитания. Н. И. Пирогов предложил новый проект школьной системы, составными элементами которой были: начальная двухлетняя школа (прогимназия); гимназия: 3–5 лет; высшая школа.

Отбросив старые догмы и внедряя новые методы, он выдвинул такие принципы обучения, как осмысленность, активность, наглядность. Кроме того, высказывался о дисциплине учащихся, выступая за непустоту телесных наказаний.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870), развивая педагогическую науку и искусство воспитания, определил, что основа теории педагогики — законы анатомии, физиологии, психологии, философии, истории и других наук; требовал единства теории и практики; провозгласил идею народности в педагогике; проанализировал и подверг критике воспитание за рубежом; определил, что для русского человека главное — любовь к Родине.

Цель воспитания, по К. Д. Ушинскому, — гармоничное развитие личности. Основой его должно быть нравственное воспитание. Как средства обучения использовались личный пример, убеждение, предупреждения, поощрения, взыскания. Важнейшим условием воспитания служил труд.

Построение обучения велось на основе возрастных особенностей. Принципы посильности и последовательности определялись как основные. В обучении стал применяться и принцип наглядности. К. Д. Ушин-

ский разработал методику повторения материала. Обучение выделялось как важнейшее средство воспитания, задачами которого были развитие способностей и овладение знаниями. Педагог обосновал классно-урочную систему, составил учебные книги «Родное слово» и «Детский мир», где показал роль учителя в обучении и воспитании. Высказывал он и мысли о педагогических факультетах в университетах.

Таким образом, К. Д. Ушинский — это основоположник народной школы в России, создатель стройной педагогической системы, автор учебных книг. Он обогатил новыми приемами наглядность обучения. Его идея о связи школы с жизнью актуальна и в наше время. Именем К. Д. Ушинского в России названы учебные заведения, библиотеки, медаль.

1.2.4. Советский период развития отечественной педагогики

Особое место в истории отечественного образования и педагогики занимает XX в. В советский период (после Октябрьской революции 1917 г. до начала 1990-х гг.) были достигнуты заметные успехи в развитии образования (введение нормы бесплатного общего для всех, качественный и количественный рост среднего, профессионального и высшего образования), произошло существенное приращение педагогических знаний. Школа стала общедоступной независимо от национальности, пола, социального и имущественного положения. Она была отделена от церкви, приобретая светский характер. В 1936 г. СССР превратился в страну всеобщей грамотности, что предопределило большие успехи во всех сферах ее развития.

Вместе с тем движение образования по восходящей линии, обогащение педагогического знания происходили в социальных условиях, которые в определенной мере затрудняли идейную и научную полемику, при сокращении контактов с мировой школой и педагогикой, слабом использовании опыта российской (дореволюционной) и зарубежной школы. Сформировалась система воспитания, жестко подчинявшая личность и ее интересы обществу. Однако идеи и система коммунистического воспитания оказались мощными и эффективными для своего времени.

Крупным педагогом советского периода был **Антон Семенович Макаренко** (1888–1939). Будучи практиком, он возглавлял трудовую колонию им. А. М. Горького в 1926 г. и коммуну им. Ф. Э. Дзержинского в 1928 г. Его труды «Педагогическая поэма», «Книга для родителей», «Флаги на башнях» изучаются многими поколениями педагогов. А. С. Макаренко подверг критике буржуазную и мелкобуржуазную педагогику; развивал социалистический гуманизм и оптимизм; обобщал

практический опыт воспитания для развития педагогической теории; придавал огромное значение воспитанию в труде.

Целью воспитания он считал подготовку строителей коммунизма, патриотов, образованных людей, квалифицированных работников с чувством долга, чести, дисциплинированных, стойких, бодрых, жизнерадостных. Личность и общество полагал связанными диалектически.

Основой А. С. Макаренко называл воспитание в коллективе и через коллектив. Он обосновал принципы «параллельного действия», «движения коллектива», «перспективных линий» (радость завтрашнего дня). Главным считал воспитание чувства долга, чести, воли, характера, дисциплины. Педагог-практик сформулировал проблемы семейного воспитания, условиями которого выступают полная крепкая семья, любовь и уважение супругов. Кроме того, он дал характеристику ложных видов родительского авторитета.

Таким образом, А. С. Макаренко обогатил педагогику ценными идеями, методами, приемами. Ему принадлежит новое толкование ряда педагогических вопросов (воспитание в коллективе, семейное воспитание и др.).

Великий гуманист, мыслитель, педагог **Василий Александрович Сухомлинский** (1918–1970) был директором средней школы. Он Герой Социалистического Труда, член-корреспондент Академии педагогических наук СССР, автор 41 монографии и брошюры, более 600 статей, 1200 рассказов и сказок. Общий тираж его книг составляет около 4 млн экземпляров. В апреле 1970 г. В. А. Сухомлинский закончил работу «Проблемы воспитания всесторонне развитой личности».

Отношение к ребенку он определял следующим образом: пользоваться правом наказания может только тот педагог, который любит детей; школьная оценка — вознаграждение за труд, а не наказание за лень; необходимо создавать систему воспитания, в основе которой должна лежать оценка только положительных результатов; коллектив может стать воспитывающей средой лишь в том случае, когда создается в совместной творческой деятельности, труде, доставляющем каждому радость, обогащающем духовно и интеллектуально; подлинный коллектив формируется лишь там, где есть опытный, любящий детей педагог.

Основные педагогические взгляды В. А. Сухомлинского выражались в том, что необходимо воспитывать разносторонние материальные и духовные потребности и добиваться их гармоничного развития. Первая из духовных потребностей — познание, а высшая — потребность человека в другом человеке как носителе духовных ценностей. Согласно В. А. Сухомлинскому, система эстетического воспитания должна быть в центре внимания школы и семьи; успех воспитания

во многом определяется развитием эмоционально-чувственной сферы; труд же позволяет наиболее полно и ярко раскрыть природные задатки и склонности ребенка, будучи неразрывно связанным с другими аспектами воспитания — нравственным, эстетическим, интеллектуальным, физическим.

Главный смысл всей своей жизни Василий Александрович Сухомлинский выразил одной фразой: «Сердце отдаю детям».

Идеи выдающихся русских и советских педагогов позднее успешно развивали Е. Н. Ильин, Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов и другие, обогащая науку новыми формами и методами обучения и воспитания, внося в нее большой вклад. Учитывая специфику нашей страны, отечественные педагоги разработали национальную педагогическую теорию и практику.

1.2.5. Современная педагогическая теория и практика (1991 г. – настоящее время)

После распада СССР в 1990-е гг. в России открылись новые возможности педагогических поисков и развития системы образования. Однако в условиях социально-экономического кризиса ухудшились условия его получения. Но уже с середины 1990-х гг. отмечается новый всплеск интереса к образованию. Растут конкурсы в вузы, в обществе возродилось понимание важности образования для жизненного успеха, профессионального и личностного развития.

Общие принципы современной политики России в этой сфере были определены Законами РФ «Об образовании» (1992 г.), «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.) и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, охватывающей период до 2025 г., Федеральной программе развития образования на 2000–2005 гг., двух государственных программах «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (2001–2005 и 2006–2010 гг.).

С начала XXI в. значительно усилилось внимание российского государства и общества к развитию отечественного образования. Были приняты и реализуются важные документы, доктрины, программы, проекты, направленные на модернизацию образования, его развитие, включение в процессы международной интеграции, разработку и внедрение современных, инновационных технологий и средств обучения, усиление воспитательных и развивающих функций, воспитание патриотов, граждан демократического общества.

19 сентября 2003 г. Россия присоединилась к Болонской декларации по высшему образованию, что состоялось на конференции мини-

стров образования европейских стран в Берлине. Это решение вошло в итоговое Коммюнике конференции министров высшего образования европейских стран и закрепило за Россией статус полноправного члена европейского образовательного сообщества. Для нашей страны это означает, что она обязуется до 2010 г. воплотить в жизнь основные принципы Болонского процесса.

Цель модернизации российского образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия реалиям XXI в., социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства,

Для достижения указанной цели необходимо решение следующих приоритетных, взаимосвязанных задач:

- ◆ обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- ◆ достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- ◆ формирование в системе образования эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования ресурсов;
- ◆ повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- ◆ развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса — обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Первейшая задача образовательной политики на современном этапе — достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Таким образом, отечественная педагогическая мысль прошла длительный исторический путь. Неразрывно связанная с развитием общества и государства, она вносила огромный вклад в общественный прогресс, служа обучению и воспитанию подрастающего поколения, обеспечивая будущее народов России.

Развивать педагогическую науку, решать вопросы обучения, воспитания, совершенствования личности невозможно без критического анализа опыта предыдущих поколений. Такое критическое изучение и принятие плодотворных педагогических идей повышают педагогическую культуру преподавателей.

Контрольные вопросы

1. Каковы были цели воспитания в первобытном обществе славян?
2. Каким образом была первоначально представлена педагогическая мысль на Руси?
3. С каким социальным институтом было связано развитие образования в средние века на Руси?
4. Каковы характерные черты отечественного воспитания и образования в период развития капитализма?
5. Каковы особенности воспитания и образования в советский период?
6. Каковы отличительные черты развития образования и педагогики в современной России?

Рекомендуемая литература

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. М., 1985.

Антология педагогической мысли России второй половины XIX–начала XX в. М., 1990.

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб.: Питер, 2001.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (на 2006–2010 годы).

Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

Закон Российской Федерации «Об образовании».

Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред. З. И. Васильевой. М., 2001.

Константинов Н. А., Мединский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики. М., 1982.

Моносзон Э. И. Становление и развитие советской педагогики. 1917–1987. М., 1987.

Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси. М., 1983.

Фрадкин Ф. А., Плохова М. Г., Оссовский Е. Г. Лекции по истории отечественной педагогики. М., 1995.

Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1999.

Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. С. Ф. Егоров. М., 1986.

1.3. Общие основы педагогики

Слово «педагогика» (греч. *paidagōgikḗ*) понимается по-разному. Во-первых, так называют педагогическую науку. Во-вторых, согласно иному мнению, им именуют искусство воспитания, тем самым как бы учитывая и практический опыт. Иногда под педагогикой понимают систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях.

Многозначный термин «педагогика» обозначает:

- ◆ различные идеи, представления, взгляды (народные, религиозные, общественные и др.) на цели, содержание и технологию воспитания, обучения, образования;
- ◆ область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием;
- ◆ специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию;
- ◆ учебный предмет;
- ◆ искусство, виртуозность, мастерство воспитания.

И все же, несмотря на различное толкование, педагогика — это прежде всего *педагогическая наука*, область научных дисциплин о воспитании, обучении, образовании человека.

1.3.1. Объект, предмет, функции и задачи педагогики

Науку наиболее общим образом определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности.

Принято различать объект и предмет науки.

Объект науки представляет собой область, часть действительности, которую исследует данная наука, ее познавательное поле.

Для педагогики таким познавательным полем, основным *объектом*, выступает человек — с точки зрения его воспитания, формирования, развития, образования в ходе педагогического процесса.

Педагогика познает свой объект — растущего, развивающегося человека — в нерасторжимом слиянии природного, общественного и индивидуального, личного в нем, в его сущности, становлении, свойствах и деятельности.

Предмет науки — то конкретное в объекте, что непосредственно изучает наука, его свойства, характеристики; то, что характеризует специфику науки. Пред-

мет — та сторона (стороны), которая выбрана исследователем (субъектом) для изучения в данном объекте в свете поставленной задачи.

Предметом педагогики служат сущность и закономерности педагогического процесса в целом и составляющих его процессов в частности, а также становление и развитие в них личности. Таким образом, это *педагогический процесс* как особый вид взаимодействия людей.

Современное его содержание включает целую систему взаимосвязанных процессов: обучение, воспитание, самовоспитание, развитие, образование, психологическую подготовку.

Объектом педагогики как практики в современном понимании выступает взаимодействие участников педагогического процесса, а ее *предметом* — цели, содержание и способы взаимодействия, педагогические технологии.

Более конкретно предмет педагогики раскрывается в педагогических категориях. Важнейшие из них таковы: педагогический процесс, обучение, воспитание, развитие, самовоспитание, педагогические принципы, формы и методы обучения и воспитания и т. д.

В целом *педагогика* как область научных дисциплин о воспитании, обучении, образовании человека раскрывает закономерности педагогического процесса, а также становления и развития личности в нем.

Педагогика — это наука, изучающая закономерности, принципы, методы, средства, формы, содержание и технологии организации и осуществления педагогического процесса (его компонентов) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

В фундаменте педагогических теорий лежат идеи о природе человека, его воспитуемости, обучаемости, созревании, росте, развитии, о природе различных групп людей. Эти знания о человеке и обществе служат основанием для решения вопроса о сущности и закономерностях воспитания, обучения, образования.

Педагогика осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и предсказание явлений того участка действительности, который она изучает. Однако занимаясь социально-гуманитарной сферой, она имеет свои особенности. Педагогическая наука не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать. Поэтому в ней совмещаются две функции: *научно-теоретическая* (отражение педагогической действительности такой, какова она есть) и *конструктивно-техническая* (нормативная, регулятивная; отражение педагогической действительности такой, какой она должна быть).

Педагогика изучает следующие *основные проблемы*:

- ◆ выявление и анализ сущности и закономерностей педагогического процесса, развития и формирования личности и их влияния на воспитание и обучение;
- ◆ определение целей воспитания, обучения, образования;
- ◆ разработка содержания воспитания, обучения, образования;
- ◆ исследование и разработка методов, технологий воспитания и обучения.

В педагогической науке существует несколько оснований для классификации ее задач. Согласно одному из них, выделяются постоянные и временные задачи педагогики.

К *постоянным* относятся:

- ◆ выявление закономерностей в области воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами;
- ◆ изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности;
- ◆ анализ положительных и отрицательных тенденций в педагогическом процессе, его структуре;
- ◆ внедрение в практику современных педагогических и информационных технологий;
- ◆ разработка новых методов, форм, средств, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами;
- ◆ прогнозирование развития педагогической теории и практики;
- ◆ внедрение результатов педагогических исследований в практику.

Постоянные задачи неисчерпаемы. Наука всегда будет изучать закономерности, разрабатывать новые, более совершенные модели обучения и воспитания, анализировать и распространять педагогический опыт и т. д.

Временные задачи педагогики диктуются потребностями практики и самой науки. В частности, это создание электронных учебников и их библиотек, разработка государственных образовательных стандартов и требований, внедрение автоматизированных обучающих систем и программ, анализ типовых конфликтов в отношениях «учитель—ученик» и т. п.

1.3.2. Основные категории педагогики

Любая наука имеет свои *основные категории*, к которым относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства.

Основные категории педагогики — воспитание, развитие, образование, обучение, самообразование, самовоспитание, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие.

Рассмотрим сущность данных категорий.

Воспитание имеет в педагогической науке два смысла. В широком — это процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление человеком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у него определенной системы ценностей; воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования интеллекта, духовных и физических сил личности, подготовки ее к жизни, активной трудовой деятельности.

В узком смысле воспитание — это систематическое, целенаправленное воздействие на воспитуемых с целью формирования у них определенных, конкретных качеств, взглядов, убеждений, желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира.

Воспитание также трактуется еще в более конкретном значении — как решение определенной воспитательной задачи.

Самовоспитание — осознанная и целеустремленная работа человека по формированию у себя желаемых черт, качеств личности, форм поведения.

Обучение — целенаправленный процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся (обучаемых) по передаче и усвоению социального опыта, формированию знаний, навыков и умений. При этом деятельность обучающихся называется преподаванием, а деятельность обучающихся — учением.

Обучение в определенном смысле отличается от воспитания степенью организованности — процесс обучения определен более четкими и жесткими рамками (содержательными, временными, технологическими, целевыми и т. п.), характеризуется применением специальных средств обучения.

Образование — процесс и результат освоения определенных обществом уровней культурного наследия, овладения учащимися системой знаний, навыков и умений, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития творческих сил и способностей; педагогически организованный процесс передачи накопленной людьми культуры и связанный с ним уровень индивидуального развития.

Самообразование — целенаправленная и целеустремленная работа человека, связанная с поиском и усвоением им знаний.

Развитие — процесс становления, формирования и совершенствования личности человека под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играют ведущую роль.

В более узком смысле развитие понимается как совершенствование интеллектуальных, физических и других качеств личности.

Педагогический процесс — специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся (учащихся, обучаемых, воспитанников) в целях решения за-

дач образования, воспитания, обучения и развития личности. Он представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий.

Педагогические взаимодействия — это преднамеренные взаимные контакты педагога с другим человеком (длительные или временные), направленные на изменения в поведении, деятельности, сознании, психике, отношениях человека.

Понятие «педагогическое взаимодействие» обозначает самую существенную специфическую черту практической педагогики — ее *двусторонний, субъект-субъектный* характер. При этом ученик (воспитанник) не просто присутствует в педагогическом процессе, он, как и педагог, выступает действующим лицом или, еще точнее, взаимодействующим, поскольку активно отзывается на действия педагога, а тот строит дальнейшую работу с учетом отклика ученика (воспитанника) на эти действия. В понятии «педагогическое взаимодействие» подчеркивается активность второй стороны (ученика, воспитанника, подчиненного) в процессе обучения (воспитания, образования) и наличие не просто воздействий, параллельных действий, а именно взаимодействия его участников как субъектов педагогического (образовательного) процесса в целом. В этом и состоит специфика современного *субъект-субъектного подхода*.

В самое последнее время в обиход педагогической науки вошли слова «компетентность», «компетенция». Их появление связано с гуманизацией образования и необходимостью на деле подготовить выпускника учебного заведения к активному и компетентному участию в жизни, деятельности, общению. Эти термины не всегда различают. Однако *компетентность* понимается как качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией, а *компетенция* — это совокупность знаний, навыков, умений, способов деятельности и психологической готовности, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу объектов и процессов.

1.3.3. Отрасли педагогики

Развиваясь, всякая наука обогащает свою теорию, наполняется новым содержанием. При этом осуществляется внутринаучная дифференциация важнейших исследовательских направлений. По степени дифференцированности исследований судят об уровне развития науки в целом.

Разнообразие видов педагогической деятельности, связанной с подготовкой различных специалистов, воспитанием человека на разных этапах его жизни и в различающейся социальной и природной среде, объективно обуславливает *дифференциацию педагогики по отраслям*, состав педагогических научных дисциплин.

В настоящее время под понятием «педагогика» подразумевается целая система педагогических наук (отраслей педагогики). Ее составляют:

- 1) *общая педагогика* — базовая научная дисциплина, исследующая основные закономерности воспитания и обучения, теорию педагогического процесса, необходимость, возможности и пути его осуществления;
- 2) *история педагогики*, изучающая эволюцию и современное состояние педагогических систем, целей, теории и практики; развитие педагогических учений, идей о воспитании и обучении в различные исторические эпохи;
- 3) *сравнительная педагогика*, рассматривающая закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий;
- 4) *дидактика* — теория обучения, в основном изучающая содержание и технологии, методы преподавания и учения в учебных заведениях;
- 5) *частные (предметные) методики*, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах образовательных учреждений;
- 6) *теория воспитания*, рассматривающая закономерности, принципы, методы, средства и формы воспитания;
- 7) *возрастная педагогика*, исследующая особенности воспитания, обучения, образования человека на разных этапах его жизненного пути, в зависимости от специфики учебной (воспитательной, образовательной) деятельности внутри определенных возрастных групп. В частности, различают *дошкольную педагогику, школьную педагогику, педагогику профессионально-технического образования, педагогику среднего специального образования, педагогику высшей школы, педагогику взрослых*;
- 8) *педагогика труда (профессиональная педагогика)* изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретную трудовую, профессиональную сферу деятельности. Занимается проблемами повышения квалификации и переподготовки работников, приобретения новой профессии в зрелом возрасте. В зависимости от профессиональной области различают *инженерную, производственную, медицинскую, театральную, спортивную, военную педагогику*;
- 9) *социальная педагогика* содержит теоретические и прикладные разработки в области социального воспитания, осуществляемого как собственно в воспитательных учреждениях, так и в различных орга-

низациях, для которых оно не является ведущей функцией; исследует воспитательные силы общества и способы их актуализации путем интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций;

- 10) *специальная педагогика* разрабатывает теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования человека, имеющего отклонения в физическом и (или) умственном развитии, и включает такие отрасли, как *сурдопедагогика* (воспитание и образование глухих и глухонемых), *тифлопедагогика* (образование и воспитание слепых и слабовидящих), *олигофренопедагогика* (педагогические проблемы умственно отсталых), воспитание и образование людей с расстройствами речи — область логопедии;
- 11) *коррекционная педагогика* изучает закономерности и причины отклоняющегося поведения, разрабатывает пути и способы его преодоления;
- 12) *исправительно-трудовая педагогика* содержит теоретические обоснования и разработку практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления.

Особое место в системе подготовки военных кадров занимают такие отрасли педагогической науки, как *военная педагогика* и *педагогика высшей военной школы*.

1.3.4. Связь педагогики с другими науками

Одна из важнейших характеристик любой науки — ее связь с другими научными отраслями. Это служит важнейшим источником развития и проявляется в трех аспектах: во-первых, одни науки по отношению к другим выполняют мировоззренческую и методологическую функции; во-вторых, содержание знания одних наук помогает другим глубже проникнуть в предмет исследования; в-третьих, в процессе взаимосвязи наук происходит их взаимное обогащение методами исследований.

Изучение многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке. Поэтому педагогика не может развиваться обособленно и имеет очень обширные и прочные связи с различными областями человеческих знаний. В числе первых сложились связи педагогики с философией и психологией, которые остаются важным условием развития педагогической теории и практики.

Прежде всего педагогическая наука связана с *философией*, которая по отношению к ней служит мировоззренческой и методологической основой. Философские идеи способствовали созданию педагогических концепций и теорий, они задают направления поиска и служат мето-

логическим основанием педагогики, будучи базой для осмысления целей воспитания и образования.

Существенное значение для развития педагогической науки имеют важнейшие философские проблемы и концепции, в целом содержание философского знания. Таковыми, например, представляются проблемы человека, личности и общества, морали и нравственности, свободы личности. Важны, принципиальны для педагогической науки положения диалектико-материалистической философии о неразрывной связи субъекта и объекта, субъективной и объективной реальности, активности субъекта, его способности к саморазвитию, стремлении к постоянному творчеству и деятельности.

Многие выдающиеся ученые-педагоги в процессе решения научных проблем обращались и обращаются к философскому знанию. Показательна в этом плане разработка немецким педагогом *Иоганном Фридрихом Гербартом* (1776–1841) теории воспитания на основе философской этической концепции. Общественная и личная нравственность, по утверждению ученого, покоятся на вечных и неизменных нравственных идеях. Основная цель воспитания, по его мнению, сводится к усвоению этих нравственных идей.

В истории философии выделяются две противоположные концепции, которые оказывали влияние на решение педагогических проблем. Одна из концепций связана с Сократом и Платоном, которые считали, что решающим в развитии человека является его природное содержание, что внешние условия играют второстепенную роль в его формировании. Противоположной точки зрения придерживались Демокрит и Эпикур. Они полагали, что определяющее влияние на развитие человека оказывают внешние условия и обстоятельства жизни. Эти два подхода к решению важнейшей педагогической проблемы, связанной с развитием человека, сохраняются и сегодня.

Особое место в развитии педагогической науки, методологии ее исследований занимает диалектика как философская основа познания окружающего мира. Ее содержание составляют диалектические принципы, законы и категории.

Принципы диалектики отражают сущность человека, его внутренний мир и место в мире окружающем. Они раскрывают стратегию научно-педагогического познания, дают самые общие ориентиры в этом сложном процессе. Например, философский *принцип всеобщей связи* отражает сложность окружающего нас мира и его явлений, в том числе педагогических. Он ориентирует на анализ последних во взаимосвязи не только с их внутренними элементами, но и с внешними факторами и условиями, без чего не может быть получен достоверный результат научного исследования. Аналогичную функцию выполняют и другие философские принципы. Так, *принцип развития* указывает на необхо-

димось исследования педагогических явлений в их динамике, исторической и логической последовательности. *Принцип детерминизма* требует выявления причинности, анализа исследуемых феноменов через призму обуславливающих их факторов и т. д.

Законам диалектики принадлежит роль механизмов, с помощью которых можно выявлять и формулировать педагогические проблемы, прогнозировать развитие педагогических явлений, находить пути решения педагогических задач.

Закон единства и борьбы противоположностей позволяет выявить противоречия в педагогическом явлении, без чего нельзя сформулировать научную проблему, а это представляет собой важнейший шаг на пути ее решения. Примерами противоречий как основы для формулировки научной проблемы служат противоречия между существующими методами обучения и новыми требованиями к процессу обучения, обусловленными возрастающими потребностями подготовки специалистов; между существующей системой подготовки военных кадров и новыми требованиями к их военно-профессиональной подготовленности.

Закон взаимного перехода количественных и качественных изменений позволяет прогнозировать изменения в педагогических явлениях, изучать механизм их развития. Если благодаря первому закону (единства и борьбы противоположностей) удастся сформулировать научную проблему, то второй помогает выдвинуть гипотезу по ее разрешению и выработать пути доказательства. Так, на основе постулируемой зависимости мы можем вполне определенно утверждать, что уровень подготовленности военного специалиста, его знания, навыки и умения обеспечиваются определенным количеством занятий, тренировок, упражнений и т. д. Зная содержание одной из центральных категорий рассматриваемого закона — «меры», мы постигаем, что достижение новых количественных характеристик педагогических явлений невозможно в рамках старого качества. Рассматриваемый закон также дает ключ к пониманию необходимости внедрения в педагогический процесс новых технологий обучения.

Закон отрицания отрицания позволяет представить направленность развития педагогических явлений от простых к сложным, заметить в этом прогресс, увидеть соотношение нового и старого и многие другие аспекты. С помощью данного закона удастся не только прогнозировать изменения явлений, но и правильно ориентироваться в выборе способов и средств целенаправленного воздействия на них. Так, можно объяснить соотношение между классно-урочной системой, разработанной Я. А. Коменским, и ее современными моделями; способ сохранения ценных элементов системы в процессе ее эволюции. Одна из современных актуальных педагогических проблем заключается в соотношении

традиционных, классических форм и методов обучения и воспитания и нетрадиционных, инновационных. Ключ к решению данной проблемы в определенной мере заложен в рассматриваемом законе. В частности, его методология требует сохранения преемственности и соблюдения границ применения тех или иных форм и методов в процессе обучения и воспитания.

Методологическое значение *категорий диалектики* состоит в том, что их применение к анализу педагогических явлений позволяет проникнуть в глубину, выявить сущность, раскрыть различные грани и установить существенные связи между ними. Например, парные философские категории «содержание» и «форма» напоминают о соотношении содержания воспитательных воздействий и формы их применения. Категории «необходимость» и «случайность» ориентируют на поиск в цепи, казалось бы, случайных событий существенных, необходимых, закономерных процессов. Аналогичным методологическим потенциалом обладают и другие парные категории диалектики.

Таковы основные аспекты связи педагогики с философией.

Особенно большое значение для решения конкретных вопросов обучения и воспитания имеет *психология*, прежде всего возрастная и педагогическая. Существует несколько наиболее важных узлов связи педагогики и психологии. Главный из них — предмет исследования этих наук. Психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает методы, способы, средства его воспитания, развития личности. Воспитание, образование, обучение есть не что иное, как развитие психики.

Второй важный момент — общность методов исследования. О наличии тесной связи психологии и педагогики свидетельствует и взаимопроникновение базовых понятий данных наук. Педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Одним из показательных проявлений подобной взаимосвязи явилось формирование такой отрасли психологии, как педагогическая психология. Не менее важным признаком взаимосвязи служат методы этих двух наук. В педагогике многие из них позаимствованы у психологии. Особенно это касается тестирования, опроса и других эмпирических методов.

На эту особую связь указывал К. Д. Ушинский. Он неоднократно подчеркивал, что по значению для педагогики психология — главнейшая среди наук. В предисловии к первому тому «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Связь педагогической мысли с психологическим знанием находит отражение во взглядах многих мыслителей прошлого. Так, по Платону, всякое знание есть воспоминание. Душа вспоминает то, что ей довелось созерцать до своего земного рождения; поэтому обучение и воспитание сводятся к овладению методами и способами такого воспоминания.

Не менее показательны в рассматриваемом аспекте и идеи Аристотеля. Как уже было сказано, он выделял в человеке три вида души: растительную, животную и разумную, каждая из которых проявляется в различных человеческих функциях. Трем видам души, по Аристотелю, соответствуют: физическое, нравственное и умственное воспитание. Цель воспитания, по его мнению, состоит в развитии высших сторон души — разумной и волевой (последнюю Аристотель связывал с ее животной частью).

Древнегреческий философ также считал, что природа дает человеку лишь зародыш способностей, которые должны получить развитие в воспитании. Природа, по представлениям мыслителя, тесно связала три вида души в человеке, и в воспитании мы должны следовать за ней, увязывая физическое, нравственное и умственное воспитание в едином процессе.

Психология по отношению к педагогике выполняет методологическую функцию. Например, личностный подход, разработанный в отечественной психологии, в педагогической науке находит воплощение в таких педагогических принципах, как индивидуальный и дифференцированный подход в процессе обучения и воспитания, опора на положительное. Он же проявляется и в ряде методов педагогики — примера, поощрения, принуждения и др.

Очень важную методологическую функцию по отношению к педагогике выполняет принцип деятельностиного подхода, составляющий ядро отечественной психологии. Он раскрывает воспитательные возможности любого вида деятельности, требует, чтобы процесс обучения и воспитания осуществлялся в тесной связи с жизнью.

Психологическое обоснование заложено и в педагогических концепциях обучения, разработанных в отечественной и зарубежной педагогике. Так, в основе ассоциативно-рефлекторной концепции обучения лежат психофизиологические закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, а также мнемонические законы психологии. Программированное обучение получило развитие на основе психологии бихевиоризма. В основе многих педагогических закономерностей лежат фундаментальные положения психоанализа, гештальтпсихологии, когнитивной психологии, гуманистической психологии и других психологических направлений и школ.

В современных условиях взаимосвязь психологии и педагогики развивается по двум направлениям. С одной стороны, психологические исследования должны быть направлены не столько на обоснование утвердившихся форм и методов обучения и воспитания, сколько на опережающее развитие педагогической теории и практики; с другой — педагогические исследования должны не только базироваться на достижениях психологической науки, но и стимулировать их развитие в нужном направлении.

Педагогика тесно связана с биологическими науками: *физиологией, анатомией человека и медициной*. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем, основные положения о сохранении здоровья. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Содержание педагогической науки неразрывно связано с *социологией, политологией, экономикой, правом и другими социально-экономическими науками*, которые существенно дополняют педагогику знаниями, специальной информацией об условиях функционирования участников образовательного процесса, субъектов педагогического взаимодействия. Например, *политология, исследуя закономерности развития и функционирования исторически сложившихся элит в политической сфере общества, опирается на события и факты, которые раскрывают патристические, нравственные, эстетические и иные аспекты политической деятельности выдающихся политиков. Эти события и факты становятся материалом, который может быть использован педагогической наукой в качестве исходного для анализа образовательной среды, сформировавшей того или иного лидера*.

Социально-экономические науки существенно обогащают методы педагогики. Особенно это касается *социологии*. Многие ее эмпирические методы после соответствующей адаптации широко используются в педагогике. Речь идет о методах изучения предпочтений, множественных сравнений, статистического анализа социологической информации, экспертных оценок и др.

Современная педагогическая мысль не может быть полноценной без содержания в ней *исторического и культурологического знания*. Развитие педагогики, реализация ее практических функций сегодня предполагают обращение к историческому прошлому, а также к достижениям культуры в самом широком плане. Этим обусловлена связь педагогики с историей и культурологией.

В последние годы заметно усиливается связь педагогики с *математикой, информатикой, программированием*. Все шире в педагогических

исследованиях применяются новые информационные технологии и техника, все активнее изучаются их дидактические возможности.

Существует особая связь педагогики с *методиками* различных учебных дисциплин. С одной стороны, педагогическая наука по отношению к ним выступает важнейшей теоретической основой, а с другой — совершенствование и разработка конкретных методик ставят перед педагогикой новые теоретические и методические задачи.

Педагогика тесно взаимосвязана и со многими другими отраслями научного знания — *этикой и эстетикой, риторикой, этнографией, этнологией, менеджментом* и др.

Говоря о связи педагогики с другими науками, нельзя не отметить ее обратного влияния на них. Например, теоретические идеи о роли воспитательного коллектива в формировании личности, фундаментально разработанные в педагогике, оказали и продолжают оказывать воздействие на развитие исследований по этой проблеме в психологии, философии, этике, социологии, управлении и т. д.

1.3.5. Педагогическая наука и практика

Одна из важных проблем, требующих разрешения при освоении педагогических знаний, — осмысление соотношения педагогической науки и практики. Это особенно важно в связи со *значительным расширением в современных условиях областей проявлений педагогической практики*, явным усилением **педагогизации** (проявления, учета и реализации педагогических аспектов) различных сфер человеческой деятельности и общения.

Различение педагогики как теоретической науки и практической деятельности, педагогической практики как своего рода технологии, искусства рассматривалось уже в исследованиях выдающихся ученых — педагогов прошлого. В частности, четко разграничивал педагогику (теоретическую науку) и практическую деятельность (как искусство) преподаватель Главного педагогического института в Петербурге А. Г. Ободовский (1796–1852). В пособии «Руководство к педагогике, или Науке воспитания» (1835 г.) он писал:

Полное и систематическое изложение теории воспитания, т. е. правил и методов, относящихся к воспитанию, называется наукою воспитания или педагогикою; употребление же теории воспитания на самом деле составляет педагогическое искусство...

Более конкретно затронутая проблема находит выражение в соотношении педагогического искусства и теоретических знаний в воспитании. Анализируя данный аспект, К. Д. Ушинский (1824–1870) отмечал:

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом легким... Почти все признают, что воспитание требует терпения, некоторые думают, что для него нужны врожденные способности и умение, то есть навык, но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания.

В предисловии к книге «Человек как предмет воспитания» (1867 г.) Ушинский подчеркивал:

Педагогика — не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека.

В XX в. педагогика уже не соглашалась с почетным местом в ряду искусств. Миллионы педагогов успешно решали проблемы воспитания, обучения, все больше опираясь не на полет фантазии, а на научные разработки и рационально обоснованные технологии.

На необходимость умений, таланта и теоретических знаний для практической воспитательной деятельности указывал выдающийся отечественный педагог П. П. Блонский (1884–1941). Он утверждал:

Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки, может существовать педагогика.

Такой же точки зрения придерживался и А. С. Макаренко (1888–1939). Он считал, что в основе педагогического мастерства лежит глубокое овладение теоретическими знаниями, вдумчивое и старательное отношение к делу воспитания и творческое усвоение лучших образцов воспитательной деятельности.

Сегодня уже не подвергается сомнению научный статус педагогики. Спор перешел в плоскость соотношения с практикой. Слишком неоднозначными оказываются реальные достижения педагогов: в одном случае они обусловлены глубокими знаниями и умелым применением теории, в другом — успех приносят высокое личное мастерство педагога, искусство педагогического воздействия и взаимодействия, чутье и интуиция. Не всегда есть согласованность между педагогической теорией и практикой. Следует учитывать и то, что развитие педагогики автоматически не обеспечивает качество воспитания и обучения. Необходимо, чтобы теория преобразовывалась в соответствующие технологии.

Необходимо отметить, что *в настоящее время педагогика быстро прогрессирует*. В последние десятилетия достигнуты ощутимые успехи в ряде ее областей, прежде всего именно в разработке новых технологий обучения, в частности информационных.

Существует еще одна проблема, связанная с научным статусом педагогики. Многие теоретики, следуя принципам классификации наук, предложенной немецкими философами Виндельбаном (1848–1915) и Риккертом (1863–1936), относят педагогику к так называемым нормативным наукам. Это объясняется содержанием знания в педагогике. До сих пор многие педагогические закономерности выражают самые общие тенденции развития педагогических явлений. Например, закономерность, отражающая зависимость развития личности от социальной среды, является многофакторной, а в силу этого и неоднозначно трактуемой различными педагогическими школами. Так, социогенное направление абсолютизирует роль социальной среды в развитии личности. Один из ярких представителей данного понимания, основатель бихевиоризма Джон Уотсон (1878–1958) писал:

Доверьте мне десяток здоровых нормальных детей и дайте возможность воспитывать их так, как я считаю нужным; гарантирую, что, выбрав каждого из них наугад, я сделаю его тем, кем задумаю: врачом, юристом, художником, коммерсантом и даже нищим или вором, независимо от его данных, способностей, призвания или расы его предков.

Представители же биогенного направления в педагогике, напротив, приоритет в развитии личности отдают не социальной среде, а наследственности.

В отличие от приведенных крайних позиций отечественная педагогика обосновывает диалектическое единство социальной среды и генетических, природных данных личности в процессе ее развития, причем такое диалектическое единство в процессе воспитания конкретного человека будет иметь свои пропорции.

Поливариантность и неоднозначность выводов педагогики часто вынуждают ее устанавливать конкретные нормы взаимодействия субъектов и объектов воспитания, которые не всегда обеспечиваются научной поддержкой.

В целом следует признать, что *педагогика как сложное социальное явление выступает в единстве двух статусов — как наука и практика обучения и воспитания*. Второй ее статус может находить конкретное проявление в нормативной науке или в форме искусства.

Педагогическая практика в современных условиях значительно расширяется и проявляется в таких формах, как ученичество, воспитание, перевоспитание, общее образование, дополнительное образование,

профессионально-техническое образование, профессиональное образование, производственное и внутрифирменное обучение, военная подготовка, послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовка кадров, непрерывное образование, образование взрослых, просветительская и социально-культурная деятельность.

Педагогические аспекты (компоненты) присутствуют в социальной работе, в пропаганде, агитации, рекламе, психологической работе, управлении на всех его уровнях и, по большому счету, в деятельности широкого круга современных специалистов, прежде всего связанных с общением, взаимодействием, подготовкой и организацией деятельности других людей.

Рассматривая педагогику как науку и практику, следует учитывать ее связь с так называемой *народной педагогикой*, или *этнопедагогикой*.

Этнопедагогика представляет собой своеобразный свод правил и нормативов, стихийно сложившихся в течение длительного периода истории в тех или иных геополитических и социально-экономических условиях, той или иной социальной общности.

Она тесно связана с историей народов, их культурой, ценностями и идеалами и отражает богатейший опыт сосуществования поколений, их традиции и преемственность. Народная педагогика первична для каждого человека. Она находит применение в любой семье. Наши предки выхаживали, растили, учили и воспитывали детей, не обладая знаниями педагогической науки в собственном смысле слова.

Многие добродетели, в том числе трудолюбие, гостеприимство, любовь к природе, взаимопомощь, уважение старших, забота о детях, давно вошли в содержание общечеловеческих ценностей. При этом следует иметь в виду, что в этнопедагогике представлены и отрицательные традиции. К ним можно отнести кровную месть, унижение человеческого достоинства определенных категорий людей.

В целом этнопедагогика остается не только хранительницей мудрости, частью культуры народа, выражением его самосознания, но и важнейшим источником педагогической науки и практики. Многие этнопедагогические проблемы требуют специального исследования, чтобы понять логику и социальные механизмы передаваемой мудрости, применение которых в современной педагогической практике весьма актуально.

Таким образом, освоение педагогических знаний связано с усвоением общих основ педагогики, ее отраслей и понятий, которые указывают на определенный класс близких по сущности явлений и составляют предмет данной науки.

Как ни глубоко постигают отдельные аспекты развития и формирования личности различные науки о человеке, ни одна из них всесто-

ронне не раскрывает сущности и закономерностей воспитания, обучения, образования в целом, в единстве теоретических и методических основ. Эту сложнейшую проблему решает педагогика и переводит ее в область практического осуществления. Творческое применение в педагогике идей других наук имеет особенно большое значение в настоящее время.

Контрольные вопросы

1. Сформулируйте определение педагогики как науки.
2. Что изучает педагогика?
3. Какие задачи решает педагогика?
4. Каковы основные категории педагогики?
5. Сформулируйте определения основных категорий педагогики.
6. Что включает в себя система педагогических наук?
7. Какое значение имеют связи педагогики с другими науками о человеке и в чем они выражаются?

Рекомендуемая литература

- Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. СПб., 2001.
Лихачев Б. П. Педагогика: Курс лекций. М., 1992.
Педагогика: теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2006.
Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2000.
Психология и педагогика / Под ред. А. А. Радугина. М., 1999.
Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов-на-Дону, 2000.
Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1999.

1.4. Цели образования и воспитания

Педагогический процесс в значительной степени имеет целенаправленный характер. Он предполагает определенный вектор педагогических усилий, осознание их конечных целей, а также включает содержательную сторону и средства достижения последних.

1.4.1. Сущность и значение педагогических целей

Важнейшая задача педагогики — определение целей воспитания и образования. Педагогическая деятельность, как и любая другая, предваряется осознанием цели, которая задает импульс. Цель — это предполагаемый результат деятельности; то, к чему стремятся, что надо осуществить. Достижение цели порождает глубокое удовлетворение, составляющее основу человеческого счастья, в том числе профессионального.

Педагогическая цель — это предвидение педагогом и обучающимся (воспитанником) результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем соотносятся все остальные компоненты педагогического процесса.

Определение целей воспитания имеет большое теоретическое и практическое значение.

Во-первых, знание непосредственно влияет на разработку педагогической теории. Четкое представление о том, какого человека мы хотим сформировать, сказывается на трактовке сущности самого воспитания.

Во-вторых, определенные цели непосредственно влияют на практическую работу педагога. Он должен уметь проектировать (представлять) личность воспитанника, а для этого нужно знать, какой она должна быть и какие качества необходимо сформировать.

В современной педагогической литературе рассматриваются две *основные характеристики целей воспитания*.

Первая проистекает из психологической природы цели как идеального представления о результате деятельности, формирующегося в сознании субъекта в процессе его взаимодействия с окружающей действительностью. Цель объективна в том смысле, что она порождается обстоятельствами, окружающей реальностью. В то же время она субъективна — продукт сознания рождается в сознании конкретного человека и несет в себе все его особенности. Часто при заявлении одной и той же цели подразумеваются ее разные варианты, так как сознание людей, декларирующих эту цель, индивидуализировало ее.

Вторая характеристика — общий характер цели, который позволяет ей быть реализованной при самых разных обстоятельствах. Цель воспитания динамична, так как динамична сама жизнь, изменяются условия, субъекты и объекты воспитания. Особенно наглядно это проявляется с учетом возрастных периодов. Казалось бы, цель воспитания ребенка дошкольного возраста и подростка не может быть одинаковой. Однако именно ее общий характер, позволяя учитывать преемственность возрастных достижений, сохраняет неизменность конечной цели данного процесса.

Таким образом, цели образования и воспитания представляют собой своего рода отражение существующих в обществе социально-политических и экономических отношений, присущего данному обществу уровня развития науки, техники и культуры, национальных традиций, наследия человечества. Соответственно, цели образования и воспитания определяются идейными и ценностными установками, которые провозглашает то или иное сообщество.

1.4.2. Принцип гуманизма и гуманизация воспитания и образования

В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что образование и воспитание не должны зависеть от каких-либо конъюнктурных ситуаций и взглядов. Воспитание молодого поколения — исключительно серьезное дело. Оно должно базироваться на постоянных, непреходящих идеях и ценностях. Поэтому в качестве идейной основы системы воспитания сегодня все более настойчиво внедряются принципы *гуманизма*, а в современном образовании и воспитании реализуются тенденции *гуманизации и гуманитаризации образования*.

Гуманизм (от лат. *humanus* — человеческий) означает взгляды, идеи, воззрения, утверждающие ценность человека как личности.

Гуманизм оформился как система ценностных ориентаций, в центре которых находится признание человека в качестве высшей ценности. Гуманизм сегодня — это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

Первичным по отношению к понятию «гуманизм» является понятие *гуманность*, в котором отражается одна из важнейших черт личности, заключающаяся в готовности и стремлении помогать другим людям, оказывать уважение, проявлять заботу, соучастие, без которых невозможно существование человеческого рода.

Гуманность — это качество личности, представляющее собой совокупность ее нравственно-психологических характеристик, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

На современном этапе развития общества он приобретает значение общественного идеала. При этом человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета его личности.

В современной трактовке гуманизма акцент делается именно на целостное универсальное понимание человеческой личности — гармоническое развитие ее интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенций. Таким образом, с позиций гуманизма конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, т. е. свободным, самостоятельным существом, ответственным за происходящее в этом мире. Мера гуманизации воспитания определяется тем, насколько оно создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия заложенных в ней задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству.

В настоящее время *гуманизация образования* рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции развития системы образования, утверждающий полисубъектную сущность современного образовательного процесса. Основным смыслом образования в этом случае становится развитие личности, активизация ее познавательного, духовного, деятельностного потенциала.

Гуманизацию образования в самом общем плане можно охарактеризовать как построение отношений участников образовательного процесса на основе взаимопознания и уважения к личности друг друга. При этом сущностью образовательного процесса становится достижение целенаправленного превращения социального опыта в опыт личный.

Гуманизация обуславливает установление связей *сотрудничества* между участниками образовательного процесса, педагогом и обучающимся. Она предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Этот процесс приобретает оптимальный характер, когда *обучающийся выступает субъектом* обучения (воспитания, образования).

Важной частью и средством гуманизации образования выступает его *гуманитаризация*. Выделяют два ее аспекта:

- ◆ увеличение в содержании образования знаний о человеке, человечестве и человечности, выявление гуманитарной составляющей всех учебных предметов (достигается в процессе построения учебного плана и определения содержания соответствующих учебных предметов);
- ◆ улучшение качества преподавания гуманитарных предметов, преодоление сциентистского подхода (например, когда преподавание литературы превращается в обучение литературоведению).

Одна из задач при этом — *гуманизация преподавания негуманитарных предметов*. Ее можно решить путем выделения в каждом из них

одних и тех же частей общечеловеческой культуры, чтобы любой учебный курс реализовывал функцию формирования творческих способностей обучающихся, их духовной сферы, ценностных, гуманистических ориентаций.

С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в образовании и воспитании означает проявление общечеловеческих ценностей, которые необходимо рассматривать в двух взаимодополняющих друг друга смыслах. Во-первых, это ценности, значимые не для какого-то узкого, ограниченного круга людей, а для всего человечества. При этом особенности их выражения зависят от специфики культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Во-вторых, общечеловеческие ценности — это понятие, исторически и социально не локализуемое. Они имеют постоянный, непреходящий характер, выступая в качестве идеала, регулятивной идеи, образца поведения для всех людей.

В то же время следует учитывать, что *при определении целей воспитания каждое общество в большей или меньшей степени ориентируется на свои традиционные ценности, и в этом заключается важное средство сохранения культурного и национального своеобразия, самоидентификации нации.*

Реализация принципов гуманизма в образовательном процессе немыслима без правильного понимания проблемы человеческой личности как высшей ценности. Гуманизм ни в коем случае не поощряет индивидуализма. Напротив, отдавая приоритет общечеловеческому началу, он противоречит идеологии индивидуализма. В его основе лежит признание данной личностью в качестве ценности других людей, любовь к ним, служение им, что не исключает, а предполагает коллективизм, стремление к общности с другими людьми, их взаимную поддержку.

Реализация принципов гуманизма не снимает задачу подготовки человека как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации невозможно реализовать себя как личность в полной мере. Гуманистическая ориентация означает отход от одномерной оценки учащегося как будущего функционера какой-либо структуры в сфере производства товаров и услуг, от узкоспециализированной подготовки. Это связано с тем, что современная рыночная экономика может поставить молодое поколение в такие условия, что узкоспециализированные знания не позволят проявить себя и даже заработать на жизнь. В настоящее время необходима такая система профессионального образования, которая бы обеспечивала возможность самореализации за счет усиления общенаучной и гуманитарной подготовки.

Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциа-

ции обучения, акцент на формирование активности и инициативности учащегося, формирование отношений педагогов и учащихся на основе принципов сотрудищества.

1.4.3. Разностороннее и гармоничное развитие личности как цель воспитания

Развитие современного общества характеризуется интенсивным совершенствованием производства, повышением его технического уровня, усложнением информационных технологий, что предъявляет более высокие требования к уровню подготовки членов общества. Принципиально новые задачи перед воспитанием ставит переход к информационному обществу, компьютерная революция, внедрение информационных технологий. Происходят динамичные процессы в социальной и духовной сферах жизни общества. Все это приводит к тому, что *основной целью, идеалом современного воспитания выдвигается формирование разносторонней и гармонично развитой личности. Эта цель является объективной потребностью.*

Необходимо заметить, что в настоящее время утверждается понимание чрезмерности постановки цели *всестороннего развития личности* с учетом того, что каждый человек развивается как личность не только универсально — как социальное существо, член общества, но и индивидуально: как своеобразная и неповторимая индивидуальность, со своими акцентами в этом развитии. Таким образом, затруднительно, да и, скорее всего, не нужно пытаться развить современного человека всесторонне в полном смысле — учитывая многообразие жизни. Однако не следует отказываться от цели, стремления к тому, чтобы человек был разносторонне, многогранно развит как личность.

Каково же содержание понятия «разностороннее и гармоничное развитие личности»?

Во-первых, в развитии и формировании личности большое значение имеет *физическое воспитание*, укрепление ее сил и здоровья. Без крепкого здоровья и надлежащей физической закалки человек теряет необходимую работоспособность и настойчивость в преодолении трудностей, что может мешать ему развиваться в других областях его становления как личности.

Во-вторых, *умственное воспитание*. Ум, абстрактное мышление — это то, что выделило человека из животного мира, позволило создать богатства материальной и духовной культуры. Развитие интеллекта, овладение знаниями, совершенствование мышления, речи, памяти, других познавательных процессов должно выступать в качестве сердцевины развития личности.

В-третьих, *техническое обучение*, приобщение к современным достижениям техники и технологий, овладение умениями и навыками труда на наиболее распространенных машинах, обращение с различными инструментами и техническими устройствами.

В-четвертых, *формирование высокой морали и нравственности*, так как прогресс общества могут обеспечивать только люди с высокой моралью, добросовестным отношением к труду и собственности.

В-пятых, *духовное развитие*, приобщение к сокровищам литературы, искусства, формирование высоких эстетических чувств и качеств.

В-шестых, *выявление и развитие склонностей, творческих способностей*.

В-седьмых, *приобщение к производительному труду*, воспитание любви к труду, позволяющему преодолеть односторонность личностного развития.

Важными задачами воспитания в соответствии с принципом гуманизма выступают любовь к Родине, патриотизм, коллективизм.

Любовь к Родине сама по себе органично вписывается в систему гуманистических ценностей. Общечеловеческое всегда реализуется через конкретно-человеческое. А каждый человек — гражданин определенного государства, принадлежит к своей народности, нации, и общечеловеческое начало реализуется в этих конкретных социальных образованиях. Поэтому важным аспектом воспитания и становится формирование гражданских, патриотических качеств личности. Таким образом, гуманизм предполагает патриотизм, гражданскую ответственность, уважение обычаев и законов своей страны. При этом он отвергает национализм как идеологию с ее приоритетом частных ценностей и противостоянием общечеловеческому началу.

Таким образом, гуманизация — ключевой элемент современного педагогического мышления, утверждающего субъект-субъектный подход, сотрудничество, полисубъектную сущность в осуществлении процессов обучения, воспитания, образования в современных условиях.

Главная цель современного российского образования — формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамических социально-экономических условиях как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества.

Отечественная система образования призвана обеспечить:

- ◆ историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры;
- ◆ воспитание патриотов России, граждан правового, демократического социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью;

- ◆ разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности;
- ◆ формирование целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межнациональных отношений;
- ◆ обновление всех аспектов образования, отражающее изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники;
- ◆ непрерывность образования в течение всей жизни человека;
- ◆ многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ;
- ◆ преемственность уровней и ступеней образования;
- ◆ подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Контрольные вопросы

1. Какое значение имеет постановка целей образования и воспитания?
2. Каковы основные характеристики целей воспитания?
3. Сформулируйте содержание понятия «гуманизм».
4. В чем заключается гуманизация образования?
5. Каковы основные цели современного отечественного образования?

Рекомендуемая литература

- Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. СПб., 2001.
Закон Российской Федерации «Об образовании».
- Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».
- Краевский В. В.* Общие основы педагогики. М.: Академия, 2003.
Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2006.
- Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2000.
Педагогический энциклопедический словарь. М., 2003.
Подласый И. П. Педагогика. В 2 кн. М.: ВЛАДОС, 2000.

2. ВОЕННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИКИ

Особое место педагогическая наука занимает в жизни и деятельности Вооруженных Сил, в исследовании и реализации закономерностей обучения и воспитания военнослужащих, в подготовке офицерских кадров.

В настоящей главе военная педагогика рассматривается как отрасль педагогики, раскрываются ее сущность, содержание, особенности, задачи, методы, основные категории.

2.1. Военная педагогика как наука

С момента возникновения армии как специфического социального явления важнейшим компонентом воинской деятельности было и остается обучение и воспитание личного состава. По сути, это и есть практическая военная педагогика — необходимое, обязательное средство разносторонней подготовки воинов к успешному ведению боевых действий.

Первоначально военная педагогика возникла как практическая деятельность командиров и подчиненных. С течением времени накапливались знания об обучении и воспитании воинов, которые передавались от поколения к поколению в виде сказаний, заветов, пословиц, поговорок. По мере усложнения военного дела, особенно в эпоху образования государств, создания сравнительно многочисленных регулярных армий, военно-педагогическая мысль получает дальнейшее развитие. Соответствующий опыт находит отражение в инструкциях, наставлениях, уставах, приказах и других письменных источниках. Значительный вклад в это внесли Петр I, А. В. Суворов, М. И. Кутузов, Д. Ф. Ушаков, С. О. Макаров, М. И. Драгомиров.

В конце XIX — начале XX в. военная педагогика начинает оформляться в самостоятельную научную отрасль. Труды М. В. Фрунзе, М. Н. Тухачевского, И. Э. Якира, опыт обучения и воспитания воинов в годы Гражданской и Великой Отечественной войн послужили основой, на которой сформировалась современная военная педагогика. Ее развитию содействовали А. Г. Базанов, Г. Д. Луков, А. В. Барабанщиков, Н. Ф. Феденко, В. П. Давыдов, В. Н. Герасимов, В. И. Вдовюк, В. Я. Слепов, В. И. Хальзов и др.

2.1.1. Объект, предмет, специфика, содержание и категории военной педагогики

Объектом военной педагогики являются военнослужащие и воинские коллективы. *Предметом* выступает *военно-педагогический процесс* в целом и непосредственно педагогические закономерности обучения, воспитания, образования, подготовки военнослужащих и воинских коллективов к успешному решению служебных и боевых задач.

Военная педагогика — это отрасль педагогической науки, изучающая закономерности военно-педагогического процесса, обучения и воспитания военнослужащих и воинских коллективов, их подготовки к успешному ведению боевых действий и военно-профессиональной деятельности.

Это наука о воспитании, обучении и образовании личного состава Вооруженных Сил, о подготовке подразделений (частей) к успешным действиям в условиях воинской деятельности.

Специфика военной педагогики связана с тем, что военнослужащие с первых дней службы или обучения в вузе не просто учатся и готовятся как военные специалисты, а начинают решать реальные учебные, служебные, боевые задачи. Соответственно военно-педагогические воздействия и взаимодействия имеют самую непосредственную практическую, служебную направленность. То есть фактически каждый военнослужащий сразу включается в функционирование воинского коллектива, приступает к военно-профессиональной деятельности и несет полную личную ответственность (не только моральную, но и юридическую, правовую) за качество учебы, свое поведение, дисциплину, за решение задач по предназначению. При этом субъектами педагогических воздействия и взаимодействия выступают в основном уже достаточно взрослые люди, в возрасте старше 18 лет, со своими, в определенной степени уже сложившимися взглядами, мировоззрением, личностными качествами.

Стало быть, *военная педагогика отличается от большинства других педагогических отраслей* непосредственной включенностью объектов (субъектов) воспитания, обучения, образования, подготовки в реальную профессиональную деятельность, связанную с решением ответственных задач, требующих высоких морально-психологических качеств, готовности, способности и выучки действовать в сложной обстановке, в том числе с риском для жизни и здоровья.

С точки зрения *структуры* военная педагогика как наука включает методологию военной педагогики, историю военной педагогики, теорию обучения (военную дидактику), теорию воспитания военнослужащих, педагогику высшей военной школы, частные методики боевой подготовки и ряд других разделов.

Содержание военной педагогики составляют:

- ❖ факты, полученные в результате военно-педагогических и военно-научных исследований и жизненных наблюдений;
- ❖ научные обобщения, выраженные в категориях, закономерностях, принципах, концепциях военной педагогики;
- ❖ гипотезы, нуждающиеся в практической проверке;
- ❖ методики исследования военно-педагогической реальности;
- ❖ система нравственных ценностей военной службы.

Военная педагогика тесно связана с другими науками. Данные гуманитарных и социальных наук позволяют получить целостное представление о человеке и коллективе как объекте и субъекте воздействий и взаимодействий. Сведения о биологической сущности человека дает изучение естественных наук. Практическое использование научно-технических и военно-научных знаний предоставляет возможность моделировать военно-педагогический процесс и его элементы.

Военная педагогика оперирует определенными *категориями*; основные из них таковы:

- ❖ *военно-педагогический процесс* — целенаправленная, организованная система учебно-воспитательной деятельности командиров, штабов, специалистов воспитательных структур, общественных организаций по подготовке воинов и воинских коллективов к действиям по предназначению;
- ❖ *воспитание военнослужащих* — процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности военнослужащего, ее качеств, отношений, взглядов, убеждений, способов поведения;
- ❖ *обучение военнослужащих* — целенаправленный процесс взаимодействия командиров (начальников) и подчиненных по формированию знаний, навыков и умений обучающихся;
- ❖ *развитие военнослужащих* — процесс накопления количественно-качественных изменений, функционального совершенствования психической, интеллектуальной, физической, профессиональной деятельности военнослужащего и его соответствующих качеств;
- ❖ *психологическая подготовка военнослужащих* — формирование психической устойчивости и готовности военнослужащих к выполнению военно-профессиональной деятельности;
- ❖ *образование военнослужащих* — процесс и результат овладения военнослужащими системой научных знаний и военно-профессиональных навыков умений, формирования необходимых качеств личности для успешного выполнения служебных обязанностей и жизни в обществе.

Кроме названных в военной педагогике используются такие категории, как профессионально-педагогическая культура офицера, самовоспитание, самообразование военнослужащих и др.

2.1.2. Задачи и значение военной педагогики в деятельности офицера

Военная педагогика как наука решает следующие *задачи*:

- ◆ исследует сущность, структуру, функции военно-педагогического процесса;
- ◆ исследует проблемы организации и совершенствования образовательного процесса в военно-учебных заведениях;
- ◆ разрабатывает эффективные формы организации военно-педагогического процесса и методы воздействия на военнослужащих и воинские коллективы;
- ◆ способствует гуманизации военно-педагогического процесса и воинской службы;
- ◆ обосновывает содержание и технологию обучения, воспитания, развития и психологической подготовки военнослужащих;
- ◆ выявляет закономерности и формулирует принципы процессов обучения и воспитания военнослужащих;
- ◆ обосновывает методику обучения и психологической подготовки воинов с учетом специфики видов и родов войск;
- ◆ разрабатывает содержание и методику самообразования и самовоспитания военнослужащих;
- ◆ исследует особенности и содержание деятельности военного педагога и пути формирования и развития его педагогической культуры и мастерства;
- ◆ разрабатывает методику военно-педагогического исследования, обобщения, распространения и внедрения передового опыта обучения и воспитания;
- ◆ дает научные рекомендации по творческому использованию исторического наследия военной педагогики.

Решение задач военной педагогики связано прежде всего с поиском путей активизации человеческого фактора в интересах укрепления боевой мощи Вооруженных сил Российской Федерации (ВС РФ), формирования у командиров (начальников) современного педагогического мышления, создания в воинских коллективах атмосферы творчества, сплоченности, взаимной выскательности и личной ответственности

за качественное выполнение функциональных обязанностей, противодействия нарушению законности, правопорядка и воинской дисциплины.

Выполнение офицером служебных обязанностей сопряжено с реализацией ряда педагогических функций.

Прежде всего, офицер занимается *обучением, подготовкой подчиненных*, совершенствованием их воинского мастерства, боевой выучки. Будучи непосредственным начальником для своих подчиненных, он отвечает за *воспитание, формирование у военнослужащих качеств* защитника Родины, соблюдение ими требований законов, уставов, *развитие их интеллектуальных и физических качеств*. Кроме того, *офицер обучает прапорщиков (мичманов), сержантов (младших командиров) практике обучения и воспитания подчиненных, организует и направляет их педагогическую деятельность.*

Эти положения закреплены соответствующими статьями Устава внутренней службы ВС РФ и являются обязательными для выполнения в повседневной деятельности.

Эффективность военно-профессиональной деятельности определяется в значительной степени наличием у офицера — руководителя воинского коллектива — знаний, навыков и умений в области военной педагогики.

Педагогические знания позволяют офицеру:

- ◆ умело организовывать боевую деятельность подчиненных, поддерживать на необходимом уровне боевую и мобилизационную готовность подразделения;
- ◆ успешно руководить боевой подготовкой, методически грамотно обучать личный состав;
- ◆ продуктивно проводить воспитательную работу в подразделении, воспитывать у военнослужащих моральную и психологическую готовность к защите Отечества, гордость и ответственность за принадлежность к ВС РФ;
- ◆ результативно осуществлять деятельность по поддержанию крепкой воинской дисциплины, сплочению воинского коллектива подразделения;
- ◆ обеспечивать неукоснительное соблюдение внутреннего порядка в подчиненном подразделении, организовывать и проводить всестороннюю подготовку к несению службы в суточном наряде;
- ◆ целесообразно строить работу с подчиненными кадрами, оказывать им необходимую помощь в совершенствовании профессиональных знаний и методического мастерства;
- ◆ эффективно совершенствовать личную профессиональную подготовку и методы управления подразделением;

- ◆ использовать гуманный подход в общении с военнослужащими.

Педагогические знания командира (начальника), его навыки, умения по обучению и воспитанию личного состава должны постоянно совершенствоваться. Это обусловлено тем, что объект педагогических воздействий (военнослужащие и воинский коллектив) постоянно изменяется, развивается и все в большей степени (в соответствии с современными подходами) рассматривается как один из субъектов педагогического взаимодействия. Кроме того, изменяются и условия, в которых осуществляется военно-педагогический процесс.

В ВС РФ функционирует система вооружения офицеров знаниями по военной психологии и педагогике. Ее основные элементы:

- ◆ изучение психологии и педагогики в военно-учебных заведениях;
- ◆ занятия в системе командирской подготовки, прежде всего по общественно-государственной подготовке;
- ◆ специально проводимые методические совещания и занятия с офицерами;
- ◆ анализ практической работы офицеров по организации военно-педагогического процесса, опыта общения с подчиненными в ходе проверок и контроля занятий;
- ◆ обмен опытом работы офицеров по обучению и воспитанию подчиненных, пропаганда передового опыта;
- ◆ самостоятельная работа офицеров по изучению психолого-педагогической литературы, совершенствованию навыков и умений обучения и воспитания;
- ◆ совершенствование психолого-педагогических знаний офицеров в ходе профессиональной переподготовки, повышения квалификации в учебных центрах, на курсах.

Таким образом, глубокое знание теоретических основ военной педагогики, умелое их использование в практической деятельности позволяют офицеру эффективно и качественно организовывать военно-педагогический процесс, обучать и воспитывать подчиненных.

Контрольные вопросы

1. Что такое военная педагогика?
2. Что представляет собой объект и предмет военной педагогики?
3. Расскажите о задачах военной педагогики.

4. Какие педагогические функции выполняет офицер?
5. Охарактеризуйте место педагогических знаний в военно-профессиональной деятельности офицера.

Рекомендуемая литература

Военная педагогика / Под ред. В. Н. Герасимова. М.: ВУ, 1997.

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Мелетичев В. В., Трубников В. В., Шингаев С. М. Психология и педагогика: Альбом учебно-наглядных пособий и схем. СПб., 2001.

Основы военной психологии и педагогики. М., 1988.

2.2. Становление и развитие военной педагогики

Важное средство совершенствования воспитания и обучения военнослужащих в современных условиях — изучение богатейшего опыта развития военно-педагогической мысли, теории и практики воспитания и обучения военных кадров в различные исторические периоды.

Зарождение и развитие военной педагогики в России неразрывно связано со всей историей страны и ее армии и флота. Как ее составная часть история военной педагогики подразделяется на определенные периоды:

- 1) с древнейших времен до XVII в.;
- 2) XVIII — первая половина XIX в.;
- 3) вторая половина XIX — начало XX в.;
- 4) советский период развития военной педагогики (1917–1991 гг.);
- 5) современный этап развития военной педагогики (1991 г. — настоящее время).

2.2.1. Зарождение отечественной военно-педагогической мысли

Обобщение практики военного обучения и воспитания первоначально было стихийным. Приобретенный опыт вооруженной борьбы, правила военного обучения и воспитания передавались от поколения к поколению устно, на практике, закреплялись в пословицах, былинах, песнях, военно-исторических преданиях. Об этом можно судить по фольклорным произведениям. Облик былинного героя — воина русской дружины,

его человеческие качества, воинское мастерство, особенности подготовки к ратному делу — все это было непосредственно связано с началом развития отечественной военно-педагогической мысли. Описания героев и их подвигов служили критерием оценки, ориентиром в подготовке и примером в борьбе.

С появлением письменности военно-педагогическая практика и мысль стали отражаться в летописях, государственных актах, поучениях, заветаниях, затем в воинских уставах, приказах, наставлениях, инструкциях, трудах по военным вопросам, а также в военно-исторических и художественных произведениях.

Регулярный характер подготовки и ратного труда, ставший важной чертой княжеской дружины, обеспечивался фиксированием и передачей усложняющихся военно-педагогических представлений. В древнерусской литературе XI–XIII вв. все произведения посвящены историческим событиям. Их действующие лица — Борис и Глеб, Феодосий Печерский, Александр Невский, Дмитрий Донской, Сергей Радонежский, князья, военачальники, священники — имели глубокое нравственное влияние на людей. Они были ревнителями земли Русской, защитниками русской государственности.

«Поучение» великого князя Владимира Мономаха (1053–1125) содержит взгляды на подготовку и ведение боевых действий. В нем есть и такое наставление:

Выйдя на войну, не ленитесь, не полагайтесь на воевод; ни питью, ни еде не предавайтесь, ни снатью; сторожей сами наряжайте, и ночью, расставив стражу со всех сторон, около воинов ложитесь, а вставайте рано...

«Слово о полку Игореве» (XII в.) свидетельствует о высоких идеалах воспитания воинов в Древней Руси.

Летописные повести о монголо-татарском нашествии обобщенно описывают состояние и действия воинов накануне и в период битвы, например на Калке (1223 г.).

В дальнейшем подготовка армии приобретала все более осознанные формы, которые находили свое отражение в уставах, наставлениях и инструкциях. Наибольший интерес с педагогической точки зрения представляют «Уложения о службе» (1556 г.), «Боярский приговор о станичной и сторожевой службе» (1571 г.), «Военная книга» (1607 г.), «Устав ратных, пушечных и других дел, касающихся до военной службы» (1621 г.), «Учение и хитрость ратного строения пехотных людей» (1674 г.) и др. Их основными идеями были регулярное обучение и постоянное воспитание воинов, от которых требовалось честно служить государю, знать свое место в строю и в бою, не жалеть «тела» своего, быть готовым отдать жизнь за «други своя».

2.2.2. Военно-педагогическая мысль в XVIII–первой половине XIX в.

В XVIII в. появились благоприятные условия для развития военно-педагогической мысли. Начало этому процессу было положено «потешными» полками, которые и стали прообразом русской армии с регулярной системой обучения и воспитания воинов.

В интересах укрепления государства и самостоятельности России, возвращения ее исконных земель и обеспечения выхода к морям Петром I создаются регулярная армия и флот. Для их комплектования была введена новая, прогрессивная для того времени рекрутская система. По сравнению с наемной, принятой в армиях западноевропейских стран, она обеспечивала русской армии и флоту национально-однородный состав солдат и матросов, позволяла целенаправленно обучать и воспитывать их.

С началом Северной войны результаты боевых действий подсказывали порядок и способы обучения воинов, воспитания у них духа патриотизма. Но уже после Нарвского поражения, показавшего психологическую неготовность русской армии к полевой войне, вскрывшего недостатки в тактическом обучении и воспитании воинов, кардинально изменился процесс подготовки войск в плане совершенствования практического обучения и его прикладной направленности. По указам того времени, вновь созданным русским полкам разрешалось вступать в бой лишь в случае многочисленного превосходства над противником. В ходе сражений войска обучались ведению боевых действий на практике, а одерживаемые ими победы укрепляли моральный дух воинов. За годы Северной войны военно-педагогическая практика значительно продвинулась в своем развитии: было разработано содержание полевого тактического обучения; конкретизированы обязанности командиров по обучению и воспитанию подчиненных; показана необходимость дифференцированного обучения молодых рекрутов и старых солдат; обоснована непрерывность боевой подготовки; сформулирована ее главная цель — учить тому, «как в бою поступать».

Для того чтобы обеспечить в армии и на флоте четкий порядок, организацию, дисциплину, единую систему обучения и воспитания, отработывались и вводились в жизнь воинские уставы и инструкции. Все это завершилось созданием Устава воинского 1716 г. и Устава морского 1720 г.

Вся система военного обучения была направлена на подготовку войск к победоносной войне. В инструкции «Учреждение к бою» отмечалось, что солдат «надлежит непрестанно тому обучать, как в бою поступать». Основу обучения составляли строевая, огневая и тактическая

подготовка. Уставы и инструкции требовали учить солдат «справной и спешной стрельбе», «доброму прицеливанию», штыковым приемам, рукопашному бою, умению наступать, вести оборонительные бои, маневрировать.

В обучение внедрялись последовательность и систематичность. Оно разделялось на одиночную и совместную подготовку. Уставы требовали обучать старых солдат отдельно от молодых. В этот период впервые стали проводиться полевые тактические учения, двусторонние маневры, на которых создавалась обстановка, вынуждающая действовать «действительно ярко», т. е. как в бою.

Воспитание солдат и офицеров основывалось на идеях защиты Отечества и интересов государства, идеях воинского долга и чести, верности знамени. Это нашло свое отражение в ряде документов, в том числе и в военной присяге и обращении Петра I к войскам перед Полтавской битвой. Солдаты и офицеры при развернутом знамени давали торжественное обещание «во всем так поступать, как честному, верному, послушному, храброму солдату надлежит».

Особое внимание уделялось поддержанию в войсках порядка и дисциплины. От солдат требовалось быть послушными, исполнительными, не отлучаться самовольно из своей части, содержать всегда в хорошем состоянии оружие. С целью усвоения требований уставов, правил поведения и обязанностей был установлен порядок еженедельно, а иногда и чаще, зачитывать воинский артикул перед всем личным составом полка, «дабы неведением никто не отговаривался».

В армии и на флоте в воспитательных целях применялись поощрения: повышение в звании и должности, награждение медалями, орденами, денежное вознаграждение.

Уставы обязывали офицеров быть требовательными, строго наказывать нарушителей порядков, воинской дисциплины. Часто прибегали к жестоким мерам: практиковались смертная казнь и телесные наказания. Например, для матросов применялись так называемые кошки — четыре узловые плети с узелками на концах, линьки — куски каната с узлами. Солдаты подвергались наказанию шпицрутенами, батогами. За проступки молодым солдатам и матросам полагалось меньшее взыскание, чем старослужащим, поскольку они еще плохо знают службу.

Воинские уставы обязывали начальников наряду с высокой требовательностью к подчиненным проявлять и заботу о них.

Высокая подготовка войск, которую обеспечила внедренная в практику система обучения и воспитания личного состава, и другие меры позволили русской армии и флоту одержать победу в Северной войне над сильным противником.

В этот период получили свое развитие нравственные (внушение страха божьего) и военные (преданность государю и Отечеству) аспекты воспитания. Практическая воспитательная деятельность в петровской армии имела свое принципиальное отличие. Если в европейских войсках насаждалась «палочная» дисциплина, то в России приоритет отдавался нравственным началам. Создавая военно-учебные заведения и закладывая тем самым основы для подготовки национальных офицерских кадров, Петр I по-новому поставил вопрос о роли офицеров в армии, возложил на них основные функции по обучению и воспитанию солдат.

В петровскую эпоху зарождались следующие позитивные тенденции военно-педагогической мысли России:

- ❖ разработка содержания, организации и методики обучения на основе исторических традиций, национальных и психологических особенностей русского народа и их правовое закрепление в соответствующих документах;
- ❖ активное использование зарубежной военной мысли, преломленной через призму национальных особенностей и исторических традиций русского воинства;
- ❖ учет результатов боевых действий в практике обучения войск;
- ❖ преобладание индивидуального подхода к подготовке офицерского состава с учетом специфики войск;
- ❖ формирование категориального аппарата военно-педагогической направленности и его активное использование военачальниками в обучении воинов и др.

После смерти Петра I, в 30–40-е гг. XVIII в., негативные тенденции в подготовке русской армии стали преобладать над прогрессивными. Новые уставы и инструкции, подготовленные временщиками (Остерманом, Минихом, Бироном и др.), ухудшили содержание подготовки солдат по сравнению с петровскими требованиями. Она потеряла личностный, национальный характер. Начали преобладать тенденции подготовки воинов к деятельности в линейном строю, что исключало проявление у них инициативы. В армии насаждались прусская система муштры и плац-парада, слепое повиновение, механическая исполнительность, бездушное отношение к солдату. Из системы воспитания и обучения изгонялись элементы сознательности, инициативы, доверия к солдату, одиночная подготовка. Среди средств насаждения дисциплины господствовали рукоприкладство, палки.

Была извращена и воспитательная система: солдат перестал быть государственным человеком, в армию стали отдавать за провинности,

будто в тюрьму; солдат уже не приводили к присяге, офицеры не читали им арктикул, как прежде. Тенденции преимущественного применения мер принуждения вытеснили идеи патриотизма, а среди воспитательных средств стали преобладать методы физического наказания, особенно за факты нерадивости и непонятливости в обучении.

В 40–60-х г. XVIII в. предпринимаются попытки возродить в войсках петровские традиции. Постановления Военной коллегии требуют осуществлять боевую подготовку так, как было при Петре I.

В 1755 г. вышли новые уставы: пехотный «Описание пехотного полкового строя» и кавалерийский. Однако все эти меры не решали задачи восстановления традиций, созданных при Петре I. Новые уставы продолжали игнорировать обучение штыковому бою, одиночная подготовка не была отделена от совместной, в пехотном уставе не была определена организация полевой и гарнизонной служб — действенного средства воспитания.

Пехотный устав вводил большое количество различных видов построений, регламентировавшихся массой мелких правил, усиливавших муштру, педантизм, парадность, щегольство. При обучении ружейным правилам требовали внешнего эффекта и одновременности действий. За малейшую ошибку солдат били палками и батогами. Все это делало их запуганными, безынициативными.

Выдающиеся полководцы и флотоводцы второй половины XVIII в., борясь с рутинной, косностью, пруссачеством в армии и на флоте, продолжали настойчиво совершать обучение и воспитание личного состава. В 50–60-е г. XVIII в. значительный вклад в становление военной педагогики внесли известные политики и военачальники П. А. Румянцев, Г. А. Потемкин, А. В. Суворов, С. Воронов, М. И. Кутузов, П. И. Панин, П. С. Салтыков, Ф. Ф. Ушаков и др. В этот период намечается переход от стихийно-ситуативной практики военного воспитания к созданию целостной военно-педагогической системы регулярной армии и подготовки офицерских кадров. В основу воспитания была положена идея защиты Отечества, соблюдения воинской чести и верности воинской присяге.

Первые значительные шаги в совершенствовании содержания и методики воспитания и обучения русской армии сделал **П. А. Румянцев** (1725–1796), которого А. В. Суворов называл своим учителем. Генерал-фельдмаршал П. А. Румянцев одним из первых заявил о себе как о продолжателе российских военно-педагогических традиций. В целях повышения эффективности подготовки он использовал опыт старых солдат, закрепляя их за молодыми, непрерывно проводил обучение армии, а в мирное время с особым «попечением». Основой воспитания фельдмаршал считал моральные начала — «нравственный элемент»,

причем воспитание, моральную подготовку отличал от обучения и подготовки физической. П. А. Румянцев в работе «Мысль» отмечал, что высокая боеготовность войск, их «физическое и моральное... исправление» достигаются непрерывными трудами. Он учил офицеров дорожить каждой минутой учебного времени, для того чтобы довести выучку подчиненных «до возможно высшей степени совершенства», дабы добиться в этом отношении превосходства над противником и одержать над ним победу. П. А. Румянцев стремился к тому, чтобы боевая подготовка в войсках осуществлялась непрерывно в течение всего года, а в летний период войска выводились в лагерь.

Прогрессивные традиции военной педагогики продолжил **Г. А. Потемкин**, ставший в 1748 г. Президентом военной коллегии. «Солдат есть название честное, которым и первые чины именуются» — гласила его инструкция 1788 г. Предоставляя офицерам широкую самостоятельность, фельдмаршал ограничивал ее «Правилами начальства», которые запрещали наказывать побоями нерадивых солдат.

Особенно высокой степени военно-педагогическая мысль в России достигла в системе воспитания и обучения войск, созданной и многократно проверенной в боях А. В. Суворовым (1730–1800). Классическое изложение она получила в его знаменитой «Науке побеждать».

А. В. Суворов впервые создал целостную военно-педагогическую систему, основными чертами которой были осознание прямой зависимости результатов боевой деятельности от обученности и морального духа войск; решение задач воинского воспитания в процессе деятельного обучения; обоснование необходимости психологической подготовки; разработка и практическое применение метода моделирования боевых действий и др.

А. В. Суворов не отделял обучение от воспитания, не противопоставлял одно другому, основу его системы составляли военно-профессиональное и нравственное воспитание. Задачами первого стали: формирование у воинов бодрости, смелости, надежности, храбрости, твердости, решительности и дисциплины; второго — правдивости, благочестия, верноподданических чувств. В целом содержание военного обучения и воспитания выражалось в том, чтобы дать каждому солдату нравственную, физическую и военно-профессиональную подготовку.

Выдающий военачальник вменял в обязанность всем офицерам и унтер-офицерам постоянно изучать индивидуальные качества подчиненных, быть сведущими в способностях каждого, знать, что «исправнейшего от других отличает», учитывать особенности солдат и унтер-офицеров, уровень их знаний и опыта, трудолюбие.

Требование индивидуального подхода военная педагогика стремилась обосновать теоретически. Например, «Инструкция ротным командирам» (1774 г.) объясняла, что обучающим не стоит злиться на солдат, если они не все сразу понимают и усваивают, так как не все «родятся равно проворными». Особое внимание уделялось учету особенностей новобранцев. Весь процесс их обучения должен быть основан на строгой последовательности и постепенности перехода от простого к сложному. Для воспитания и обучения молодых солдат рекомендовалось назначать наиболее подготовленных, опытных унтер-офицеров. Командиру роты вменялось в обязанность ознакомиться с каждым новичком в индивидуальной беседе, а затем изучать его способности, привычки в ходе службы. За каждым молодым солдатом закреплялся старослужащий. Прикрепление опытных солдат («дядек») для обучения и воспитания начинающих службу («племянников») превратилось в русской армии в традицию.

Офицерам рекомендовалось с первых дней прибытия нового пополнения «внушать солдатам любовь и привязанность к полку», укоренять в их сознании убеждение, что честь и боевая слава полка переносятся на каждого солдата. Поэтому нужно ими дорожить, приумножать. От офицеров требовалось организовывать систематическое изучение истории полка, проводить беседы о подвигах его солдат и офицеров, о наградах, полученных полком.

Воинскую дисциплину, послушание, исполнительность, взаимное уважение между начальниками и подчиненными, господствующий в войсках порядок называли душою службы. Суворов говорил, что дисциплина — мать победы, а субординация и послушание — мать дисциплины. В воспитании дисциплинированности важное место отводилось изучению уставов, инструкций, приказов и разъяснению их требований.

Офицерам рекомендовалось при совершении солдатами проступков воздействовать на них прежде всего «добрым присмотром, советами и увещаниями» и лишь злостных нарушителей «укрощать наказаниями». А. В. Суворов в «Полковом учреждении» подчеркивал, что командир роты, борясь с пороками подчиненного, должен стараться «оного увещаниями, потом умеренными наказаниями от того отвращать. Умеренное военное наказание, смешанное с ясным и кратким истолкованием погрешности, более тронет честолюбивого солдата, нежели жестокость, приводящая оного в отчаяние». Самый строгий офицер, если он справедлив, внимателен к подчиненным, «может легко заслужить почтеннейшее для военного человека название друг солдата».

Особенно высокой степенью совершенства отличилась система боевой подготовки, созданная А. В. Суворовым, которую он изложил в нескольких афоризмах: «Ученье — свет, а неученье — тьма», «Дело масте-

ра боится», «За ученого трех неученых дают», «Надо бить уменьем, а не числом», «Надежность на себя — основание храбрости».

Добиваясь сознательности в военном обучении, А. В. Суворов сформулировал правило: «Каждый воин должен понимать свой маневр». В боевую подготовку генералиссимус ввел беседы («словесное обучение»), назначение которых состояло в том, чтобы на занятиях простым и ясным языком разъяснять солдатам уставные обязанности, строевые и тактические приемы.

Дабы развить у солдат сметливость, находчивость, Суворов широко использовал в процессе обучения элементы внезапности, резкие изменения обстановки, задавал неожиданные вопросы. С целью приближения учения к боевой обстановке и воспитания наступательного духа он ввел в боевую подготовку двухсторонние учения, заканчивавшиеся сквозной атакой. Суворов приказывал строить по всем правилам фортификационные укрепления, ставил туда артиллерию и пехоту и учил войска днем и ночью брать их штурмом, упражняя воинов в быстроте, решительности, смелости, взаимовыручке. Так полководец проводил в жизнь принцип: «Тяжело в учении — легко в походе, легко в учении — тяжело в походе».

Для того чтобы внушить войскам веру в победу над врагом, Суворов часто напоминал солдатам о прошлых победах, в обращении употреблял такие выражения, как «Вы чудо-богатыри!», «Вы витязи», «Орлы русские! Неприятель от вас дрожит», «Работать быстро, храбро, по-русски», «Мы русские — мы победим» и др. Вся суворовская система воспитания и обучения была пронизана мыслью об обязательной победе. Солдаты воспитывались в духе боевой дружбы, товарищества, взаимовыручки по правилу: «Сам погибай, а товарища выручай».

Суворов сформулировал ряд советов, касавшихся примерности офицеров. Он говорил: будь добрым солдатом, если хочешь быть хорошим фельдмаршалом; тщательно обучай подчиненных тебе солдат и подавай им пример; без добродетели нет ни славы, ни чести.

Накануне боя полководец лично посещал полки, чтобы напомнить солдатам и офицерам о славных боевых традициях, о прошлых победах русских войск. В некоторых сражениях для подъема духа войск Суворов приказывал развернуть знамена частей в боевых порядках атакующих, использовал игру оркестра, бой барабанов. В критические минуты он лично бросался в бой, воодушевляя войска. Суворов всегда служил примером для подчиненных, ведя спартанский образ жизни, неутомимо трудясь как в мирное время, так и в боевой обстановке. Он вместе и наравне с солдатами переносил тяготы походно-боевой жизни. Для офицеров являл пример высокой образованности, непрерывного совершенствования своих знаний.

Правоту военно-педагогических идей великого полководца подтвердили его славные победы в боях. Однако, находясь в противоречии с официальной линией, они не получили распространения во всей армии и не были признаны в верхах.

Наряду с индивидуальными особенностями в военно-педагогических взглядах выдающихся русских полководцев и флотоводцев было много общих черт. Главное, что их объединяло, — это государственный подход к делу, понимание того, что армия и флот служат не для смотров и парадов, а для ведения боевых действий. По их мнению, решающей силой на войне являются люди, обладающие высокими морально-боевыми качествами, дисциплинированностью, в совершенстве владеющие оружием, знаниями «тайнства побоевания неприятеля». Очень четко эту мысль выразил адмирал **П. С. Нахимов** (1802–1855):

Матрос есть главный двигатель на военном корабле, а мы только пружины, которые на него действуют. Матрос управляет парусами, он же наводит орудия на неприятеля; все сделает матрос...

Во второй половине XVIII в. благодаря деятельности П. И. Шувалова, И. И. Бецкого, М. В. Ломоносова, М. И. Кутузова и других в России были открыты военно-учебные заведения закрытого типа (кадетские корпуса). Впервые обучению было придано плано-организационное начало, что послужило педагогической основой для развития военного образования в стране.

Во второй половине XVIII в. на обучение войск позитивное воздействие оказали следующие тенденции:

- ◆ преемственность в военно-педагогических взглядах полководцев;
- ◆ понимание «самобытности» русского солдата, учитывающее психологические, национальные особенности и исторические традиции русского народа, приоритет идей патриотизма и воинской чести в системе моральных ценностей воина и развитие их в новых условиях;
- ◆ определяющее влияние педагогической практики на развитие теоретических идей в сфере обучения воинов;
- ◆ учет результатов боевых действий в практике обучения войск и расширение содержания военно-педагогического категориального аппарата;
- ◆ влияние военно-педагогической мысли на становление российской военно-педагогической науки и др.

Наряду с позитивными имели место и негативные тенденции, оказывавшие отрицательное воздействие на развитие военно-педагогической мысли в России:

- ◆ слабый уровень методической подготовки офицерских кадров низшего и среднего звеньев при обучении подчиненных;
- ◆ преобладание административных форм в управлении практикой обучения войск;
- ◆ перманентное противоборство идей общекультурного развития и военно-профессиональной подготовки и др.

Начало XIX в. в России знаменовали реформы в области народного образования: с 1803 г. для простолюдинов оно могло быть бесплатным, что положительно повлияло на армейский контингент. Наряду с традиционными кадетскими корпусами (которых насчитывалось пять) были учреждены специальные военные школы (гимназии), а позднее, в 1832 г., для подготовки офицеров высшего звена открыта военная академия. И хотя формально до 1809 г. армия продолжала руководствоваться павловскими строевыми уставами, исключаящими инициативу, на практике офицеры обучали солдат по-суворовски, что дало возможность одерживать победы над врагами.

Противоречивость данного периода заключалась в том, что, с одной стороны, происходящие в России демократические процессы способствовали появлению в офицерской среде прогрессивных военно-педагогических взглядов и соответствующей им практики обучения и воспитания солдат (об этом свидетельствуют публикации на военно-педагогическую тематику в периодической печати и в «Военном сборнике»), а с другой — правительством насаждался в офицерской среде дух покорности и раболепия. Были отвергнуты проекты создания Военно-учительского института, да и сама наука о воспитании министром просвещения С. С. Уваровым не признавалась. Политика властей вызвала волну возмущений в офицерских кругах, которая превратилась в 1825 г. в открытый протест со стороны декабристов.

После неудавшегося их восстания и в военно-педагогической мысли России наступило время застоя и постепенного забвения прогрессивных отечественных взглядов на обучение и воспитание воинов. Внешний лоск, плац-парадная муштра не замедлили сказаться на состоянии войск, и поражение в Крымской войне 1853–1856 гг. явилось его логическим следствием.

2.2.3. Военная педагогика во второй половине XIX – начале XX в.

Вторая половина XIX в. — важный этап в развитии теории и практики обучения войск, особенно офицерского состава. Именно в этот период

в России появляются первые учебные пособия по военной педагогике, формируется военная школа.

Развитие военной педагогики во второй половине XIX — начале XX в. неразрывно связано с реформами во всех областях общественной жизни Российского государства. Уже в 1862 г. по предложению генерал-фельдмаршала Д. А. Милютина начала создаваться сеть военных гимназий и прогимназий, военных, юнкерских и специальных училищ, было расширено число военных академий. Военные гимназии и прогимназии стали учебными заведениями военно-профессиональной ориентации. В отличие от кадетских корпусов в них акценты смещались в сторону общегуманитарных и развивающих дисциплин. Юнкерские, военные и специальные училища (а также сохранные Финляндский и Пажеский кадетские корпуса) готовили офицеров младшего и среднего звена. В Михайловском артиллерийском, Николаевском инженерном, Военно-юридической, Военно-медицинской, Николаевской академии Генерального штаба, на военно-интендантских курсах и Курсах восточных языков обучались штаб-офицеры, которые получали высшее военное образование. Преподавателей для военных гимназий подготавливали на Педагогических курсах при 2-й военной гимназии; обучение продолжалось в течение двух лет. Занятия в военно-учебных заведениях вели такие выдающиеся ученые, как Д. И. Менделеев, М. И. Драгомиров, С. П. Боткин, И. П. Павлов, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский и др.

В России этого периода была выработана стройная теория обучения офицерских кадров, реализуемая на практике с учетом триединой цели: вооружения личного состава знаниями и навыками, развития мышления и умственных способностей обучаемых.

Содержание, организация и методика определялись общими дидактическими требованиями, играющими роль принципов обучения. К ним относились последовательность, посильность, наглядность, сознательность, жизненность обучения, учет индивидуальных особенностей обучаемых, прочность и основательность усвоения ими знаний, умение обучаемых выражать словами усвоенное. Все эти дидактические требования взаимосвязаны, они образуют систему, направленную на формирование всестороннего, развитого, образованного и самостоятельно мыслящего офицера, способного принимать важнейшие решения, не боящегося ответственности доводить их до конца, способного после окончания военно-учебного заведения заниматься постоянно своим самосовершенствованием.

В военной школе дореволюционной России сложились многие виды занятий: лекции, практические занятия, репетиции, военно-научные и научно-образовательные поездки и экскурсии, написание рефератов и научных работ, экзамены и др.

С целью упорядочения руководства военно-учебными заведениями в 1863 г. было учреждено Главное управление военно-учебных заведений. Стал издаваться первый специализированный журнал по проблемам военной педагогики — «Педагогический сборник». В это же время создается Педагогический музей, ставший распространителем передовых педагогических идей в армейской среде. Педагогический музей военно-учебных заведений учрежден изначально как «Библиотека и центральное депо военно-учебных заведений» (1864). С 1888 г. это Педагогический музей («Положение о Педагогическом музее военно-учебных заведений», которое утверждено Приказом военного министра № 143 от 28.06.1888 г.). Находился он в Санкт-Петербурге на набережной реки Фонтанки. В нем размещались коллекции учебных пособий, книг, содержалась информация об издании учебных пособий в России и за границей с целью снабжения для временного пользования учебными пособиями и книгами военно-учебных заведений и войск в Петербурге. Музей также проводил чтения для солдат и иных интересующихся. Был первым и долгое время единственным заведением подобного рода в Европе в области как военного, так и в целом гражданского образования.

С 1872 г. в Педагогическом музее устраивали публичные лекции по самым разным отраслям знаний (литература, философия, психология, педагогика, естествознание). Их читали И. М. Сеченов, Н. М. Пржевальский, С. М. Соловьев. Народные чтения стали проводиться в музее с 1871 г. (свыше 100 тыс. слушателей в год). Для солдат они устраивались иногда прямо в расположении воинских частей. В 1893–1898 гг. в музее было проведено 104 таких чтения, на них побывали 48 тыс. нижних армейских чинов. Участие музея в Политехнической выставке в Москве (1872) способствовало укреплению его репутации как образовательного, воспитательного и культурного центра нового типа, что получило подтверждение и на международных педагогических выставках: Париж (1875), Брюссель (1876), Лондон, Филадельфия, Париж (1878), Бельгия (1880), Венеция (1881), Чикаго (1893).

В Педагогическом музее для проведения научной, учебной и методической работы были организованы отделы: педагогический (1887), гигиенический, отдел по изучению педагогического наследия Я. А. Коменского (1891), педологический имени К. Д. Ушинского (1904), а также различные секции по предметам (история, география и т. д.), лаборатория экспериментальной педагогической психологии (1901; руководитель А. П. Нечаев). В работе педагогического отдела (секретарь П. Ф. Каптерев) принимали участие видные педагоги: Н. А. Корф, Д. Д. Семенов, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Модзалевский, П. Г. Редкин, Я. Г. Гуревич.

Директорами Педагогического музея назначались офицеры, видные военные педагоги В. П. Коховский, А. Н. Макаров (с 1891 г.), З. А. Макшеев (с 1906 г.).

В 1918 г. Педагогический музей был преобразован в Центральный педагогический музей, в 1925-м — в Государственный институт научной педагогики, в 1938-м — в Институт усовершенствования учителей, а в 1992-м — в Государственный университет педагогического мастерства. В настоящее время — это Академия постдипломного педагогического образования.

В 1866 г. в Москве была открыта Учительская семинария военного ведомства, готовившая учителей для военных прогимназий. Следует особо отметить, что руководивший Учительской семинарией в 1870–1877 гг. генерал А. Н. Макаров привлекал к работе виднейших педагогов того времени: К. Д. Ушинского, К. К. Сент-Илера и др.

В военных училищах в этот период вводится курс методики обучения солдат чтению, письму и счету, в войсках появляются полковые школы (только за 1875 г. количество грамотных солдат выросло с 10 до 36%).

В 1879 г. майором А. В. Андреяновым издается *первое пособие «Военно-педагогический курс»*, оказавшее большую помощь в совершенствовании педагогической и методической подготовки офицеров. В этот период на страницах печати происходило активное обсуждение проблем обучения и воспитания воинов.

Важнейшей тенденцией развития военно-педагогических знаний в конце XIX в. было стремление обеспечить единство обучения и воспитания в процессе подготовки офицерских кадров и войск.

В наибольшей степени в конце XIX–начале XX в. это удалось достичь генералу М. И. Драгомирову, который изучал проблему воинского воспитания в тесной взаимосвязи с обучением личного состава. Обучение войск, согласно взглядам М. И. Драгомирова, базировалось на таких принципах: учить тому, что необходимо на войне; целесообразность; сознательность в обучении; систематичность и последовательность; наглядность; учить примером, показом; прочность усвоения; тесная связь теории с практикой. М. И. Драгомиров рекомендовал своим офицерам при обучении солдат избегать «книжных слов», говорить простым и понятным языком и в качестве основных учебных целей ставить следующие: формирование и совершенствование боевых качеств воина, искусное владение своим оружием, умение согласовывать свои действия с действиями товарищей; выработка ловкости и сноровки в преодолении встречаемых на местности препятствий и др.

М. И. Драгомировым было написано значительное количество военно-педагогических работ, его по праву считают создателем военной

педагогике как науке. Его система сформировала основные подходы к военному обучению и воспитанию. М. И. Драгомировым были возрождены суворовские идеи бережного отношения к военному человеку. «Кто не бережет солдата, — говорил он, — тот недостоин чести им командовать». О действенности военно-педагогической системы М. И. Драгомирова свидетельствуют победы его дивизии во время русско-турецкой войны.

Наряду с Драгомировым прогрессивные педагогические идеи в практику подготовки войск стремились внедрять М. Д. Скобелев, И. В. Гурко, Г. А. Леер. Важную роль в развитии теории военного обучения и воспитания сыграл ученый и адмирал С. О. Макаров, которым был введен термин «военно-морская педагогика». Особый интерес сегодня представляют и труды Н. Д. Бутовского, изложенные с позиций командира роты.

В основе целей и задач воспитания лежали требования по формированию нравственных качеств личности военнослужащих, а соответствующее содержание включало в качестве составных частей умственное, нравственное и физическое воспитание. По мнению военных педагогов дореволюционной России, все эти составные части должны быть тесно связаны между собой в воспитательном процессе и одновременно участвовать в формировании личности. В то же время каждая из них выполняла свои специфические функции и, реализуясь на практике с учетом своих особенностей, непосредственных задач, приемов и средств воспитательного воздействия, не могла быть устранена или заменена другой.

Основой выступало нравственное воспитание. Именно ему уделялось большое внимание как в военной, так и в общей педагогической литературе. Под нравственным воспитанием, как указывалось в Военной энциклопедии того периода, понималось «...воздействие на разум и сердце человека таким образом, чтобы развить в нем навыки руководствоваться в службе и деятельности высшими представлениями и побуждениями, которые служат источником военных доблестей, облегчая человеку победу над противодействующими этим доблестям страстями и эгоистичными инстинктами, особенно над животным чувством самосохранения».

Цели и задачи нравственного воспитания были определены с тем расчетом, чтобы постепенно увеличивать нравственную нагрузку по мере получения молодым человеком военного образования. Так, если в кадетских корпусах главным объявлялось формирование у воспитанников общечеловеческих нравственных ценностей, то в военных училищах и академиях основной упор делался на формирование профессионально-этических норм и качеств личности офицера.

Содержание нравственного воспитания включало нравственные категории (честь, совесть, справедливость, милосердие и др.) и обязанности (по отношению к товарищам и равным себе; по отношению к начальникам и подчиненным; по отношению к другим людям; по отношению к царю и Отечеству; по отношению к самому себе и др.).

В военной педагогике дореволюционной России был разработан своеобразный морально-нравственный кодекс поведения, нацеленный на воспитание необходимых русскому офицеру общечеловеческих и профессионально-этических качеств личности.

Цели и задачи эстетического, трудового, патриотического и других видов воспитания военнослужащих понимались как нерасторжимые от нравственных. С этими основаниями связывалось воспитание любви к труду и своему Отечеству, искренней веры и любви к Богу, развитие любви к прекрасному и возвышенному и т. д.

Следующий важный элемент, составная часть военного воспитания в дореволюционной России второй половины XIX — начала XX в. — умственное воспитание. Под ним понималась забота о развитии, во-первых, сознательной привычки отдавать себе ясный отчет в предьявляемых службою требованиях и задачах; во-вторых, глазомера (чутья) — способности быстро оценивать и даже угадывать обстановку данного действия; в-третьих, находчивости и быстрой сметки, обеспечивающей целесообразность решений (поступков), которые приводят кратчайшим путем к наибольшему успеху.

Содержательная сторона умственного воспитания включала также развитие у воинов умственных способностей, мышления, речи, памяти, чувственного восприятия, внимания, а также выявление и развитие индивидуально-психологических особенностей.

Заботясь о нравственном и умственном развитии, офицерский корпус России обязан был уделять внимание и физическому воспитанию личного состава. Целью такового признавалось укрепление здоровья человека, развитие мышечных и нервных сил, превращение воина в неутомимого, выносливого, неприхотливого, доброго, ловкого, смелого и подвижного.

Нравственное, умственное и физическое воспитание, будучи составными частями военного воспитания, представляли собой содержательную сторону единого процесса. Они были неразрывно связаны между собой и проводились в жизнь комплексно.

Содержание, организация и методика воспитания определялись общими педагогическими требованиями, выполняющими роль его принципов. К ним относились: индивидуализация воспитания; уважение личного достоинства воспитуемых, забота о них; уважение и любовь воспитуемых к воспитателям и разумная требовательность последних;

опора на положительное в личности воспитуемого; единство и согласованность воспитательных воздействий.

Современные принципы воспитания военных кадров своим становлением и развитием во многом обязаны теории и практике второй половины XIX — начала XX в.

Цели, задачи, содержание и общие педагогические требования к процессу воспитания определяли и круг средств как воспитательных методов. Их можно представить несколькими группами:

- ◆ внешние воспитательные средства (личное воздействие и личный пример командира, воздействие внешней среды);
- ◆ воспитательные средства, предусмотренные законами и воинскими уставами (награды и наказания, суды офицерской чести, дуэли, офицерские собрания);
- ◆ внутренние воспитательные средства (самовоспитание и самообразование).

Личное воздействие офицера на личный состав как воспитательное средство выражалось прежде всего в руководстве воспитуемыми, в его советах и напоминаниях. Офицер, окончивший военно-учебное заведение, выступал не только руководителем, но и старшим братом солдата. Армия в этом случае трудами тысяч офицеров-воспитателей должна была обратиться в огромный дом нравственного, умственного развития и гигиены, оставаясь школой чести, доблести, дисциплины, здорового и надежного патриотизма.

Однако личное воздействие командира (воспитателя) лишь в том случае могло стать эффективным средством, когда офицер не принуждает, а советует; не укоряет, а напоминает. И вообще вместо материальных наказаний и наград употребляет исключительно моральные меры или старается сделать так, чтобы подчиненный сам нашел свою награду и наказание в благоприятном или неблагоприятном мнении начальника о его поступках или успехах.

В то же время необходимо отметить, что личное воздействие офицера (воспитателя) не сводилось только к дружеским отношениям, советам, напоминаниям, руководству личным составом. Воспитательными средствами в дореволюционной России служили также приказы, распоряжения, контроль.

Важное место среди воспитательных средств, предусмотренных законами и воинскими уставами, отводилось офицерскому собранию и функционирующему при нем суду офицерской чести. Суды чести, как указывалось в дисциплинарном уставе, утверждаются для охранения достоинства воинской службы и поддержания доблести офицерского

звания. На них возлагались следующие задачи: рассмотрение проступков, несовместимых с понятием воинской чести и службы, достоинства, нравственности и благородства; разбор ссор, случившихся в офицерской среде.

Определенный интерес для понимания отношений, которые складывались в офицерской среде русской армии, чувства чести и достоинства представляло введение в 1894 г. дуэлей между офицерами. Император Александр III, как отмечалось в Военном альманахе за 1901 г., даровал право защищать свою честь оружием, но ограничил это право судом общества офицеров. Решение о дуэли принимал не сам участник, а офицерское собрание на своем суде чести решало, что поединок будет единственно приличным средством удовлетворения оскорбленной чести. И офицер не мог не выполнить решения такого собрания об участии в дуэли. Отказ от поединка слыл поступком, недостойным офицерской чести. Если в течение двух недель поединок не состоялся, то отказавшийся в нем участвовать обязан был лично подать прошение об увольнении из рядов русской армии. В этом случае, если такого прошения не последовало, начальник военно-учебного заведения или командир части сам по команде представлял документы на увольнение этого офицера.

Наряду с воспитательными средствами, предусмотренными законами и воинскими уставами в русской армии, определенная роль отводилась самовоспитанию и самообразованию как важнейшим внутренним воспитательным средствам. Офицер, по меткому замечанию М. И. Драгомирова, должен работать много, непрерывно и без усталости, если хочет быть достоин своего звания. Самовоспитание и самообразование офицерского состава, по мнению военных педагогов дореволюционной России, строилось на прочном фундаменте умственного, нравственного и физического воспитания, полученного в стенах военно-учебного заведения и в войсковых частях.

Следует, однако, заметить, что многие офицеры в тот период не проявляли интереса к науке и воспитательной работе с военнослужащими. Тем не менее реформа военной школы оказала благотворное влияние на офицерский корпус российской армии, систему обучения и воспитания в ней.

В 1900 г. при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Санкт-Петербурге были открыты Педагогические курсы ведомства военно-учебных заведений под руководством генерала А. Н. Макарова. Они стали первым учебным заведением российской армии, где проводилась психолого-педагогическая подготовка офицеров-воспитателей и преподавателей для военно-учебных заведений. Причем эта подготовка осуществлялась по самым новейшим в тот период времени тех-

нологиям экспериментальной психологии и педагогики, а занятия проводили такие педагоги, как А. П. Нечаев, А. Ф. Лазурский, С. Ю. Блюмен-ау, Н. Е. Румянцев.

Эти курсы состояли из одногодичных воспитательских курсов, на которых готовили офицеров-воспитателей для кадетских корпусов и которые были организованы в соответствии с приказом по военному ведомству от 15.06.1900 г. № 213, и двухгодичных учительских курсов — они были предназначены для подготовки офицеров-преподавателей военно-учебных заведений и открылись в 1903 г. согласно приказу по военному ведомству от 9.09.1903 г. № 232. Данные курсы существовали до 1917 г. и внесли существенный вклад в развитие педагогической теории и практики в России в начале XX в. После революции на их базе был открыт Военно-педагогический институт.

При Педагогических курсах 24 октября 1901 г. была открыта первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии под руководством А. П. Нечаева. Тем самым было положено начало систематическим научным исследованиям в области экспериментальной педагогики и психолого-педагогической диагностики в России.

Руководство Педагогических курсов и Педагогического музея (при активном участии А. П. Нечаева) выступило инициатором таких экспериментальных психолого-педагогических исследований в интересах военно-учебных заведений, обучения и воспитания учащихся, проведения съездов по педагогической психологии (1906, 1909) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1915, 1917), Первого съезда офицеров-воспитателей кадетских корпусов (1908), создания Педагогической Академии (1907), издания «Ежегодника экспериментальной педагогики». Причем практически все эти съезды проводились на базе Педагогического музея и Педагогических курсов.

Тяжелым ударом для России и ее армии оказалось поражение в Русско-японской войне (1904–1905). Командование оказалось неспособным руководить подчиненными в условиях военных действий. Армия потеряла до 30% офицеров и 20% солдат.

С 1911 г. в российской армии начинаются военно-педагогические реформы, о необходимости которых писали М. С. Галкин, М. Д. Бонч-Бруевич, Н. П. Бирюков, Д. Н. Трескин и др. Однако Первая мировая война показала существенные недостатки в военно-профессиональной подготовке солдат и офицеров.

2.2.4. Советский период развития военной педагогики

После Октябрьской революции 1917 г., когда изменилась социально-политическая система России, появилась необходимость в иной воен-

но-педагогической концепции, другом видении проблем обучения и воспитания военнослужащих. В результате была создана советская военная педагогика, которая в целом строилась на достижениях отечественной военно-педагогической мысли.

Советская военная педагогика прошла сложный и противоречивый путь, в ходе которого на основе осмысления опыта российской военно-педагогической теории и практики были созданы оригинальные направления и подходы к обучению и воспитанию военнослужащих.

В процессе становления Рабоче-крестьянской Красной Армии (РККА) и Рабоче-крестьянского Красного Флота (РККФ) стала складываться новая военная педагогика, которая основывалась на теоретико-методологических установках К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина о классовом подходе и ведущей роли народных масс. Особое место в военно-педагогическом процессе начало занимать политическое воспитание военнослужащих, нацеленное в первую очередь на формирование коммунистического сознания бойцов и командиров, социально значимых качеств защитников социалистического государства. Ведущим методом воспитания выступал метод убеждения, в сочетании с которым также активно использовались пример, поощрение, принуждение и др.

Новая военно-педагогическая система формировала негативное отношение к врагам революции, чему в значительной степени способствовало политическое обучение. Для этого 6 апреля 1918 г. был учрежден институт военных комиссаров, а 14 октября 1919 г. — институт политруков рот. В общей системе воспитания главное внимание уделялось формированию политической сознательности, бдительности к проискам врагов Советской власти и поддержанию дисциплинированности. В апреле 1918 г. утвердили текст первой советской военной присяги, в 1919 г. ввели воинские уставы. Каждому военнослужащему выдавалась специальная «Служебная книжка красноармейца», своего рода военно-политический учебник, целый раздел которого был посвящен суворовской «Науке побеждать».

В воспитании личного состава активно участвовали партийная и комсомольская организации, красноармейская (краснофлотская) общественность, которые поддерживали высокое настроение воинов, спланивали их, воспитывали в духе товарищества и дружбы, преданности социализму, бдительности и классовой ненависти к врагам.

В тесной связи с воспитанием создавалась система военного обучения, включающая всеобщее военное обучение народа, подготовку бойцов в действующих, резервных и запасных частях. В целях ликвидации неграмотности (в 1917 г. она составляла до 90%) в полках создавались школы (к 1918 г. их насчитывалось более 500, к середине 1919 г. —

более 3600), была введена система политзанятий. В итоге уже к 1920 г. 80% военнослужащих умели читать и писать.

Особое значение придавалось подготовке военных и военно-педагогических кадров, для чего была развернута система военно-учебных заведений: военные курсы, училища, военные школы, академии. В Петрограде, Петергофе, Москве, Твери открылись новые военно-учебные заведения (краткосрочные командные курсы). В связи с тяжелой обстановкой, сложившейся на фронтах Гражданской войны, курсантов обучали в предельно короткие сроки — от 3 до 6 месяцев, а в 1919 г. — от 2 до 4 месяцев; в отдельных вузах, в основном технической направленности, обучали в течение года.

К 1918 г. в России военно-учебных заведений насчитывалось уже более 63, среди них: Академия Генерального штаба, Артиллерийская, Военно-инженерная, Военно-медицинская, Военно-хозяйственная академия, Учительский институт (положивший начало Военно-политической академии (ВПА) им. В. И. Ленина, ныне Военный университет) и др.

Важная роль в разработке основ военно-педагогической науки данного периода принадлежала Г. Ф. Гирсу, П. И. Измestьеву, М. И. Калинин, Н. И. Подвойскому, С. С. Каменеву, Ф. Э. Дзержинскому и др. Личные качества военачальников не смогли не отразиться на формирующейся системе подготовки войск: с одной стороны, было заметно стремление отказаться от муштры, пассивности воинов, возвысить личность солдата; с другой — категоричность установок, неоправданная жестокость и недооценка теории.

В войсках красноармейцев обучали политической грамоте, основам общей тактики, огневой подготовке, изучению материальной части оружия, топографии, строевой и физической подготовке. При этом применялись такие обучающие формы и методы, как рассказ, объяснение, обсуждение, беседа, практический показ, упражнение, тренировка, самостоятельная работа, тактико-строевое занятие, тактические учения с боевой стрельбой. В системе обучения красноармейцев в качестве ведущего средства выступало действие. В годы Гражданской войны активно изучался предшествующий армейский опыт, ведущие дореволюционные специалисты привлекались в ряды Красной Армии. Так, в 1918 г. на службу поступили специалисты военно-учебного дела Н. М. Александр, Г. Ф. Гирс, П. М. Измestьев. Они приняли активное участие в обосновании принципов обучения: обучать тому, что необходимо на войне, наглядность, переход от известного к неизвестному и др.

В дальнейшем большую роль в разработке принципов обучения сыграли военные теоретики А. И. Верховский, И. А. Сычев, М. Н. Тухачевский, М. В. Фрунзе и др. В своих работах они обосновали принципы партийности и классовости, научности, сознательности и активности,

систематичности, последовательности и комплексности, воспитывающего обучения.

Развитие теории подготовки офицерского состава потребовало разработать основы целеполагания и содержания процесса обучения. За основу при этом брался накопленный опыт дореволюционной российской военной школы, анализировалось содержание обучения, перечень применяемых дисциплин, действенность результатов подготовки в условиях Первой мировой войны. Работники Главного управления военно-учебных заведений пришли к выводу, что у курсантов Красной Армии необходимо сформировать навыки ведения боевых действий в качестве одиночного бойца, затем командира отделения, командира взвода и воспитать их политически.

В соответствии с названными целями формировалось содержание обучения офицеров. На I Всероссийском съезде представителей командных курсов, состоявшемся в 1918 г., подчеркивалось, что главная задача текущего периода состоит не в формировании у курсантов широких знаний, а в практической подготовке их для боя в короткие сроки. Учебные программы этого периода строились с таким расчетом, чтобы досрочно выпускать курсанта как хорошо подготовленного бойца, командира отделения, а при полном прохождении курса — командира взвода. В 1920 г. в содержании программ стал учитываться опыт Гражданской войны по ведению динамичных и маневренных боевых действий. Подготовка военных кадров в 1918–1920 гг. дала образец решения проблем минимизации содержания обучения в специфических условиях военного времени и оптимизации его усвоения за счет практических, тренировочных занятий.

Развитие военной педагогики в межвоенный период проходило в неразрывной связи с военными реформами и преобразованиями в стране. В военной педагогике наметилась тенденция к укреплению научных начал. Во всех командных вузах в 1921 г. был введен курс военной психологии и педагогики.

Завершение Гражданской войны и иностранной интервенции создало более благоприятные условия для эффективного взаимодействия теории и практики обучения при подготовке будущих офицеров. Реорганизация в 1921 г. краткосрочных командных курсов в нормальные военные школы со сроком обучения 3–5 лет привела к ряду изменений: произошла корректировка учебных планов; изменились учет и контроль знаний курсантов; учебный процесс был приведен в соответствие с запросами практики и разрабатываемой теории обучения; боевой опыт стал шире применяться в практике подготовки будущих офицеров.

Начиная с 1924 г. армия и флот подверглись всесторонним преобразованиям: был осуществлен переход к смешанному, территориаль-

но-кадровому комплектованию, создан ряд национальных военных формирований, разработаны новые уставы, последовательно вводилось единоначалие, создавалась многоступенчатая сеть военно-учебных заведений.

Вместе с реорганизацией военно-учебных заведений Красной Армии осуществлялось дальнейшее развитие теории и практики обучения военных кадров. Для военных школ ставились цели готовить курсантов на ступень выше той должности, которую они должны занимать после окончания учебного заведения. Поэтому был расширен необходимый минимум дисциплин по военным специальностям за счет включения в них: для пехотных и кавалерийских нормальных школ — сведений о танках, бронепоездах, летательных аппаратах и способах борьбы с ними; для артиллерийских — вопросов об устройстве звукометрических станций, стрельбы в сложных метеорологических условиях и ряд других.

В период реформирования военно-учебных заведений (1924–1928) определились важнейшие тенденции совершенствования практики обучения курсантов:

- ◆ творческое использование боевого опыта Красной Армии и опыта подготовки специалистов зарубежных стран в обучении;
- ◆ тесная взаимосвязь теории и практики обучения;
- ◆ применение в практике подготовки военных кадров широкого круга научных знаний.

Целевые установки по обучению курсантов сводились к формированию инициативных, смелых, творчески мыслящих офицерских кадров, характеризовавшихся высокой военно-технической культурой и профессионализмом. В своих теоретических рекомендациях военная педагогика пришла к необходимости дифференцированного развертывания целей обучения по времени и глубине. Этому способствовали и попытки обосновать определенную логику изложения содержания и комплексную систему подачи материала через формирование учебных циклов.

В эти же годы через осмысление зарубежного опыта (идеи В. Лая, Д. Дьюи) военные педагоги стремились теоретически обосновать и создать методическую систему обучения курсантов, которая бы соответствовала потребностям подготовки офицерских кадров. В 1920–1923 гг. были обоснованы активно-трудовой и активно-двигательный методы обучения (Г. Ф. Гирс, С. М. Михеев, В. С. Шубин и др.). Начиная с 1923 г. на основе Дальтон-плана советские военные педагоги приступили к обоснованию лабораторного метода обучения (Н. М. Алек-

сандер, Г. Ф. Гирс, Л. И. Парамонов, А. Д. Суворов, К. Н. Умнов и др.), который, согласно приказу ГУВУЗа № 93 1925 г., был утвержден как основной метод обучения в советских военно-учебных заведениях. В 1926 г. в военной школе обосновывается метод проектов (И. В. Ентов, Н. Ф. Володин, Г. Ф. Гирс, А. Н. Мизейко и др.).

Научные основы военного обучения и воспитания разрабатывались Б. М. Шапошниковым, Е. А. Шаденко, И. Я. Якиром, К. А. Мехоношиным и др.

Основные тенденции в развитии военной педагогики в 1920-е гг. таковы:

- ◆ ведущая роль комплексного и лабораторного методов обучения;
- ◆ преимущественное увлечение педологией и психофизиологией (распространение психофизиологических лабораторий);
- ◆ преобладание тестовых методов контроля результатов обучения и др.

К концу 1920-х гг. развернулась дискуссия о методологических основах военной педагогики, в результате которой был реализован социальный заказ по внедрению ортодоксального марксизма. В дальнейшем развитие советской военной педагогики происходило в рамках идеологических установок РКП(б).

С середины 1920-х — начала 1930-х гг. в связи с техническим переоснащением армии, усложнением способов ведения вооруженной борьбы возникло противоречие между новыми требованиями к подготовке офицерских кадров и процессом их обучения. Уже к 1934 г. 70% всего личного состава армии были непосредственно связаны с техникой. Возникла необходимость пересмотра теоретических основ подготовки военных, в первую очередь содержания и методики. По рекомендациям Центрального института труда, в процессе обучения сложные дидактические задачи разбивались на мелкие операции и отрабатывались до автоматизма.

При формировании содержания обучения курсантов больше внимания уделялось изучению техники и вооружения, учету результатов войсковой практики, вопросам взаимодействия различных родов войск. Новые концептуальные установки привели к тому, что в учебных планах и программах с 1932 г. появился военно-технический цикл, для изучения которого отводилось в 1,5 раза больше времени, чем на военный, и почти в 2,5 раза больше, чем на социально-экономический и общеобразовательный.

Для придания обучению духа состязательности с 1929 г. в войсках развернулось социалистическое соревнование. Однако вследствие расширения репрессий в стране в педагогике усиливаются администра-

тивные начала, снижается интерес к фундаментальным исследованиям. Снижение востребованности педагогики приводит к ликвидации педагогических курсов, сокращаются публикации на военно-педагогическую тему.

В дальнейшем учитывался опыт военных действий в Испании, в районе озера Хасан и на реке Халхин-Гол. В период 1939–1940 гг. боевые действия с Финляндией оказались для СССР неудачными. Отсутствие в содержании обучения ряда важных вопросов ведения кампании в зимних условиях привело к проблемам в профессиональной подготовке военных кадров и неоправданным жертвам. Результаты боевых действий на о. Хасан, р. Халхин-Гол, советско-финской войны вынудили вернуться к научным основам подготовки армии. Шестнадцатого мая 1940 г. наркомом обороны был издан приказ № 120, в котором анализировался опыт военной кампании против Финляндии. В 1940 г. открывается Высший военно-педагогический институт. И хотя усилия командиров и политработников в целом способствовали устранению отдельных просчетов в обучении и воспитании военнослужащих, их старания не могли поправить общую сложившуюся ситуацию, качественно улучшить положение с подготовкой офицерского корпуса, что отрицательно сказалось на начальном периоде войны с Германией.

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. стала тяжким испытанием для всего советского народа, Вооруженных Сил, системы военного обучения и воспитания. Она выдвинула перед военной педагогикой задачи, от верного решения которых зависела судьба Отечества. Сложившаяся обстановка исключала проведение длительных и фундаментальных исследований, поэтому активно использовались довоенные наработки педагогической теории. Исходные фундаментальные проблемы военно-педагогической науки были сформулированы в постановлениях ЦК ВКП(б), выступлениях и трудах Верховного главнокомандующего. Бесспорную ценность в практическом плане представляли речи и статьи А. А. Жданова, А. С. Щербакова, М. И. Калинина и др. Их указания с авторитарной бескомпромиссностью определяли цели и задачи военно-педагогической практики и науки военного времени.

Значительный вклад в развитие практики подготовки воинов в ходе войны внесли видные военачальники, среди которых выдающаяся роль принадлежит маршалу Г. К. Жукову. Он требовал от офицеров умения на основе глубокого знания характера, психологии, уровня подготовки своих войск и противника прогнозировать боевые действия, добиваться того, чтобы каждый солдат понимал свой маневр. Особое место в военно-педагогическом процессе Г. К. Жуков отводил младшим командирам, предоставляя им всю полноту командно-исполнительной власти.

Особенно большое внимание в теории и практике военного времени уделялось развитию политического, воинского (боевого), нравственного и культурного воспитания воинов; формированию у личного состава верности идеологии коммунизма, непоколебимой веры в победу над гитлеровской Германией, ненависти к фашизму, чувства патриотизма и интернационализма; дружбе и войсковому товариществу, утверждению в жизни армии и флота новых боевых традиций и целенаправленной работе вокруг них.

В ходе войны дальнейшее совершенствование и развитие получила методическая система воспитания воинов. В ней активно использовались традиционные методы: убеждение, пример, упражнение, поощрение, принуждение. Наибольшее развитие получили средства и приемы метода убеждения: широко использовались слово, личный пример, традиции, письма, боевые реликвии. При всех обстоятельствах слово, личный пример командира и политработника, коммуниста и комсомольца играли на фронте важную роль. Среди новых приемов убеждения следует указать на выступления героев Великой Отечественной войны, рассказы очевидцев немецко-фашистских злодеяний, демонстрацию обличительных документов, опору на боевые успехи войск и др. Непременным условием успешного применения убеждения воинов служила связь воспитания с жизнью страны, личная убежденность воспитателей, единство их слова и дела, постоянная забота об удовлетворении материальных и духовных потребностей воинов.

Наряду с традиционными методами воспитания получили распространение и специфические («боевое соревнование», «воспитание боем» и др.).

В методике воспитания воинов широко практиковались такие боевые формы, как «снайперское движение», «движение тысячников», боевые тренировки. Наряду с ними практиковались митинги, встречи, собрания и др., получившие в ходе боевых действий дальнейшее развитие. Система методов и организационных форм воспитательной работы приобрела творческий и гибкий характер. В ней свободно сочетались дифференцированный и комплексный подход с учетом военно-политической обстановки, условий боевых действий и особенностей личного состава.

В целом за годы Великой Отечественной войны сложилась стройная система воспитания военнослужащих, характерными чертами которой являлись ярко выраженная политическая направленность; гибкость и непрерывность; соответствие содержания, организации и методики воспитания замыслу, решаемым задачам и др.

Наряду с воспитанием военнослужащих значительный вклад в достижение победы внесло совершенствование военной дидактики. Фронт

непрерывно требовал все больше обученных людских ресурсов. С учетом этого была разработана гибкая система военного обучения, которая включала подготовку резервов через Всеобуч и другие оборонно-спортивные организации; обучение военнослужащих во внутренних округах, резервных (запасных) частях; боевую подготовку в действующей армии.

Кроме всего прочего, война повысила спрос на количество и качество подготовки офицерских кадров. Решалась данная проблема благодаря мобилизации в армию и на флот офицеров запаса, а также лиц, не имевших до этого офицерских званий (в частности, партийных работников, инженеров, техников и др.); возвращению в строй ряда командиров и политработников, подвергнутых ранее репрессиям; открытию краткосрочных курсов по подготовке офицерского состава; осуществлению досрочного выпуска офицеров из военно-учебных заведений; перестраиванию системы военно-учебных заведений и др. В кратчайшие сроки была проведена передислокация военно-учебных заведений с запада на восток, проделана качественная перестройка учебного процесса. Многие военно-учебные заведения в полном составе принимали участие в боевых действиях.

В качестве основных предметов в пехотных и артиллерийских училищах определились тактика и специальная подготовка. Одновременно курсанты изучали инженерное и химическое дело, топографию. В декабре 1941 г. была введена еще одна новая учебная дисциплина — тактико-истребительное дело. Процесс обучения осуществлялся на основе принципов наглядности, последовательности, индивидуальности, взаимосвязи теоретических знаний с практическими.

В годы войны постоянно корректировались учебные планы с ориентацией на тактику ведения боевых действий противника, последних достижений в области техники и вооружения. Наиболее эффективными стали методы обучения, имеющие практическую значимость: различные виды упражнений, инструктаж выполнения курсантами и слушателями будущих своих должностных обязанностей. Как правило, они применялись на полевых занятиях. Помимо названных использовались и такие формы обучения, как двухстороннее учение, кольцевые выходы, уроки полевой гимнастики, тактические и тактико-огневые тренировки, а также традиционные формы: лекции, рассказы, объяснения, беседы, самостоятельные работы и др.

Применительно к требованиям военного времени перестроилась и сеть военно-учебных заведений. В зависимости от обстановки на фронтах изменялись сроки обучения военных курсов. В первый период войны курсантов обучали в военных училищах от 3 месяцев до года вместо

3 лет. Впоследствии, в 1942 и 1943 гг., военные академии были переведены на мирные сроки обучения.

В 1944 г. офицерские кадры подготавливали в 31 высшем военно-учебном заведении, 220 военных училищах и на более 200 различных курсах подготовки и переподготовки начальствующего состава. Ежегодно военно-учебные заведения выпускали до 400–500 тыс. офицеров, а за военный период они подготовили около 2 млн командиров, политработников, других специалистов. Советское правительство организовало подготовку военных кадров в годы Великой Отечественной войны так, что они качественно и количественно отвечали насущным требованиям военного времени. Совместно с советским народом Вооруженные Силы одержали победу над немецко-фашистскими захватчиками.

Вместе с тем, раскрывая позитивные тенденции, нельзя забывать о том, что в военной педагогике было много недостатков, ошибок и просчетов. Советская военно-педагогическая система не была идеальной и безошибочной, но она превзошла немецкую и обеспечила победу над фашизмом. Именно поэтому опыт развития военной педагогики в ходе Великой Отечественной войны сохраняет важное практическое и теоретическое значение в наши дни.

Несмотря на победоносное завершение Второй мировой войны обстановка в мире продолжала оставаться напряженной. В этой ситуации от Вооруженных Сил требовалось быть готовыми к отражению агрессии вероятного противника. На этой основе развивалась соответствующая система обучения и воспитания советских военнослужащих. Были намечены мероприятия по подготовке военных кадров, в том числе: сокращение Вооруженных Сил до штатов мирного времени; создание новых военно-учебных заведений, соответствующих современному на тот момент уровню; создание новой сети заочного военного обучения; перестройка учебно-воспитательного процесса с учетом опыта Великой Отечественной войны и достижений военной науки и др.

Все это создало предпосылки для открытия дополнительных училищ, институтов, академий и факультетов, среди них: Артиллерийская радиотехническая академия (1946); Командная академия связи; Военная артиллерийская командная академия (1953); Военный институт физкультуры и спорта (1947), а также ряд высших и средних военных училищ, прежде всего инженерно-технического профиля. Одновременно возрастала численность слушателей и курсантов в открытых ранее академиях и училищах. В мае 1947 г. была восстановлена Академия им. В. И. Ленина для подготовки политработников с высшим военно-политическим образованием.

Во всех военно-учебных заведениях совершенствовался учебно-воспитательный процесс. Новые программы и планы предусматривали

учет опыта Великой Отечественной войны, достижений военной науки, широкое использование технических средств с целью повышения качества учебных знаний и самостоятельной работы слушателей.

С 1946 г. в военных вузах был вновь введен курс педагогики и психологии, увеличены сроки обучения курсантов и слушателей. В Высшем военно-педагогическом институте им. М. И. Калинина, Военно-педагогическом институте Советской Армии и Краснознаменном институте физической культуры и спорта им. В. И. Ленина начали подготавливать и собственно педагогические, и исследовательские кадры в области военной педагогики.

На основе научно-педагогического осмысления боевого опыта минувшей войны была предпринята попытка определить предмет и задачи советской военно-педагогической науки, провести психолого-педагогическое обоснование боевой и политической подготовки, разработать систему принципов обучения и воспитания воинов, выявить дидактическую природу форм и методов обучения. Новыми идеями отличались работы А. Г. Базанова, Л. Г. Бескровного, К. П. Бельского, С. М. Герасимова, А. Е. Сукновалова и др. С 1946 г. начинается защита докторских и кандидатских диссертаций по проблемам военной педагогики, педагогики высшей военной школы, физической культуры и спорта в Вооруженных Силах СССР.

В 1950 г. состоялась первая научная конференция по вопросам советской военной педагогики, на которой указывалось, что педагогическая наука должна вооружить офицеров глубокими и прочными знаниями в области теории по данной дисциплине, умением правильно применять принципы, формы и методы обучения и воспитания в войсках, в военных училищах. На конференции была выработана и принята единая структура курса советской военной педагогики, состоящая из четырех основных разделов, а именно:

- ◆ общие основы советской военной педагогики;
- ◆ теория и практика советского военного обучения;
- ◆ теория и практика военного воспитания;
- ◆ организация и руководство учебно-воспитательным процессом в воинской части.

Проведенная конференция послужила началом коллективной работы специалистов в области военной педагогики и психологии.

Конференция и дискуссия, развернувшаяся в 1952–1954 гг. на страницах журнала «Военная мысль», подвели первые итоги развития военной педагогики в стране, скоординировали деятельность военных педагогов по ее развитию.

В 1954 г. был осуществлен переход к обучению воинов с учетом специфики атомного оружия, что потребовало новых рекомендаций и наработок военной педагогики. Вместе с тем правительство отменяет преподавание военной педагогики и психологии в военных вузах. В 1953 г. закрывается Военно-педагогический институт Советской Армии; Краснознаменный институт физической культуры и спорта им. В. И. Ленина преобразовывается в военный факультет при Государственном институте физической культуры и спорта им. П. Ф. Лесгафта. В 1957 г. расформировывается Высший военно-педагогический институт им. М. И. Калинина, а открывается военно-педагогический факультет при ВПА им. В. И. Ленина. Такие неоднозначные меры незамедлительно отразились на самой науке: сократилось число ученых, военных педагогов, исчезли публикации по проблемам обучения и воспитания, в войска перестали поступать научно обоснованные рекомендации. Более шести лет продолжалось игнорирование военной педагогики, нанесшее немалый вред делу обучения и воспитания военнослужащих.

Новый подъем теории и практики военного обучения и воспитания начался с создания в июле 1959 г. в ВПА им. В. И. Ленина кафедры военной педагогики и психологии (начальник кафедры А. В. Барabanщиков), ставшей с самого начала центром военно-педагогических исследований в стране и ее Вооруженных Силах.

В 1967 г. была создана сеть высших военно-политических училищ для различных родов войск, совершенствовалась система заочного обучения, появились военно-учебные заведения ракетного профиля. Все это позволило повысить качество подготовки военных кадров согласно требованиям своего времени.

В 1960–1980-е гг. в армии произошли качественные изменения как в техническом (войска получили ракетно-ядерное оружие), так и в интеллектуальном плане. В 1966 г. каждый четвертый офицер имел высшее или специальное образование, а в 1980 г. с высшим образованием служили уже более 50% офицеров. Уровень знаний солдат и сержантов также значительно повысился; уже в 1970-е гг. высшее и среднее образование имели около 50% воинов, а к середине 1980-х гг. — более 80%. Это потребовало от военной педагогики разработок новых направлений подготовки офицерских кадров, обучения и воспитания военнослужащих. Ведущей в этой деятельности выступала кафедра педагогики и психологии ВПА им. В. И. Ленина. На ее базе за относительно короткий срок было подготовлено значительное количество научно-педагогических кадров. С 1959 до конца 1980-х гг. по кафедре было защищено 150 кандидатских и 16 докторских диссертаций.

Значительный вклад в развитие теории и практики военной педагогики в послевоенный период внесли А. В. Барabanщиков, И. Г. Безуг-

лов, Н. С. Кравчун, Н. Ф. Котов, В. Я. Слепов (общие вопросы военной педагогики, цели и задачи воспитания); Н. И. Кирятов, А. С. Барадавка (комплексный подход к воспитанию); В. З. Колесников, А. А. Федотов, В. Г. Демин, С. М. Соловьев, И. М. Малышев, В. П. Давыдов (содержание воспитания); Д. П. Познанский (педагогические основы управления); В. И. Вдовюк, А. М. Герасимов (подготовка офицера как военного педагога); В. Н. Герасимов (проблемы перевоспитания, превентивная педагогика); И. Д. Ладанов, Н. Г. Чумичев (сущность буржуазной теории и практики воспитания); А. П. Дударь, А. В. Комаров, С. В. Бордунов (история воспитания).

В 1960–1970-е гг. во всех высших военно-политических училищах появились кафедры военной педагогики и психологии, в военно-учебных заведениях был введен курс военной педагогики и психологии, в войсках проблемы военной педагогики включены в программы командирской подготовки, тематические планы марксистско-ленинской подготовки, в академиях организованы курсы переподготовки преподавателей и войсковых офицеров по проблемам военного обучения и воспитания.

В эти годы широко развивалось научное взаимодействие военных педагогов с гражданскими научными и учебными центрами: НИИ АПН СССР, МГУ им. М. В. Ломоносова, ЛГУ им. А. А. Жданова, МГПИ им. В. И. Ленина, ЛГПИ им. А. И. Герцена и др. Ведущие педагоги страны С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, А. И. Пискунов, М. Н. Скаткин и др. активно сотрудничали с военными педагогами и координировали научную работу.

Значительные изменения происходили в содержательном плане военно-педагогической науки: к середине 1960-х гг. было введено и обосновано понятие «военно-педагогический процесс»; в конце 1970-х гг. окончательно сложилась концепция методологии военной педагогики как многоуровневой системы; в начале 1980-х гг. обоснован принцип личностно-социально-деятельностного подхода к анализу военно-педагогических явлений; разработана концепция проблемно-деятельностного обучения и др. Начиная с 1960-х и до конца 1980-х гг. советские военные педагоги тесно взаимодействовали с коллегами из других социалистических стран. Более 20 иностранцев защитили диссертации по педагогической науке под научным руководством военных ученых. Вместе с тем недостаточно было уделено внимания изучению военной педагогики в странах Западной Европы, США и Азиатско-Тихоокеанского региона. Весьма нерегулярно и бессистемно проводились исследования в области истории отечественной и зарубежной военной педагогики. На протяжении более 70 лет единой методологической основой советской общей и военной педагогики оставался марксизм-

ленинизм. Причем в последние годы советского периода подавляющее большинство марксистских положений было превращено в догмы и постулаты.

По мере решения задач, связанных с подготовкой военных кадров, в первой половине 1980-х гг. в высших военно-учебных заведениях происходила существенная корректировка учебных планов и программ. Это позволяло если не избежать полностью, то значительно сократить дублирование одного и того же материала в преподавании; приблизить его к конкретным задачам, решаемым в войсках, повысить практическую направленность обучения.

В целом в советский период военная педагогика настойчиво исследовала теоретические основы и давала практические рекомендации по совершенствованию системы обучения и воспитания в Вооруженных Силах, что положительно сказалось на практике обучения и воспитания войск, подготовке слушателей и курсантов вузов.

2.2.5. Современный этап развития военной педагогики

С 1991 г. начался новый этап в жизни страны, ее Вооруженных Сил. Осуществлялись следующие мероприятия в военной области:

- ◆ разработка закона Российской Федерации об обороне;
- ◆ новая военная доктрина;
- ◆ проведение конверсии в военно-промышленном комплексе;
- ◆ доведение численности личного состава, техники, вооружения, материальных средств до необходимых пределов;
- ◆ пересмотр системы и содержания подготовки офицерских кадров в военно-учебных заведениях;
- ◆ решение ряда других неотложных проблем, необходимых для функционирования российских Вооруженных Сил.

Кризисные явления 1990-х гг. негативно отразились и на системе военного обучения и воспитания. Приходилось искать новые подходы, соответствующие изменившимся социально-экономическим и политическим реалиям.

В условиях частичной утраты обществом традиционно российского патриотического сознания, отсутствия общенациональной идеи, противоречивости идеологических установок особое значение стала приобретать система государственной политики в области строительства Вооруженных Сил, системы военного образования, воинского обучения и воспитания.

В настоящее время отмечается активизация исследований проблем дидактики и воспитания военнослужащих. Уточняются методологические основы отечественной военной педагогики, происходит освобождение от идеологических приоритетов. Сегодня основная масса военно-педагогических исследований содержит специальные методологические разработки, основу которых составляют результаты фундаментальных исследований современной науки и практики, историко-педагогический анализ рассматриваемых явлений, человека в совокупности его многообразных отношений. Подобный подход к методологии военной педагогики позволил конструктивно оценить накопленный научный потенциал, с максимальной эффективностью использовать имеющиеся научные достижения.

В настоящее время ведется большая работа по обстоятельному и объективному осмыслению отечественного военно-педагогического опыта, зарубежных педагогических идей, современных педагогических технологий и тенденций развития образования с учетом их применения в обучении и воспитании военнослужащих. Ведутся разработки, направленные на создание и совершенствование системы многоуровневого военного образования, соотношения его с системой высшего образования в стране, изучение возможностей и путей реализации положений Болонского процесса.

Новые задачи встают перед военной педагогикой в связи с изменениями в системе комплектования Вооруженных Сил: сокращением сроков прохождения службы по призыву и увеличением доли военнослужащих-контрактников.

Обоснованы и получили развитие новые отрасли военно-педагогической науки: превентивная педагогика, социальная педагогика и др. Важное место занимают задачи развития других составных частей военно-педагогического знания: военно-педагогической диагностики, военно-педагогической инноватики, квалиметрии, прогностики, педагогической конфликтологии.

Динамичное развитие всех сфер жизни общества обуславливает необходимость высокой психолого-педагогической подготовки офицеров для эффективного руководства подчиненными военнослужащими и воинскими коллективами. В настоящее время актуальной задачей выступает повышение педагогической культуры военных кадров. Решение ее рассматривается как одно из важнейших средств совершенствования учебно-воспитательного процесса в войсках.

Осуществляется интеграция и расширение сотрудничества представителей военно-педагогической науки с военными политологами, социологами, психологами, историками, экономистами, специалистами военного дела, расширяется взаимодействие с профессионалами других отраслей педагогики. Все это позволяет военной педагогике

комплексно и системно рассматривать проблемы обучения, воспитания, образования, профессионального и личностного развития военнослужащих.

Однако наличие потенциальных угроз военной безопасности Российской Федерации и ее союзников, реформирование Вооруженных Сил и системы военного образования ставят перед военной педагогикой новые задачи. В их решении должны сыграть свою роль функциональная и содержательная переориентация военно-педагогической отрасли, поворот ее в сторону человека (военнослужащего) как активного субъекта педагогического процесса.

Необходимость совершенствования системы обучения и воспитания военнослужащих связана с уроками из опыта проведения контртеррористических операций на территории Северо-Кавказского региона Российской Федерации, выполнения миротворческих операций, с изменением военно-политической обстановки в мире и непосредственно у границ России, характером современных войн и вооруженных конфликтов.

В 2002 г. президентом Российской Федерации утверждена Программа перехода Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов к единой системе воспитания.

В 2004 г. приказом министра обороны № 70 был принят основополагающий правовой акт Министерства обороны Российской Федерации в области воспитания — Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Она определяет сущность, цели, задачи, виды и направления воспитания военнослужащих.

В современном российском обществе по-новому осмысливаются такие исторически сложившиеся ценности, как «Отечество», «патриотизм», «верность традициям», «долг», «честь», «достоинство», «защита Отечества».

В целом одним из путей для новых теоретических и практических обобщений, дальнейшего совершенствования воспитания и обучения военнослужащих в современных условиях становится изучение богатейшего опыта развития теории и практики воспитания военных кадров в различные периоды истории нашей страны

Таким образом, система обучения и воспитания военнослужащих, военная педагогика, прошла сложный путь своего становления и развития. Она базируется на мощном фундаменте педагогической мысли и практики отечественного и мирового педагогического опыта. Все это служит основой для развития теории и практики обучения и воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации.

Контрольные вопросы

1. Каковы основные тенденции развития военной педагогики в России от ее зарождения до настоящего времени?
2. Каковы роль и место петровского периода в общей системе развития военно-педагогической мысли России?
3. Назовите позитивные и негативные тенденции в обучении солдат и офицеров русской армии в XVIII в.
4. Раскройте сущность и содержание нравственного воспитания в русской армии XIX — начала XX в.
5. Назовите наиболее характерные черты развития военной педагогики в конце XIX — начале XX в.
6. Что было характерно для воинского воспитания в молодой Советской республике?
7. Охарактеризуйте развитие военной педагогики в советский период.
8. В чем особенности подготовки офицерских кадров в годы Великой Отечественной войны (1941–1945)?
9. Дайте характеристику теории и практики воспитания воинов в годы Великой Отечественной войны.
10. Каковы направления развития военной педагогики на современном этапе?

Рекомендуемая литература

Барабанищikov А. В., Иванов В. Н. История отечественной и зарубежной педагогики: В 3 ч. Голицино, 1995.

Барабанищikov А. В., Киряшов Н. И., Феденко Н. Ф. Советская военная педагогика и психология в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. М., 1987.

Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XVIII веке. М., 1958.

Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XIX в. Военно-экономический потенциал России. М., 1973.

Бескровный Л. Г. Армия и флот России в начале XX в. М., 1986.

Биочинский И. В. Педагогика подготовки офицеров сухопутных войск (историко-педагогический анализ). Казань, 1991.

Бордунов С. В. Проблемы истории педагогики высшей военной школы (XVIII — начало XX века). М.: ВУ, 1996.

Изборник: Повести Древней Руси. М.: Худ. лит., 1986.

Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в СССР. Новосибирск, 1991.

Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в России. М.: ВПА, 1990.

О долге и чести воинской в российской армии. Собрание материалов, документов и статей / Под ред. В. Н. Лобова. М.: Воениздат, 1990.

Руковищин И. М., Алехин И. А., Саханский Н. Б. Альбом схем по истории военной педагогики. М., 1997.

2.3. Военно-педагогический процесс как система

Важное методическое и практическое значение для овладения военно-педагогическими знаниями и осуществления учебно-воспитательной деятельности офицера имеет рассмотрение и реализация военно-педагогического процесса как системы.

2.3.1. Сущность, содержание и задачи военно-педагогического процесса

Военно-педагогический процесс — это целенаправленная, организованная система учебно-воспитательной деятельности командиров, штабов, специалистов воспитательных структур, общественных организаций по подготовке воинов и воинских коллективов к действиям по предназначению.

Главное назначение военно-педагогического процесса в мирное время — поддержание высокой боевой готовности воинских частей и подразделений, успешное решение ими учебно-боевых задач.

По своей сущности это социальный процесс, призванный реализовать положения Конституции Российской Федерации о защите Отечества, действующего законодательства по оборонным вопросам и другие требования органов государственной власти о необходимости укрепления и поддержания обороноспособности страны на уровне надежной, разумной достаточности. Содержание и направленность военно-педагогического процесса обусловлены военной доктриной, внутренней и внешней политикой государства, уровнем развития военного дела.

Основная цель военно-педагогического процесса — обеспечение всесторонней подготовленности военнослужащих и воинских коллективов к успешному решению возложенных на них задач в мирное и военное время по вооруженной защите Родины. Обучение и воспитание военнослужащих нацелены на то, чтобы в каждом военнослужащем

и воинском коллективе сформировать и закрепить высокие боевые, морально-психологические и физические качества и на этой основе выработать боевое мастерство, духовную стойкость в сочетании с сильной волей к победе в любых условиях.

Указанная цель обуславливает функционирование военно-педагогического процесса как системы: как совокупности структурных компонентов, органически взаимосвязанных между собой и с другими системами жизнедеятельности подразделения, части (системой поддержания боевой готовности, системой управления и связи, системой материально-технического обеспечения и т. д.).

Основные структурные компоненты военно-педагогического процесса как системы таковы:

- ◆ задачи военно-педагогического процесса;
- ◆ содержательная структура;
- ◆ организационная структура;
- ◆ субъекты и объекты данного процесса.

Задачи военно-педагогического процесса обусловлены его целью и направлены на ее достижение. К приоритетным задачам относятся:

- 1) целенаправленное формирование военнослужащего как гражданина и воина-профессионала;
- 2) вооружение военнослужащих системой военных, социальных, технических, профессиональных знаний и деятельностных качеств, обеспечивающих эффективные практические действия в любой обстановке;
- 3) обеспечение целенаправленного развития духовных сил, интеллектуальных и физических качеств каждого военнослужащего;
- 4) выработка у личного состава эмоционально-волевой устойчивости, психологической готовности к преодолению трудностей военной службы, к действиям в обстановке современного боя;
- 5) осуществление боевого слаживания расчетов, подразделений и части в целом, поддержание в воинских коллективах уставного порядка, формирование отношений доверия военнослужащих друг к другу, взаимопомощи, взаимовыручки, войскового товарищества и дружбы.

Содержательную структуру военно-педагогического процесса представляют его составные части (функции): воспитание; обучение; развитие; психологическая подготовка; самовоспитание; саморазвитие.

Организационно военно-педагогический процесс включает:

- ◆ различные виды подготовки — боевую, общественно-государственную и др., реализуемые прежде всего в ходе учебных занятий;

- ◆ педагогические аспекты служебно-боевой, общественной и другой деятельности;
- ◆ воспитательную, культурно-досуговую и спортивно-массовую работу.

Задачи военно-педагогического процесса определяют взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность его субъектов и объектов.

Субъектами военно-педагогического процесса выступают командиры, штабы, офицеры воспитательных структур, воспитательный актив, ведущие специалисты боевых расчетов, прапорщики, сержанты, общественные организации.

В организации военно-педагогического процесса решающая роль принадлежит командиру подразделения (части). Будучи прямым начальником личного состава, он отвечает за все стороны его жизни и деятельности и, соответственно, за состояние и качество военно-педагогического процесса.

Объектами военно-педагогического процесса (в традиционном понимании) становятся все военнослужащие и воинские коллективы. Следует заметить, что с позиций субъект-субъектного подхода все военнослужащие подразделения, части, учебного заведения — это субъекты, активные участники военно-педагогического процесса.

Особое значение в условиях военной службы приобретает такой объект педагогического воздействия, как воинский коллектив. В связи с этим командирам (начальникам) необходимо изучать особенности психологии каждого конкретного коллектива и умело направлять его усилия на решение задач военно-педагогического процесса.

2.3.2. Особенности военно-педагогического процесса как системы

Военно-педагогический процесс как специфическая система имеет свои *особенности*. Рассмотрим их.

Суть первой состоит в том, что *воинский труд, овладение воинским мастерством — это обязанность каждого военнослужащего*. Она юридически закреплена в действующем законодательстве, в соответствии с которым военнослужащий несет юридическую ответственность за качество своего ратного труда. Недобросовестное отношение к овладению воинской специальностью, к своим обязанностям может быть квалифицировано как уклонение от выполнения долга по защите Отечества.

Вторая особенность заключается в том, что *военно-педагогический процесс осуществляется в непрерывном единстве со служебной деятельностью военнослужащих и имеет ярко выраженный практический характер*. Система знаний, навыков и умений, приобретаемых военно-

служащим, — основа его служебной деятельности. Они сразу же применяются при выполнении служебных и учебно-боевых задач. Это, с одной стороны, требует высокой прочности знаний, навыков и умений, а с другой — способствует их быстрому закреплению и поддержанию в постоянной готовности к использованию.

Следующая особенность состоит в том, что *военно-педагогический процесс организуется в условиях постоянной боевой готовности и направлен на ее обеспечение*. Воспитание, обучение, психологическая подготовка осуществляются так, чтобы не снижалась боевая готовность подразделений и частей. Более того, в условиях современной армии воспитание и обучение часто организуются в процессе непосредственного выполнения учебно-боевых задач, успешное решение которых во многом зависит от состояния боевой готовности. Другими словами, объективно существует тесная взаимосвязь качества и эффективности военно-педагогического процесса и состояния боевой готовности.

Четвертая особенность *характеризуется высокой насыщенностью военно-педагогического процесса военной техникой и вооружением*. Сегодня ни один вид Вооруженных Сил, ни один род войск не способны качественно решать стоящие перед ним задачи без использования современных образцов вооружения и военной техники. Знание личным составом боевой техники, высокий уровень развития навыков и умений ее применения есть залог победы в современном бою.

В качестве пятой особенности военно-педагогического процесса необходимо отметить его *особую напряженность*. Это обуславливается, с одной стороны, сокращением срока службы, с другой — увеличением объема знаний, навыков и умений, необходимых военнослужащим для успешного выполнения служебных обязанностей. Тенденции развития военного дела свидетельствуют о том, что количество военнослужащих, профессиональная деятельность которых связана с работой в особо сложных условиях, увеличивается. Следовательно, существенно увеличиваются физические и психические нагрузки, усиливается напряженность военно-педагогического процесса.

Шестая особенность обуславливается *коллективным характером процесса обучения и воспитания*. В нем решаются не только задачи подготовки каждого специалиста в отдельности, но формируются подразделения и части как единые боевые организмы. Достижение победы в современном бою, качественное решение задач повседневной деятельности возможно лишь при наличии четкого взаимодействия военнослужащих, их слаженности, сработанности.

Седьмая особенность военно-педагогического процесса — его *многоплановость, многоступенчатость, многоаспектность*. Субъектам воспитания и обучения приходится иметь дело не только с военнотру-

жащими разных специальностей, но и с различным уровнем их воспитанности, профессиональной подготовленности. Одновременно с этим в ходе военно-педагогического процесса решаются задачи создания полноценного, сплоченного воинского коллектива, обеспечения взаимопонимания и взаимозаменяемости военнослужащих. Особое значение придается заблаговременной замене тех, кто будет увольняться в запас, обеспечению непрерывности военно-педагогического процесса. Кроме того, деятельность военнослужащих протекает в разнообразной обстановке, при возникновении самых различных ситуаций, в часто меняющихся условиях. Это требует формирования психологической готовности к действиям в разнообразных условиях и ситуациях.

Важная особенность военно-педагогического процесса заключается в том, что *военнослужащие — это в основном взрослые люди*, со своими взглядами, убеждениями, особенностями личности, уровнем развития, обученности и воспитанности, сильными и слабыми сторонами.

Характерная черта военно-педагогического процесса — *особая цикличность функционирования*. Основной цикл охватывает учебный год, состоящий из двух периодов обучения — зимнего и летнего (в войсках) или двух семестров (в военно-учебных заведениях). В структуре военно-педагогического процесса выделяются также месячные, недельные и суточные циклы, в рамках которых решаются частные военно-педагогические задачи. В конце каждого цикла подводятся итоги деятельности как каждого военнослужащего, так и подразделения в целом.

Таковы основные, наиболее общие особенности военно-педагогического процесса, которые необходимо учитывать при его организации и осуществлении.

2.3.3. Направления совершенствования военно-педагогического процесса

Развитие науки, техники, военного дела, изменения в качественном и количественном составе Вооруженных Сил требуют от офицерского состава постоянной работы по совершенствованию военно-педагогического процесса. Эта деятельность довольно обширна и разнообразна. Рассмотрим ее основные *направления*.

1. *Интенсификация военно-педагогического процесса* на основе сочетания традиционных и инновационных подходов, технологий обучения, воспитания, подготовки и внедрения новых технических средств. Интенсификация достигается благодаря конкретной постановке учебно-воспитательных задач, рациональному планированию боевой подготовки, тщательному отбору учебного материала,

эффективному использованию учебного и служебного времени, применению современных методик обучения и воспитания, обеспечению четкости и высокой организованности в работе, постоянному поиску и внедрению достижений научно-технического процесса.

2. *Оптимизация военно-педагогического процесса*, т. е. такой выбор форм, методов, способов, средств обучения, воспитания, подготовки и организации, которые в данный момент обеспечивают максимально возможную эффективность учебно-воспитательной деятельности при рациональных затратах времени и усилий военнослужащих.
3. *Гуманизация военно-педагогического процесса*: «очеловечивание» всех отношений между военнослужащими; высокое общественное признание каждого воина, гарантия его социальной защищенности, проявления индивидуальности; внимание к внутреннему миру военнослужащего, удовлетворение его материальных потребностей и духовных интересов. Гуманизация возможна, если в подразделении строго соблюдаются законы, требования воинских уставов, последовательно реализуются принципы воспитания.
4. *Демократизация военно-педагогического процесса*: создание благоприятных условий для проявления активности, творчества, инициативы военнослужащих; привлечение военнослужащих к планированию и проведению конкретных учебно-воспитательных мероприятий, решению вопросов, связанных с прохождением службы, различных проблем быта и досуга.

В процессе организации военно-педагогического процесса, его совершенствования у офицеров, особенно у молодых, может возникнуть ряд *трудностей методического и практического плана*. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть наиболее типичные из них.

Трудности становления в должности. Они проявляются: в обеспечении планомерного, организованного вхождения в должность; в качественном выполнении служебных обязанностей; в необходимости удовлетворения личных потребностей и семейно-бытового устройства; в адаптации в новой социальной среде, выработке правильного стиля поведения в новом коллективе; в практическом выполнении функций руководителя, организатора, учителя и воспитателя подчиненных; в преодолении психологического барьера во взаимоотношениях с подчиненными; в завоевании подлинного авторитета в воинском коллективе.

Трудности, связанные с особенностями объекта военно-педагогического процесса. К ним относятся: необходимость изучения и учета в обучении и воспитании большого многообразия индивидуальных и групповых психологических качеств равных (а нередко и старших) по возрасту подчиненных; организация взаимодействия с подчинен-

ными, имеющими отклонения в характере и поведении, негативно относящимися к выполнению служебных обязанностей; недостаточная нравственная, военно-профессиональная и особенно психолого-педагогическая подготовленность офицеров, прапорщиков, сержантов и солдат; необходимость изучения психологии воинского коллектива и выбора путей его сплочения.

Трудности, связанные со сложностью решаемых задач и не всегда достаточным опытом учебно-воспитательной работы. К ним следует отнести: необходимость реализации требований к боевой подготовке, воинской дисциплине в руководстве подразделением и недостаточность знаний, навыков и умений в данной области; необходимость применения психолого-педагогических знаний в практике работы с личным составом и отсутствие реального опыта использования таких знаний; необходимость сочетания учебно-воспитательной работы с выполнением других функциональных обязанностей, иных повседневных задач; необходимость сосредоточения внимания на решении ключевых проблем в организации воспитания и обучения подчиненных и отсутствие умений правильно спланировать и организовать собственную деятельность; необходимость выбора наиболее эффективных мер, средств и приемов воздействия на подчиненных и недостаточный опыт военно-педагогической деятельности.

Знание сущности названных трудностей, формирование готовности к их преодолению служит важнейшим условием становления офицера как полноценного субъекта военно-педагогического процесса.

В целом необходимо отметить, что в совершенствовании военно-педагогического процесса решающая роль принадлежит командиру, офицерскому составу, от профессионального мастерства, нравственной зрелости, общей и педагогической культуры которых в прямой зависимости находится эффективность обучения, развития и психологической подготовки подчиненных.

2.3.4. Основные этапы военно-педагогического процесса

Целостный военно-педагогический процесс имеет циклический характер и может подразделяться на несколько этапов, представляющих последовательность решения задач этого процесса.

Основные этапы военно-педагогического процесса:

- 1) *подготовительный* — организация военно-педагогического процесса (целеполагание; диагностика; прогнозирование; проектирование; планирование);

- 2) *основной* — осуществление военно-педагогического процесса (педагогическое взаимодействие; обратная связь; диагностика, контроль, регулирование и корректировка деятельности);
- 3) *заключительный* — анализ результатов военно-педагогического процесса (выявление возникающих отклонений; установление степени достижения целей, результатов и ошибок; анализ причин достижений и отклонений; определение мер по совершенствованию обучения, воспитания, подготовки).

На первом, подготовительном, этапе создаются необходимые условия для осуществления военно-педагогического процесса в заданном направлении и с заданными параметрами. При этом решаются следующие задачи:

- 1) целеполагание;
- 2) диагностика;
- 3) прогнозирование результатов процесса;
- 4) проектирование и планирование педагогического процесса.

Сущность *целеполагания* (обоснование и постановка целей) состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель подготовки войск (сил) в конкретные педагогические задачи подготовки части, подразделения, военнослужащего, достижимые на заданном отрезке военно-педагогического процесса и в конкретных условиях. В военно-педагогическом процессе одновременно или последовательно должны осмысливаться разные *педагогические задачи*:

- ◆ общая педагогическая задача подготовки, обучения и воспитания военнослужащих;
- ◆ этапная педагогическая задача (связанная с конкретным этапом процесса);
- ◆ постоянно возникающие ситуативные (частные) педагогические задачи.

Осознание педагогической задачи — это неременное условие ее продуктивного решения. Оно предопределяет анализ ее исходных данных и постановку диагноза.

Анализ исходных данных конкретной педагогической ситуации тесным образом связан с учетом в военно-педагогическом процессе множества фактов. Все это составляет основу для постановки педагогического диагноза.

Педагогическая диагностика (от греч. *diagnōstikos* — способность распознавать) — это распознавание индивидуальных и групповых особенностей участников педагогического процесса; оценка состояния педагогического процесса и (или) его отдельных компонентов, а также условий и обстоятельств, в которых он осуществляется.

Педагогическая диагностика в данном случае представляет собой познавательно-преобразующую деятельность по распознаванию и учету обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых особенностей участников военно-педагогического процесса и его компонентов в соединениях, частях, подразделениях Вооруженных Сил России, направленную на обеспечение эффективности данного процесса, достижение педагогических целей, личностное и профессиональное развитие военнослужащих, успешное решение задач по предназначению.

Целевую основу педагогической диагностики в структуре военно-педагогического процесса образуют профессионализм и личностное развитие военнослужащих на основе учета их психолого-педагогических особенностей.

Главные задачи педагогической диагностики — распознавание, анализ и оценка обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых психологических особенностей, личностного и профессионального развития военнослужащих на всех этапах военно-педагогического процесса.

Системообразующим фактором проведения и использования результатов педагогической диагностики выступает интеграция и координация усилий всех субъектов военно-педагогического процесса в комплексе мероприятий боевой подготовки, обучения, воспитания, психологической подготовки.

Мероприятия педагогической диагностики должны соответствовать как военно-профессиональной направленности подготовки личного состава, так и в целом современным тенденциям развития образования.

За диагностикой следует *прогнозирование* хода и результатов военно-педагогического процесса. Сущность прогнозирования (приставка «про» указывает на опережение) заключается в том, что предварительно, еще до начала процесса, следует оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях. Прогнозирование по существу сводится к педагогическому целеполаганию.

Педагогическое прогнозирование обычно определяется как процесс получения опережающей информации об объекте процесса: группе, учащемся, коллективе, знаниях, отношениях, поведении и др.

Методы прогнозирования достаточно разнообразны: моделирование; выдвижение гипотезы; мысленный эксперимент и др.

Квалифицированно проведенное педагогом прогнозирование и целеполагание составляют базу для педагогического проектирования образовательного процесса.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования *проектом* организации процесса, который после окончательной доработки воплощается в плане.

План всегда «привязан» к конкретным составным частям процесса. В военно-педагогической практике применяются различные планы:

- ◆ план боевой подготовки;
- ◆ план воспитательной работы;
- ◆ план проведения отдельного занятия и др.

Все они имеют определенный срок действия. План — это документ, в котором точно определено, кому, когда и что нужно делать.

Основной этап осуществления военно-педагогического процесса можно рассматривать как относительно самостоятельный процесс, включающий важные взаимосвязанные элементы. Среди них:

- ◆ постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;
- ◆ взаимодействие участников военно-педагогического процесса;
- ◆ использование намеченных методов, форм и средств обучения, воспитания военнослужащих;
- ◆ создание благоприятных условий;
- ◆ осуществление разнообразных мер активизация, мотивации и стимулирования педагогической, учебно-познавательной, военно-профессиональной деятельности;
- ◆ обеспечение связи военно-педагогического процесса с другими процессами жизнедеятельности войск.

Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречит ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу. Так, например, в ходе педагогического взаимодействия осуществляется оперативный контроль (диагностика, выявление сильных и слабых сторон процесса), призванный играть стимулирующую роль. Важны на данном этапе обратные связи — основа качественного управления военно-педагогическим процессом.

Завершается цикл военно-педагогического процесса *этапом анализа достигнутых результатов*. Военный педагог с помощью доступных ему методов наблюдения, анализа выполненных работ, бесед, опросов и др. изучает степень решения поставленных задач. Особенно важно при этом выявлять причины неполного соответствия результатов и целей, которые порой могут возникнуть из-за некоторых непредвиденных обстоятельств.

В целом, с учетом рассмотренной общей характеристикой этапов военно-педагогического процесса, к их реализации следует подходить, принимая во внимание специфику каждого конкретного этапа.

Таким образом, военно-педагогический процесс — это система взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, основная цель которой состоит во всесторонней подготовке военнослужащих и воинских коллективов к выполнению учебно-боевых задач в мирное и военное время.

Результатом функционирования военно-педагогического процесса как системы в целом будут:

- ◆ знания, навыки и умения военнослужащих, их высокие военно-профессиональные, морально-психологические, физические качества;
- ◆ боевая готовность подразделения, сплоченность воинских коллективов, здоровый нравственно-психологический климат в них.

Контрольные вопросы

1. Что такое военно-педагогический процесс и в чем его главное назначение?
2. Назовите структурные компоненты военно-педагогического процесса.
3. Каковы основные задачи военно-педагогического процесса?
4. Кто выступает в качестве субъектов и объектов военно-педагогического процесса?
5. Что является результатом военно-педагогического процесса?
6. Каково основное содержание направлений совершенствования военно-педагогического процесса?
7. Какие трудности могут возникнуть у офицеров при его организации?
8. Назовите и охарактеризуйте этапы военно-педагогического процесса и элементы этих этапов.

Рекомендуемая литература

Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. В. Ф. Кулакова. М.: Совершенство, 1998.

Военная педагогика / Под ред. В. Н. Герасимова. М.: ВУ, 1997.

Мелетичев В. В., Якимов Ю. М. Актуальные проблемы общей и военной педагогики. СПб., 2004.

Мищенко А. И. Педагогический процесс как целостное явление. М., 1993.

Педагогический процесс. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. М., 1992.

Психология и педагогика управленческой деятельности командира (военного инженера) / Под ред. Л. Н. Уварова, В. В. Кирилина. М., 1995.

2.4. Методы исследования в военной педагогике

Педагогическую науку образуют как знания, результаты познания действительности, так и методы исследования, получения этих знаний. Соответственно, для военно-педагогического исследования требуется четкое определение методов, которые могут обеспечить решение исследовательских задач.

2.4.1. Сущность и классификация методов исследования

Метод (от греч. *methodos* — путь исследования, познания) педагогического исследования можно определить как совокупность способов, приемов, операций практического и (или) теоретического познания и изучения педагогических явлений и процессов, обладающих родством теоретической системы представлений и (или) основного технологического приема и подчиненных решению определенных задач.

В зависимости от основания классификации *методы исследования в педагогике подразделяются*:

- ◆ на общенаучные, методы, общие для ряда наук, частные методы педагогики;
- ◆ эмпирические и теоретические;
- ◆ констатирующие и преобразующие;
- ◆ качественные и количественные;
- ◆ частные и общие;
- ◆ содержательные и формальные;
- ◆ методы сбора эмпирических данных, проверки и опровержения гипотез и теории;
- ◆ методы описания, объяснения и прогноза;
- ◆ специальные методы, используемые в отдельных педагогических науках;
- ◆ методы обработки результатов исследования.

Наиболее общим является деление методов исследования на *теоретические* и *эмпирические*.

К *теоретическим* относят методы анализа и синтеза, абстрагирования и идеализации, моделирования и конкретизации теоретического знания.

В военно-педагогических исследованиях особо важную роль играют *эмпирические* (от греч. *empeiria* — опыт) методы, позволяющие обеспечить непосредственно практическое познание участников педагогического процесса, точную регистрацию педагогических фактов и явлений для последующего теоретического анализа. Они обеспечивают накопление, фиксацию, классификацию и обобщение исходного материала для создания научной теории. В качестве эмпирических данных об изучаемом объекте выступают такие свойства, связи и отношения вещей и явлений, которые обнаруживаются в ходе практической деятельности, наблюдений и экспериментов. Характерный признак эмпирического объекта — возможность его чувственного отражения.

Основные эмпирические методы педагогических исследований таковы: педагогическое наблюдение, опрос (разновидности опроса — беседа, анкетирование, тестирование, интервью), педагогический эксперимент, анализ документов (контент-анализ). Рассмотрим более подробно сущность и специфику данных методов.

2.4.2. Наблюдение как метод педагогического исследования

Наблюдение как метод исследования в военной педагогике представляет собой целенаправленное, организованное и фиксируемое восприятие участников военно-педагогического процесса либо его явлений.

Оно обычно включает цели, задачи, продолжительность проведения, выбор объекта, предмета и ситуации, установление способа наблюдения, менее всего влияющего на исследуемый объект, но обеспечивающего наибольший сбор информации, выбор способов регистрации наблюдаемого, обработку и интерпретацию полученной информации.

В зависимости от различных характеристик можно выделить *разновидности метода наблюдения*:

- ◆ по степени формализованности — контролируемое и неконтролируемое;
- ◆ по степени участия наблюдателя в исследуемой ситуации — включенное и невключенное;
- ◆ по условиям организации — открытое и скрытое;

- ◆ по месту проведения — естественное и лабораторное;
- ◆ по регулярности проведения — систематическое и случайное.

Контролируемое наблюдение заранее предусматривает ситуации, которые необходимо наблюдать, и конкретные способы регистрации фактов. Чаще всего оно применяется в исследованиях описательного и экспериментального плана, когда педагог знаком с изучаемым явлением и его интересуют только описательные характеристики. *Неконтролируемое* наблюдение применяется в целях предварительного знакомства с проблемой. При его проведении отсутствует детальный план действий наблюдателя, определены лишь самые общие черты.

Открытое наблюдение предполагает оповещать военнослужащих о его проведении. При *скрытом* они не знают, что выступают объектом изучения. В этой ситуации можно выявить особенности поведения, интересы и увлечения отдельных военнослужащих, систему отношений в воинском коллективе, наличие микрогрупп и т. д.

Включенное наблюдение предполагает непосредственное участие наблюдателя, исследователя в происходящих событиях. Исследователь может не выделяться (*скрытое включенное* наблюдение), осуществляя изучение как бы изнутри, что позволяет ему видеть скрытые явления. Так, для выявления военнослужащих с затруднениями в освоении предметов боевой подготовки, офицером может быть подготовлен опытный воин, назначенный для работы с такими военнослужащими. В случае их предварительного информирования о проводимом наблюдении оно будет *открытым включенным* наблюдением. *Невключенное* наблюдение осуществляется со стороны. Наблюдатель не участвует в событиях. Оно может быть как скрытым, так и открытым.

Естественное наблюдение осуществляется в естественных условиях жизнедеятельности. *Лабораторное* же характеризуется искусственными условиями, которые только моделируют естественные. Условия, место и время проведения наблюдения определяются педагогом (другим наблюдателем). Такая организация позволяет более глубоко изучить интересующие вопросы.

Систематическое наблюдение проводится регулярно с заданной периодичностью. Обычно оно осуществляется по детально разработанной методике с высокой степенью конкретизации работы наблюдателя. *Случайное* наблюдение обычно не планируется, но оказывается богатым источником информации. В повседневных условиях службы, боевой учебы часто возникают педагогически значимые и информативные ситуации, которые невозможно смоделировать в лабораторных условиях. Такие ситуации требуют от военного педагога высокой готовности, поскольку трудность наблюдения состоит в случайности их возникновения.

В целом метод педагогического наблюдения должен удовлетворять следующим требованиям: сохранению естественности проявления качеств личности; целенаправленности наблюдения; объективности фиксации и анализа результатов.

При использовании данного метода военный педагог не должен привлекать к себе особого внимания военнослужащего. Для достоверной оценки развития того или иного качества необходимо наблюдать его как минимум в 5–6 ситуациях.

В целом данный метод очень важен в военной педагогике, поскольку позволяет вести наблюдение за одними и теми же военнослужащими в течение длительного времени, непосредственно наблюдать и анализировать поведение в различных видах деятельности; обобщать и сравнивать мнения значительного числа лиц.

2.4.3. Опрос как метод исследования в военной педагогике

Метод опроса представляет собой письменные или устные, непосредственные или опосредованные обращения педагога, исследователя к респондентам с вопросами, содержание ответов на которые раскрывает отдельные стороны изучаемой проблемы.

С помощью опроса можно получить информацию об индивидуальных и групповых особенностях, характеристиках участников военно-педагогического процесса, а также о явлениях и динамике этого процесса.

Значение опроса в военной педагогике тем больше, чем менее изучаемая область (участники военно-педагогического процесса, его проявления) доступна непосредственному наблюдению.

Существенным преимуществом метода опроса следует считать то, что информация, получаемая от респондентов (опрашиваемых), чаще богаче и подробнее, чем собираемая с использованием других методов. Она легко поддается обработке, да и выявить ее можно сравнительно оперативно.

Среди недостатков методов опроса выделяют:

- ◆ субъективность получаемой информации (респонденты нередко склонны переоценивать значение некоторых фактов или явлений, своей роли в них);
- ◆ искажение информации, которое может происходить за счет методических ошибок при составлении инструментария исследования, определении выборочной совокупности опрашиваемых (выборки), интерпретации данных;
- ◆ неизвестность необходимых сведений опрашиваемым.

Метод опроса применяется в следующих разновидностях:

- ◆ *устный опрос* — беседа (индивидуальная или групповая) и интервью (устное);
- ◆ *письменный опрос* — анкетирование, тестирование (со стандартизированными формами оценки результатов опроса), интервью (письменное).

Кратко охарактеризуем выделенные разновидности метода опроса.

Беседа представляет собой способ получения информации об изучаемом явлении, человеке, группе людей посредством личного, непосредственного, организованного и целенаправленного общения.

Целенаправленность и организованность беседы заключается: в определении характеристик военно-педагогического процесса, его участников, которые необходимо выявить; в заблаговременной подготовке плана беседы, основных и вспомогательных вопросов; в создании благоприятной психологической атмосферы; в наблюдении и фиксации поведения собеседника.

В практике военно-педагогических деятельности и исследований применению беседы уделяется особое внимание. В зависимости от целей использования беседа может быть ознакомительной, диагностической, экспериментальной, профилактической и т. д.

Основная задача *ознакомительной беседы* — первичное индивидуальное знакомство. Очень важно, что в ходе, как правило, свободного разговора двух собеседников взаимную информацию получает каждый из них. Данные, которые целенаправленно добывает офицер, военный педагог, необходимо впоследствии дополнить и расширить с помощью других методов изучения личности, в частности биографической анкеты, анализа документов, наблюдения и др.

Диагностическая беседа призвана распознать уровень обученности, воспитанности, развития, черты характера, другие особенности личности, выявить личные переживания, факторы, способствующие или затрудняющие обучение, воспитание и т. д.

Особый вид — *экспериментальная беседа*. Она может проводиться, когда уже собрана и обобщена полученная другими методами информация, разработано несколько рабочих гипотез, характеризующих личность, и в беседе проверяется одна из них. Правильно построенная беседа позволяет уточнить имеющиеся сведения, оценить те стороны личности военнослужащего, которые не удалось в достаточной мере изучить с помощью других применявшихся методов.

Используют как *структурированные беседы* (по заранее составленному опроснику) — они близки по сути к *интервью*, так и *неструктури-*

рированные (определена лишь цель, а вопросы, прямые или косвенные, формулируются в ходе беседы в зависимости от обстановки и психологических особенностей собеседников). Необходимо отметить, что неструктурированные беседы более гибки и оперативны. Они позволяют контролировать отклонения от вопроса или проблемы, уточнять ответы.

Беседа не должна сводиться к беспредметному разговору. Она требует соблюдения определенных *условий проведения*. Из них отметим следующие.

Тщательная подготовка к ее проведению. До начала беседы требуется четко определить основную цель, продумать последовательность постановки вопросов, изучить имеющуюся информацию, в том числе результаты диагностического обследования.

Непринужденность. Необходимо позаботиться, чтобы беседа по возможности проходила в спокойной и доверительной обстановке, при отсутствии посторонних лиц и не прерывалась. Все вопросы должны быть простыми и понятными, ставить их нужно так, чтобы они способствовали развертыванию единого целостного рассказа обучающегося о себе, своей жизнедеятельности, трудностях учебы, адаптации, личностного плана.

Беседа не должна быть простым опросом. Предварительно намеренные вопросы не могут ограничить содержание разговора — они должны быть ориентирами его общей направленности. Вместе с тем целесообразно придерживаться определенного плана.

Полученную информацию об особенностях личности собеседника, свои выводы следует записывать (как правило, после проведения беседы). Важно не только почерпнуть нужную информацию, но и оказать положительное психолого-педагогическое воздействие.

В ходе беседы возможно внушение со стороны офицера, педагога, что необходимо учитывать и ставить вопросы открытого типа (предполагающие развернутый, а не установочный и определенный ответ). Исследователю следует помнить, что факты, собранные в ходе беседы, могут иметь субъективную оценку из-за различных взглядов собеседников и ошибок восприятия.

Интервью — разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного общения с человеком или группой людей.

В основе интервью лежит обычная беседа. Однако в отличие от нее роли собеседников здесь более четко закреплены, нормированы, а цели определяются замыслом и задачами проводимого исследования.

Педагог, применяя интервью, определяет заблаговременно список вопросов либо лишь тему предстоящей беседы и основные вопросы, на

которые он хотел бы получить ответы. Все необходимые для этого сведения, как правило, черпаются из информации, полученной в процессе общения лица, берущего интервью (интервьюера), с человеком, дающим его. От характера этого общения, от тесноты контакта и степени взаимопонимания сторон во многом зависит успех интервью, полнота и качество полученной информации.

Преимущества интервью таковы:

1. В ходе работы с опрашиваемыми удается учесть уровень их подготовки, определить отношение к теме опроса, отдельным проблемам, зафиксировать интонацию и мимику.
2. Появляется возможность гибко менять формулировки вопросов с учетом личности опрашиваемого и содержания предшествующих ответов.
3. Можно поставить дополнительные (уточняющие, контрольные, наводящие, поясняющие и т. п.) вопросы.
4. Приближенность интервью к обыденному разговору способствует возникновению непринужденной обстановки общения и искренности ответов.
5. Интервьюер может вести наблюдение за психологическими реакциями собеседника и при необходимости корректировать беседу.

В качестве основного недостатка этого метода следует выделить большую трудоемкость работы при незначительном количестве опрашиваемых респондентов.

По цели, которую стремится реализовать исследователь, выделяют *интервью мнений*, выясняющее оценки явлений, событий, и *интервью документальное*, связанное с установлением фактов.

Анкета — это структурно организованный набор вопросов; разработанный в соответствии с установленными правилами документ исследования. В нем содержится упорядоченный по содержанию и форме ряд вопросов и высказываний, часто с вариантами ответов на них, каждый из которых логически связан с центральной задачей.

Вопросы анкеты могут быть направлены на выявление биографических данных, отношения к различным явлениям и процессам, индивидуальных и групповых особенностей участников военно-педагогического процесса.

Различают следующие варианты анкетирования: *личностное* (при непосредственном контакте исследователя и респондента) или *опосредованное* (анкеты распространяются раздаточным способом, а респонденты отвечают на них в удобное время); *индивидуальное* или *групповое*; *сплошное* или *выборочное*.

Анкетирование обычно основано на обращении к опрашиваемым с предложением изложить определенную информацию, представить им оценки либо самооценки определенных свойств, качеств, явлений. Формы ответа разнообразны: информативное сообщение, оценочное суждение либо оценка по определенной шкале выраженности того или иного признака.

Разновидность данного метода — анкеты, вопросы которых направлены на оценку опрашиваемыми своих действий в конкретных жизненных ситуациях. В результате обработки данных педагог делает вывод о наличии и уровне развития у опрашиваемого личностных свойств.

Анкета должна включать, как правило, три смысловые части:

- ◆ *вводную*, в которой содержится цель и мотивировка анкетирования, подчеркивается значимость участия в нем респондента, гарантируется тайна ответов и четко излагаются правила заполнения анкеты;
- ◆ *основную*, состоящую из перечня вопросов, на которые надлежит дать ответы;
- ◆ *социально-демографическую*, призванную выявить основные биографические данные опрашиваемого.

Существует ряд правил, определяющих *особенности анкетирования*. Перед разработкой анкеты для повышения ее прогностичности необходимо четко представлять цель и задачи предстоящего исследования.

1. Вопросы анкеты должны соответствовать уровню развития и жизненному опыту опрашиваемых (возрасту, образованию, социальному происхождению, национальным особенностям и т. п.).
2. В формулировках вопросов должно быть как можно меньше эмоционально значимых слов.
3. Следует избегать возможности оценочных ответов (таких как «хорошо–плохо», «сильно–слабо» и т. п.).
4. Формулировки вопросов должны быть по возможности нейтральными, а когда этого трудно добиться, следует дублировать вопросы таким образом, чтобы они с разных сторон отражали одно и то же качество;
5. Анкета должна обладать достаточной разрешающей способностью, т. е. возможностью улавливать как можно более тонкие различия между людьми по степени выраженности тех или иных личностных свойств.
6. Анкета должна быть доступна, т. е. опрашиваемый должен понять вопрос, суметь вспомнить о каких-то событиях прошлого и выбрать адекватный для него ответ.
7. Анкета не должна быть монотонной и стереотипной.

Количество вариантов ответов в предъявляемых вопросах, как правило, бывает не более 5–6, а расчетное время заполнения анкеты — не более 30 минут.

При составлении анкеты используют *несколько вариантов вопросов*: открытые, закрытые и полузакрытые, а также вопросы-фильтры и на ранжирование.

Открытыми называют вопросы, на которые респонденты должны самостоятельно дать развернутые ответы. Их используют в тех случаях, когда исследователь стремится привлечь опрашиваемого к активной работе по формированию предложений, советов по какой-либо проблеме или когда не совсем ясен набор альтернатив по вопросу.

Закрытыми называются вопросы, к которым в анкете предлагаются возможные варианты ответов либо односложные ответы опрашиваемого. Они используются в тех случаях, когда исследователь четко представляет себе, какими могут быть ответы на вопрос, или когда надо оценить что-либо по определенным, важным для изучения признакам и т. д. Преимущества закрытых вопросов состоят в возможности исключить неправильное их понимание, сопоставить ответы различных групп респондентов, а также в простоте заполнения анкеты и обработки полученных данных.

Полузакрытый вопрос отличается от закрытого тем, что кроме предложенных вариантов ответов имеется строка, на которой респондент может отразить свое личное мнение по существу вопроса. Это делается в тех случаях, если исследователь не уверен, что для выражения своего мнения опрашиваемому будет достаточно списка альтернатив.

Количество вариантов ответов в закрытых и полузакрытых вопросах не должно быть слишком большим (не более 10). Также в любом вопросе закрытого или полузакрытого типа следует дать альтернативу: «Затрудняюсь ответить». Это нужно для того, чтобы респонденты, которые не знают, как ответить на вопрос, или не имеют определенного мнения по затронутой в нем проблеме, могли отразить свою позицию.

Довольно часто в анкетах используются *вопросы-фильтры*. Они состоят одновременно как бы из двух частей: сначала выясняется, относится ли опрашиваемый к определенной группе или известен ли ему факт (явление), о котором пойдет далее речь. Затем респондентам, ответившим утвердительно, предлагается высказать свое мнение или оценку факта, события, свойства.

Существует еще одна разновидность анкетных вопросов — вопросы на *ранжирование*. Их используют тогда, когда среди множества вариантов ответов требуется выявить наиболее важные и значимые для

респондента. В этом случае опрашиваемый присваивает каждому ответу соответствующий номер в зависимости от степени его значимости.

Существенное значение имеет предварительное апробирование анкеты. Внешние признаки ответов (стереотипность, односложность, альтернативность, значительное число ответов типа «не знаю», «затрудняюсь ответить» или пропусков; угадывание ответа, желательного для исследователя, и т. п.) свидетельствуют, что формулировки вопросов сложны, неточны, в известной мере дублируются одна другой, сходны по содержанию, что анкетированные не осознали значения проводимого опроса, важности правдивых ответов.

При использовании данного метода необходимо учитывать его существенный недостаток: высокую степень субъективности ответов вследствие стремления человека показать себя с лучшей стороны, соответствовать социальным нормам и скрыть недостатки. Анкетный опрос — доступный, но и более уязвимый для всякого рода влияний метод.

Тест — это стандартизированное задание (или особым образом связанные между собой задания), обычно ограниченное по времени, предназначенное для установления в сравнительных величинах индивидуальных (групповых) особенностей, меры выраженности изучаемого свойства у испытуемого.

В результате тестирования получают некоторую характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. С помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Тесты характеризуются следующими признаками:

- ◆ *объективностью* (исключением влияния случайных факторов);
- ◆ *стандартизованностью* (установлением одинаковых требований и норм при анализе свойств испытуемых или процессов и результатов).

Тесты как метод исследования можно классифицировать следующим образом:

- ◆ *по цели применения* (диагностика обученности; диагностика групповых и индивидуальных психологических характеристик, диагностика личностного развития, диагностика в целях профориентации, профессионального отбора);
- ◆ *по формам процедуры их применения* (индивидуальные, групповые);
- ◆ *по содержанию* (определение уровня развития того или иного качества);

◆ по использованию (аналитические и синтетические, аппаратурные и выполняемые вручную, вербальные и невербальные).

Существенной представляется классификация на тесты (задания), которые предполагают правильный ответ, и на задания, относительно которых правильных ответов не существует. К первой группе (эти тесты еще называют *объективными*) относят большинство тестов интеллекта, тесты специальных способностей, некоторых личностных черт, а также дидактические. Тесты второй группы — это задания, которые характеризуются лишь частотой (и направленностью) того или иного ответа, но не его правильностью (большинство личностных опросников, например, тест 16PF Р. Кэттелла).

Различают вербальные и невербальные тестовые методики. *Вербальные* тесты апеллируют к системе убеждений, отношений, мотивов, памяти, воображению в их опосредованной языком форме. *Невербальные* же включают речевую способность испытуемых только в плане понимания инструкций, само же выполнение задания опирается на невербальные способности — перцептивные, моторные.

Для диагностики обученности в основном применяются предметные или дидактические тесты и тестовые задания, тесты успешности или достижений в следующей форме: тесты-вопросы, тесты с заполнением пропусков, с выбором ответов, тесты «правильно–неправильно», со свободным ответом.

Для диагностики воспитанности и качеств личности наиболее распространены личностные, ориентированные на критерий или проективные тесты, тесты для диагностики психических состояний, свойств личности и межличностных отношений.

Для диагностики уровня развития применяются тесты диагностики интеллекта, познавательных процессов, креативности, тесты психомоторики.

По направленности тесты делят на тесты достижения, способностей и личностные.

Тесты достижений — это в основном дидактические тесты, определяющие уровень овладения учебным материалом, сформированность знаний, навыков и умений. *Дидактический тест* следует понимать как систему заданий специфической формы и определенного содержания с целью объективной оценки структуры и измерения уровня подготовленности человека. Трудность задания как субъективное понятие определяется эмпирически, по величине доли неправильных ответов. Этим трудность отличается от объективного показателя — сложности, под которой понимают совокупность числа понятий, вошедших в задание, числа логических связей между ними и числа операций, необходимых для выполнения задания.

Тесты способностей чаще всего связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления, интеллекта. Они позволяют судить не только о результатах в усвоении определенного учебного материала, но и о предпосылках респондента к выполнению заданий данного типа, класса. К ним относятся, например, тест Равена, тест Амтхауэра, субтесты Векслера и др.

Личностные тесты дают возможность по реакции на задания судить об особенностях свойств личности — направленности, темпераменте, чертах характера. Проявления личностных свойств могут вызываться посредством предъявления проективного материала (незаконченные предложения, изображения, стимулирующие ассоциативные реакции респондентов).

Метод тестирования широко применяется в педагогических исследованиях. В то же время специалисты отмечают его определенные *недостатки*.

1. Успешное решение теста в обычных условиях не означает успешность аналогичных действий в сложной обстановке. Респондент, получивший высокий балл по результатам тестирования в обычных условиях, может оказаться эмоционально неустойчивым к стрессам, теряться в опасной ситуации.
2. Зная характер тестовых процедур (а скрыть их при массовых исследованиях практически невозможно), испытуемому можно подготовиться к выполнению аналогичного теста, а в некоторых случаях — узнать результат заранее. Возникает даже эффект, когда некоторые респонденты лучше выполняют тест не в силу своих способностей, а по своей предусмотрительности, находчивости, смекалке, а иногда и хитрости. Данный факт заставляет создателей тестов идти на различные ухищрения, например создавать тесты с дублирующими друг друга вопросами.
3. Результаты тестирования в данный момент могут существенно разниться с результатами подобных испытаний через значительный промежуток времени в силу неравномерного развития различных качеств у людей.

Тесты должны удовлетворять определенным требованиям, к числу которых следует отнести педагогическую, социальную и профессиональную направленность, надежность, валидность, устойчивость, достоверность, хорошую интерпретируемость. Создание тестов требует высокого уровня психолого-педагогической компетентности педагога и в большинстве случаев специальной подготовки. Эта работа связана с отбором заданий, обеспечением надежности и обоснованности информации, получаемой в период тестирования. Должны быть учтены состав

обследуемых, их возрастные характеристики, этапы исследования, условия обследования, мотивационный настрой.

Практика показывает, что одни и те же тестовые методики могут успешно применяться в одних условиях и ненадежно — в других. Серьезный отпечаток на результаты тестирования накладывает фактор того, в какой ситуации проводится диагностика, — экспертизы либо доверительного контакта.

Также надо иметь в виду, что при использовании тестов каждая последующая группа обследуемых знает их содержание. Это необходимо учитывать при периодическом обследовании. Следует понимать, что результаты тестирования остаются достоверными в течение определенного времени. Выявленные характеристики не остаются постоянной величиной в течение всего периода, а изменяются под воздействием различных факторов. Результаты обследования сохраняют достоверность от трех месяцев до года.

С учетом отмеченных обстоятельств целесообразно применять не отдельный тест, а их совокупность, *батарею тестов*, добиваться их высокой надежности и валидности, повышать квалификацию исследователей. Все это создает предпосылки для широкого применения тестовых методик в психолого-педагогических исследованиях.

Один из наиболее эффективных способов сбора информации в педагогическом исследовании — *экспертный опрос*, предполагающий получение данных с помощью знаний компетентных лиц путем опроса нескольких человек (экспертов, сведущих в исследуемой области). Данный **метод экспертной оценки** можно рассматривать как одну из разновидностей опроса (либо анкетирования). Результаты опросов, основанные на суждении специалистов, называются экспертными оценками. Поэтому и принято так обозначать этот метод.

Его преимущество заключается в определенной объективности получаемых данных, поскольку в состав группы экспертов включаются люди, глубоко, давно и с разных сторон знающие человека (проблему, объект исследования). Однако он трудоемок, и порой сложно определить компетентность экспертов.

Метод экспертного опроса применяется для решения таких задач, как:

- ◆ уточнение основных положений методики исследования, определение процедурных вопросов, выборе методов и приемов сбора и обработки информации;
- ◆ оценка достоверности и уточнение данных массовых опросов, особенно когда существует опасность их искажения;
- ◆ более глубокий анализ результатов исследования и прогнозирование характера изменений изучаемого психолого-педагогического явления;

- ◆ подтверждение и уточнение сведений, полученных с помощью других методов;
- ◆ анализ результатов исследования, особенно если они допускают различное толкование.

В каждом из упомянутых случаев экспертный опрос подчинен целям и задачам конкретного исследования и служит одним из инструментов для сбора информации об изучаемом объекте. Повышение достоверности результатов экспертного опроса достигается с помощью логических и статистических процедур, подбора специалистов, организации опроса, обработки полученных данных.

Практика показывает, что чем больше экспертов привлечены к оценке, тем более точен общий результат, тем точнее диагностируется уровень развития личности человека, группы респондентов. Учесть мнение всех экспертов по всем оцениваемым параметрам — задача трудная. С целью оптимизации обобщения мнений экспертов обычно применяются количественные оценки. Экспертам предлагается выразить свое мнение по 5-балльной (иногда — 3-, 4-балльной) дискретной шкале. При оценке тех или иных параметров могут определяться более конкретные и содержательные критерии.

Преимущество рассматриваемого метода заключается в том, что оценку дают сразу несколько экспертов независимо друг от друга. Он может использоваться для характеристик развития тех качеств, которые не поддаются количественной оценке.

Эксперты, привлекаемые к диагностике, должны быть подготовленными, компетентными, способными к творческому мышлению, объективными, самокритичными, глубоко понимающими значимость и ответственность экспертизы. Особое внимание необходимо обратить на продуманную постановку вопросов, ответы на которые должны дать достоверную и объективную оценку тех или иных качеств личности обучающегося, отражающую его практическую деятельность и знания.

2.4.4. Эксперимент как метод педагогического исследования

Метод педагогического эксперимента предполагает совместное комплексное использование методов педагогического наблюдения, беседы, анкетирования, применения тестов и др.

Эксперимент (от лат. *experimentum* — проба, опыт) — метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности.

Главной задачей большинства экспериментов служит проверка гипотез и предсказаний теории, имеющих принципиальное значение. В связи с этим эксперимент как одна из форм практики выполняет функцию критерия истинности научного познания.

Метод педагогического эксперимента заключается в целенаправленном наблюдении за проявлениями тех или иных качеств, когда по плану исследования незначительно или существенно изменяются условия, в которых находится и действует испытуемый. В ходе эксперимента специально создаются ситуации, способствующие проявлению качеств военнослужащего или их формированию. В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых.

Сущность эксперимента заключается в активном вмешательстве исследователя в педагогический процесс для его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях. Эксперимент позволяет варьировать факторы, которые воздействуют на изучаемые процессы и явления, воспроизводить их неоднократно. Его сила в том, что он дает возможность создавать новый опыт в точно учитываемых условиях.

В педагогике выделяют несколько основных *видов эксперимента*.

1. *Естественный* педагогический эксперимент проводят по плану, в обстановке обычной деятельности. Его участники не знают, что они выступают в роли испытуемых. Результаты исследования в значительной степени выражаются в описательной форме. При проведении эксперимента на фоне служебной, учебной или другой деятельности используются технические средства диагностики, сигнальные и регистрирующие устройства. Испытуемый может быть не ознакомлен с замыслом исследования, но знать, в качестве кого он участвует в эксперименте. Данные эксперимента могут поступать для обработки в ЭВМ, а результаты обработки — к исследователю, который по мере надобности может воздействовать на ситуацию или условия.
2. *Лабораторный* эксперимент осуществляется чаще всего с участием специально выделенной группы испытуемых в специально оборудованном помещении.
3. *Констатирующий* эксперимент направлен на установление фактического состояния и уровня тех или иных особенностей педагогического процесса, его явлений и участников на момент проведения исследования. Исследователь при этом экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы,

констатирует факты наличия причинно-следственных связей, зависимости между явлениями. Полученные данные могут служить материалом как для описания ситуации сложившейся и повторяющейся быть основой для исследования внутренних механизмов становления тех или иных свойств личности или качеств педагогической деятельности, послужить основанием для прогнозирования развития изучаемых свойств, качеств, характеристик.

4. *Формирующий* эксперимент направлен на изучение явлений, качеств, характеристик непосредственно в процессе их активного формирования, реализации системы мер, выполнения специально разработанных заданий в специально созданной обстановке деятельности и общения. Формирующий эксперимент может быть направлен на развитие, например, таких качеств военнослужащих, как смелость, решительность, воля, познавательный интерес, самостоятельность, трудолюбие, инициативность, ответственность, дисциплинированность, коллективизм, общительность, командные навыки. Он ориентирован на изучение динамики развития изучаемых свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Следовательно, основная особенность формирующего эксперимента заключается в том, что сам исследователь активно и позитивно влияет на изучаемые явления. В этом проявляется активная роль военной педагогики как науки, активная позиция офицера, военного педагога, реализуется единство теории, эксперимента и практики.

К условиям эффективности проведения эксперимента относятся:

- ❖ предварительный теоретический анализ исследуемого явления, его истории, изучение педагогической практики для максимального сужения поля эксперимента и его задач;
- ❖ конкретизация гипотезы с точки зрения ее новизны, противоречивости по сравнению с привычными установками, взглядами;
- ❖ четкое формулирование задач эксперимента, разработка признаков и критериев, по которым будут оцениваться результаты, явления, средства и пр.;
- ❖ корректное определение минимально необходимого, но достаточного числа экспериментальных объектов с учетом целей и задач эксперимента, а также минимально необходимой длительности его проведения;
- ❖ доказательство доступности сделанных из материалов эксперимента выводов и рекомендаций, их преимущества перед традиционными, привычными решениями.

Проведение эксперимента предполагает *три основных этапа работы*.

Первый этап — подготовительный, на котором решаются следующие задачи: формулирование гипотезы, предположения, выводы о правильности которого следует проверить; выбор необходимого числа экспериментальных объектов (испытуемых, подразделений, расчетов, учебных групп, учебных заведений и др.); определение необходимой длительности проведения эксперимента; разработка методики его проведения; выбор методов для изучения начального состояния экспериментального объекта: анкетный опрос, интервью, экспертная оценка и др.; проверка доступности и эффективности разработанной методики эксперимента на небольшом числе испытуемых; определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих воздействий.

Второй этап — непосредственное проведение эксперимента. Он должен дать ответ на вопросы об эффективности новых путей, средств и методов, вводимых экспериментатором в педагогическую практику. На этом этапе создается экспериментальная ситуация. Суть ее заключается в формировании таких внутренних и (или) внешних экспериментальных условий, в которых изучаемая зависимость, закономерность проявляется наиболее чисто, без воздействия случайных, неконтролируемых факторов.

В данном случае решаются следующие задачи: изучить начальное состояние условий, в которых проводится эксперимент; оценить состояние самих участников педагогических воздействий; сформулировать критерии эффективности предложенной системы мер; проинструктировать участников эксперимента о порядке и условиях его эффективного проведения (если эксперимент проводит не один человек); осуществить предлагаемую автором систему мер по решению определенной экспериментальной задачи (формирование знаний, умений или воспитание определенных качеств личности, коллектива и др.); зафиксировать полученные на основе промежуточных срезов данные о ходе эксперимента, которые характеризуют изменения, происходящие в объекте под влиянием экспериментальной системы мер; указать затруднения и возможные типичные недостатки, которые могут возникнуть в ходе проведения эксперимента; оценить текущие затраты времени, средств и усилий.

Третий этап — завершающий, когда оцениваются результаты эксперимента: отмечаются последствия реализации экспериментальной системы мер (конечное состояние уровня знаний, умений, навыков, уровня воспитанности и др.); характеризуются условия, при которых эксперимент дал благоприятные результаты (дидактические, организационные, учебно-материальные, психологические и др.); описываются

особенности участников экспериментальных воздействий и взаимодействия; предоставляются данные о затратах времени, усилий и средств; указываются границы применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Следует отметить, что возможен и более сложный способ проведения педагогического эксперимента. Он предусматривает проверку двух или даже трех вариантов мер, чтобы выбрать демонстрирующий наилучшие результаты за меньшее время.

Эксперимент по сравнительной проверке предлагаемой системы действий включает следующие задачи:

- ◆ формулирование критериев оптимальности системы мер с позиции ее результативности, затрат времени, средств и усилий;
- ◆ выбор возможных вариантов решения поставленной перед экспериментатором задачи (разработка 2–3 методических подходов к рассмотрению данной учебной темы, разработка возможных вариантов проведения различных педагогических мероприятий и др.);
- ◆ осуществление выбранных вариантов примерно в одних и тех же условиях (в двух примерно одинаковых по уровню подготовленности подразделениях, учебных группах и др.);
- ◆ оценка результативности по каждому из вариантов эксперимента;
- ◆ сравнительная оценка всех вариантов эксперимента;
- ◆ выбор одного варианта, который дает наилучшие результаты при меньших затратах времени, средств и усилий, или более результативного варианта при тех же затратах.

При подготовке эксперимента необходимо определиться по двум важным вопросам:

- ◆ Как осуществить репрезентативную (показательную для всей совокупности) выборку экспериментальных объектов (сколько испытуемых включать в эксперимент)?
- ◆ Какова должна быть длительность эксперимента?

С одной стороны, количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах должно быть наибольшим. Только так удастся с достаточной надежностью избежать воздействия на результат эксперимента неконтролируемых, случайных факторов, существенно искажающих их, и получить статистически надежные результаты. Но, с другой стороны, эти группы не могут быть чрезмерно большими, поскольку в противном случае существенно усложняется управление экспериментом. Однако если качество управления и контроль за ходом экспе-

римента достаточно эффективны, то наука и практика только выигрывают от широты исследования.

Выборка должна быть достаточно представительной, и в то же время следует сузить число экспериментальных объектов до минимально необходимого. Очень важно, чтобы экспериментальная группа была типичной и по исходному состоянию значимо не отличалась от контрольной по основным показателям.

Обычно в эксперименте принимает участие какой-то сформировавшийся коллектив — курс, группа, расчет, отделение, взвод.

При проведении педагогического исследования всегда требуется доказывать *репрезентативность* выборки как с точки зрения представительности всех категорий испытуемых, так и с точки зрения объективности результатов, которые могут быть получены в ходе экспериментальной работы. Следует избегать не только занижения числа выбираемых для эксперимента объектов, но также и его завышения, поскольку тогда экспериментатор чрезвычайно перегружается, недостаточно глубоко анализирует ход эксперимента и дает малоубедительные рекомендации.

Определяя необходимую *длительность* эксперимента, следует иметь в виду, что слишком краткий его срок приводит к необъективным научным рекомендациям, к преувеличению роли и значения отдельных педагогических факторов. Слишком длительный срок отвлекает исследователя от решения других задач, повышает трудоемкость работы.

Если в процессе проведения эксперимента изучается влияние обучения на формирование фактических знаний, необходимо охватить наиболее типичные и вариативные разделы данного предмета, а не ограничиваться одной наиболее простой темой. Если же рассматривается методика преподавания одной темы, естественно, длительность эксперимента должна распространиться на весь период ее изучения.

Когда исследуется влияние каких-то педагогических средств на развитие мышления, воли, эмоциональной, мотивационной сферы, то эксперимент должен длиться не менее года, а обычно — в течение двух лет, так как трудно обнаружить действительные изменения в психической сфере личности за короткий срок. То же самое можно сказать и о воспитании личностных качеств. Здесь, как правило, также требуется один-два года, чтобы получить существенные сдвиги. Хотя и возможен эффект от применения метода взрыва, о котором в свое время писал А. С. Макаренко, экспериментатор все равно должен продолжить наблюдение и закрепление полученного результата, чтобы доказать прочность и действенность применяемой системы мер.

2.4.5. Анализ документов как метод педагогического исследования

Достаточно широкое применение в военной педагогике находит такой метод, как *анализ документов*. Их изучение позволяет выявить предпосылки к формированию и закреплению индивидуально-психологических качеств, педагогических характеристик, способствующих или препятствующих обучению, воспитанию, адаптации военнослужащего, военно-профессиональному становлению; выделить в служебной, учебной, военно-профессиональной деятельности конкретные проявления (факты), свидетельствующие о степени зрелости, активности различных психических процессов (функций), об устойчивости интересов, ценностных ориентаций, черт характера; определить направление и состав методик для дальнейшего исследования личностных особенностей и рекомендаций по обучению и воспитанию.

При анализе документов военнослужащего необходимо обратить внимание на социальное происхождение, принадлежность к определенной этнической группе, территориальной общности (село, небольшой, крупный или средний город), профессиональной категории и т. д.; особенности непосредственного социального окружения (семья, школа, производственный коллектив, сверстники, друзья и т. п.); основные события биографии человека, с которыми наиболее кардинально связано формирование индивидуальных особенностей.

В качестве одного из методов работы с документами в педагогических исследованиях применяется контент-анализ, позволяющий получить достоверную информацию путем ее специальной выборки.

Контент-анализ (англ. *content* — содержание) — метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, интервью, ответов на открытые вопросы анкеты и т. д.).

При его использовании на больших массивах информации (например, текстов) в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации (например, отдельные психологические характеристики, виды взаимодействия людей и т. д.). Далее для выявления существующих тенденций определяются частота и объем их употребления. Контент-анализ дает возможность выявлять в текстах отдельные психолого-педагогические характеристики личности, коллектива и т. д. В отличие от содержательного анализа этот научный метод используется для получения информации, отвечающей некоторым качественным критериям, — объективности, надежности и валидности.

Таким образом, в ходе военно-педагогического исследования необходимо использовать в единстве, в системе различные методы. Это позволит наиболее полно, объективно и достоверно оценить особенности и динамику осуществления военно-педагогического процесса и его проявлений, индивидуальные и групповые особенности военнослужащих.

Применяемые методы исследования должны обеспечивать выбор оптимальных способов решения психологических и педагогических проблем, улавливать динамику развития диагностируемых качеств и предполагать смену способов психолого-педагогических воздействий и взаимодействий с учетом изменения личностных и профессиональных качеств военнослужащих, позволять анализировать не только ход военно-педагогического процесса, но и его результаты, условия, в которых он функционирует, динамику личностного и военно-профессионального развития военнослужащих.

Контрольные вопросы

1. Что такое метод педагогического исследования и в чем его главное назначение в военной педагогике?
2. Дайте классификацию методов педагогического исследования.
3. Назовите основные методы эмпирического исследования в педагогике.
4. Охарактеризуйте наблюдение как метод педагогического исследования.
5. Назовите разновидности опроса как метода исследования.
6. В чем сущность и особенности эксперимента как метода исследования в военной педагогике?
7. Как и для чего используется анализ документов в военной педагогике?

Рекомендуемая литература

Военная психология и педагогика / Под ред. В. Ф. Кулакова. М.: Совершенство, 1998.

Ефремов О. Ю. Педагогическая диагностика в высшей военной школе России. СПб.: ВУС, 2000.

Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001.

Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара: СамГПИ, 1994.

Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004.

3. ВОЕННАЯ ДИДАКТИКА (ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ)

Дидактика (от греч. *didaktikos* — поучающий, относящийся к обучению) — теория обучения и образования, отрасль педагогики, изучающая процесс обучения и его составляющие.

Дидактика раскрывает принципы обучения, закономерности усвоения знаний, навыков и умений, определяет объем и структуру содержания обучения (образования), рассматривает методы, приемы, средства и организационные формы обучения, а также его воспитывающее воздействие на учащихся.

Процесс обучения военнослужащих и подготовки воинского коллектива имеет свои закономерности и особенности, которыми и занимается военная дидактика.

В настоящей главе она рассматривается как часть военной педагогики, раскрываются сущность, содержание, особенности, задачи, закономерности, принципы, методы, формы обучения военнослужащих.

3.1. Общая характеристика процесса обучения военнослужащих

Важное место теория и практика обучения занимает в жизни и деятельности Вооруженных Сил, в исследовании и реализации закономерностей обучения военнослужащих, в подготовке офицерских кадров.

3.1.1. Сущность, задачи, функции, особенности и двусторонний характер процесса обучения военнослужащих

Обучение военнослужащих по своей сущности является социальным и педагогическим процессом, опосредованно отражающим потребности современной России в подготовке военных специалистов, подразделений, частей, соединений, объединений, способных эффективно выполнять задачи по обеспечению военной безопасности государства.

Процесс обучения военнослужащих в педагогическом плане представляет собой совместную целенаправленную, организованную, система-

тически осуществляемую, взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность обучающего (командира, начальника, преподавателя, воспитателя, инструктора) по формированию и развитию у обучаемых (обучающихся) (военнослужащих, подчиненных) знаний, навыков, умений, а также качеств личности, необходимых для успешного выполнения военно-профессиональных обязанностей в соответствии с существующими требованиями. Он охватывает не только боевую и общественно-государственную подготовку (учебную деятельность), но и всю служебную практику.

Исследуя процесс обучения военнослужащих и подготовки воинских коллективов, военная дидактика решает следующие *задачи*:

- ◆ выявляет совокупность связей, отношений, закономерностей, определяющих основные черты и тенденции развития теории и практики обучения военнослужащих;
- ◆ определяет содержание, технологии, формы и методы обучения военнослужащих;
- ◆ оценивает эффективность существующих и формулирует требования к перспективным средствам обучения.

Решение этих и других задачи создает основу для теоретического моделирования процесса обучения, результат которого и составляет совершенствование существующих и создание новых методических систем обучения личного состава подразделений, частей, кораблей и соединений.

Военная дидактика рассматривает обучение военнослужащих, с одной стороны, как *специфический педагогический процесс*, главная задача которого состоит в том, чтобы обеспечить высокую постоянную боевую готовность частей, их способность выполнить свой конституционный долг перед народом — защитить Отечество от посягательств любого агрессора. С другой стороны, обучение военнослужащих понимается как *сложный социальный и педагогический процесс*. Его основные *функции*:

- 1) *образовательная* (вооружение военнослужащего знаниями, навыками, умениями; формирование правильных представлений и понятий об окружающем мире, об изучаемых предметах и дисциплинах; выработка определенного мировоззрения; развитие логического мышления, самостоятельности в решении учебных задач и др.);
- 2) *воспитательная* (формирование профессионально-важных качеств личности военнослужащего, здорового морально-психологического состояния воинского коллектива);

- 3) *развивающая* (формирование у военнослужащих умения мыслить творчески при решении возникающих задач; совершенствование интеллектуальных и физических сил военнослужащих, их способностей);
- 4) *психологическая* (формирование у военнослужащих психологической устойчивости и готовности к успешным действиям в современном бою, к решению боевых, учебных и служебных задач).

На современном этапе развития Вооруженных Сил России особое значение и новое содержание в процессе обучения приобретает *научно-исследовательская функция*, которая имеет универсальный характер. Ее основное предназначение — научный анализ процессов образования, обучения, подготовки военнослужащих и воинских коллективов, эффективности, результативности, содержательности и инновационности этих процессов.

Военная дидактика выявляет закономерности и принципы процесса обучения военнослужащих, обосновывает условия успешного использования различных методов, приемов, форм и средств в подготовке личного состава. Все это необходимо для реализации еще одной важной функции — *прогностической*: прогнозирование организации, содержания и методики процесса обучения и выработки рекомендаций для его совершенствования.

Все эти функции взаимосвязаны и взаимно опосредованы, но при этом *доминирующей* (структурообразующей) в данной системе оказывается *образовательная функция*.

Осуществление этих функций в их органичном единстве есть важнейшая предпосылка реализации в обучении военнослужащих комплексного подхода к подготовке воинов и воинских коллективов.

Процесс обучения военнослужащих организуется и проводится в соответствии с требованиями военной политики государства, а также согласно приказам и директивам Министерства обороны Российской Федерации. Его организационно-содержательную основу составляют: военная доктрина государства, военная наука, воинские уставы, наставления, программы боевой и общественно-государственной подготовки, государственные образовательные стандарты и квалификационные требования к подготовке военных специалистов.

Специфика обучения военнослужащих проявляется в следующем:

1. Специфичность знаний, навыков, умений и качеств, которые необходимо сформировать у воинов, обусловлена их нацеленностью на предотвращение агрессии и при необходимости подавления, уничтожения противника.

2. Изучение военного дела (овладение военной специальностью) для военнослужащих — служебная обязанность.
3. Обучение военнослужащих проводится неотрывно от выполнения служебных обязанностей, в условиях постоянной боевой готовности.
4. Одновременно используются индивидуальные (подготовка одиночного бойца) и коллективные (подготовка подразделения) формы обучения.
5. Подготовка военнослужащих имеет ярко выраженную практическую направленность, она осуществляется не столько в аудиториях, классах и лабораториях, сколько в поле, на море, в воздухе, на стартовых и огневых позициях, аэродромах и танкодромах.
6. Овладение воинским (боевым) мастерством проводится с использованием реальной и все более сложной боевой техники и вооружения, в условиях, максимально приближенных к боевым, что связано с большими психологическими и физическими трудностями. Процесс обучения требует от военнослужащих напряжения духовных, интеллектуальных и физических сил, самостоятельности и активности, смелости и решительности.
7. Процесс обучения осуществляется в рамках уставной организации, направляется командиром-единоначальником, детально и жестко регламентирован требованиями руководящих документов (военной присяги, воинских уставов, приказов и директив министра обороны Российской Федерации), которые определяют принципиальный подход к содержанию, организации и методике воинского обучения и воспитания. Конкретные организационно-методические указания, учитывающие специфику подготовки различных видов Вооруженных Сил и родов войск, содержатся в директивных документах соответствующих главнокомандующих и командующих видами Вооруженных Сил и родов войск.

В современном понимании процесс обучения военнослужащих имеет *двусторонний характер*, представляя собой педагогическое взаимодействие его субъектов (обучающих и обучающихся) по освоению объекта обучения для достижения определенной цели посредством соответствующих технологий.

Обучающему в этом процессе принадлежит руководящая (направляющая) роль: он организует познавательную деятельность обучающихся, руководит (управляет) ею, побуждает военнослужащих к сотрудничеству и взаимопомощи, взаимоконтролю и согласованной оценке выполняемых действий, устраняет познавательный и эмоциональный барьеры, возникающие на занятиях и учениях.

Процесс обучения военнослужащих имеет свою внутреннюю логику. Она продиктована совместной деятельностью, не только учебным, но и служебным, военно-профессиональным, боевым взаимодействием обучающего и обучающихся. Эта логика проявляется в том, что каждый их шаг обусловлен выполняемой совместно деятельностью и должен соответствовать требованиям повседневной службы и современного боя и осознается ими как необходимое звено, ведущее обучающихся к воинскому мастерству.

Логика процесса воинского обучения требует от обеих сторон постоянного творчества, учета всех факторов и обстоятельств, которые могут оказать и оказывают влияние на процесс овладения знаниями, навыками и умениями.

Деятельность обучающихся военнослужащих на занятиях и учениях многогранна: в одном случае они слушают и записывают лекции, в другом — самостоятельно изучают уставы, наставления, пособия, в третьем — занимаются вождением боевых машин, выполнением стрельб и т. п. В принципе, это познавательная, творчески-репродуктивная деятельность. В ней своеобразно сочетаются теоретический анализ и практическая работа, самостоятельный творческий поиск и усвоение алгоритмов боевой работы (обслуживание техники и т. п.) по готовым образцам. Различия в задачах и содержании учебно-боевой деятельности обучающихся военнослужащих порождают и различия в психологическом механизме усвоения соответствующих знаний, навыков и умений. Однако они представляют собой своеобразные формы проявления общих закономерностей процесса овладения знаниями, навыками и умениями в ходе боевой учебы.

В деятельности военнослужащих живое созерцание, абстрактное мышление и практика выступают в единстве. Сочетание этих звеньев познавательной деятельности определяется содержанием изучаемого, уровнем развития обучающихся, их мотивационными установками и умением учиться, существующей материально-технической базой обучения, мастерством обучающего и т. п. Однако во всех случаях важно, чтобы чувственно воспринимаемый материал подвергался логической обработке, чтобы теоретические знания воплощались в практические дела и чтобы повседневная практика военнослужащих была неразрывно связана с теорией.

Познание — это сложный, внутренне противоречивый процесс отражения окружающего мира. Познавая военную науку, овладевая искусством боя, мысль военнослужащего последовательно углубляется от конкретного приема военно-профессиональной деятельности к ее сущности, от менее сложного понятия к более сложному, от одной группы приемов и их взаимозависимости к другой, более сложной, более общей.

Однако каждое обобщение должно основываться на конкретных представлениях и выражать многообразие связей и взаимозависимостей чувственного и рационального, эмпирического и теоретического, конкретного и абстрактного.

В достижении целей обучения военнослужащих существенную роль играют складывающиеся в процессе боевой учебы формы взаимодействия командира и подчиненных, возникающие между ними социально-психологические отношения; состояние микроклимата воинского коллектива; система активизации, мотивации и стимулирования учебно-познавательной и военно-профессиональной деятельности военнослужащих.

3.1.2. Закономерности обучения военнослужащих

Обучение военнослужащих представляет собой закономерный и диалектически развивающийся процесс. В нем своеобразно проявляются законы и закономерности общественного развития, познавательной деятельности людей, формирования личности, психологии, философии, социологии, физиологии, кибернетики, моделирования и др. Однако у него есть и свои закономерные связи с различными явлениями общественной жизни и военного дела, а также с другими составными частями педагогического процесса (воспитанием, развитием, психологической подготовкой).

Необходимо заметить, что, хотя выявленные закономерности процесса обучения военнослужащих могут опираться на утверждения, полученные в других науках, но обращенные к проблемам дидактики, они являются дидактическими и относятся непосредственно к военной дидактике, поскольку вскрывают внутренние связи в процессе обучения военнослужащих.

Закономерности обучения, будучи выражением действий законов в конкретных условиях (утверждениями, вскрывающими связи между явлениями, но не столь строгие, как законы), — это объективные, существенные, устойчивые и повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

Особенность понятия «закономерность» в дидактике состоит в том, что эти связи и зависимости компонентов процесса обучения имеют по преимуществу вероятностно-статистический характер; часть из них действует практически всегда, независимо от действий участников и условий процесса, например: цели и содержание обучения военнослужащих зависят от требований государства, Вооруженных Сил к уровню подготовки военнослужащих.

Основная же часть закономерностей проявляется в качестве тенденции, т. е. не в каждом отдельном случае, а в статистическом ряду, в некотором множестве случаев. Это характерно как для всех общественных процессов, так и для процесса обучения, поскольку он зависит от множества факторов: сознательной деятельности участников этого процесса; социальных, экономических, культурных, материальных условий и др.

Многие закономерности могут быть обнаружены опытным, эмпирическим путем. Однако для большей эффективности обучения военнослужащих и в связи с его усложнением в Вооруженных Силах, вызванным включением в него новых средств, офицеру, командиру, военному педагогу необходимы теоретические знания о закономерностях, по которым протекает процесс обучения.

Их разделяют по различным основаниям на *объективные* (присущие процессу обучения по его сущности) и *субъективные* (зависящие от предпринимаемой участниками обучения деятельности), *внешние* и *внутренние*, *общие* и *частные*.

Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий, социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами, формами. Другими словами, это — зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом.

Закономерности, действующие в процессе обучения, также подразделяют на общие и частные (конкретные). Охватывающие своим действием весь процесс обучения, называют *общими*, те же, действия которых распространяется на отдельные компоненты, — *частными* (специфическими).

К *общим* относятся:

- ◆ закономерность цели обучения (цель обучения зависит от уровня и темпов развития Вооруженных Сил; их потребностей и возможностей; уровня развития и возможностей военно-педагогической науки и практики);
- ◆ закономерность содержания обучения (содержание обучения обусловлено социальным заказом (потребностями) и целями обучения; темпами социального и научно-технического прогресса; индивидуальными возможностями обучаемых; материально-техническими возможностями вуза, части (корабля));
- ◆ закономерность качества обучения (эффективность каждого нового этапа обучения связана с характером и объемом изучаемого мате-

риала; организационно-педагогическим воздействием обучающихся; временем и продуктивностью обучения);

- ❖ закономерность методов обучения (эффективность дидактических методов продиктована знаниями, навыками, умениями в применении методов; целью обучения и его содержанием; учебными возможностями обучаемых; материально-техническим обеспечением; организацией учебного процесса);
- ❖ закономерность управления обучением (продуктивность обучения зависит от интенсивности обратных связей в процессе обучения; обоснованности корректирующих воздействий и взаимодействий).

В числе *специфических* закономерностей процесса обучения выделяют закономерности собственно дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические и организационные.

Специфические закономерности процесса обучения военнослужащих.

Их условно можно разделить на следующие группы:

- ❖ собственно дидактические (обобщают собственно дидактические содержательно-процессуальные характеристики процесса обучения);
- ❖ учебно-познавательные (определяют особенности познавательной деятельности военнослужащих);
- ❖ психологические, включающие индивидуально-психологические и социально-психологические (связаны с особенностями влияния индивидуальных и групповых психических явлений на деятельность, личность военнослужащего и воинские коллективы в процессе обучения);
- ❖ организационные (отражают зависимость процесса обучения от управления этим процессом, его организации, деятельности командиров, начальников, преподавателей).

К *собственно дидактическим закономерностям* относятся следующие.

1. Результаты обучения военнослужащих прямо пропорциональны его продолжительности (чем оно дольше, тем выше его результат).
2. Они также прямо пропорциональны уровню осознания и принятия военнослужащими целей обучения (более высоких результатов достигнут те, кто осознал важность и значимость обучения, достижения его целей для себя, общества, государства).
3. Результаты обучения зависят от способа включения военнослужащего в соответствующую учебно-боевую, военно-профессиональную деятельность (чем в большей мере военнослужащий включен,

активно выполняет эту деятельность, тем выше уровень его подготовленности в данной области).

4. Результаты обучения военнослужащих зависят от применяемых методов, средств и форм (для достижения результата необходимо оптимальное сочетание и соотношения методов, средств и форм обучения).
5. Продуктивность подготовки связана с интенсивностью включения военнослужащих в разрешение посильных и значимых для них учебных, служебных, военно-профессиональных проблем.
6. Результаты учебного процесса зависят от педагогического мастерства и личностных особенностей военного педагога. Даже одинаковые системы, технологии, методики обучения, используемые офицерами (педагогами), приведут к разным результатам: более высоких достигнут те педагоги, у кого выше уровень педагогического мастерства и степень сформированности профессионально важных качеств. Среди *учебно-познавательных закономерностей* можно указать такие.

1. Результаты обучения прямо пропорциональны умению военнослужащих учиться; обученность прямо пропорциональна обучаемости.
2. Продуктивность усвоения знаний, навыков, умений прямо пропорциональна объему практического применения знаний, навыков, умений.
3. Продуктивность обучения прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности военнослужащих.
4. Продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения.

Среди *психологических закономерностей* следует выделить:

1. *Индивидуально-психологические*:
 - 1) продуктивность обучения прямо пропорциональна мотивации, интересу военнослужащего к учебной деятельности, его индивидуальным склонностям;
 - 2) продуктивность обучения зависит от учебных возможностей, способностей военнослужащего;
 - 3) результат усвоения конкретного материала обусловлен способностью конкретного военнослужащего к его овладению;
 - 4) продуктивность обучения, учебной, мыслительной, физической деятельности продиктована интенсивностью ее выполнения;
 - 5) продуктивность обучения зависит от уровня интеллекта, развития качеств мышления военнослужащего;

6) продуктивность деятельности связана с уровнем сформированности умений и навыков.

2. *Социально-психологические:*

- 1) развитие военнослужащего обусловлено развитием других людей, с которыми он находится в прямом или косвенном общении;
- 2) продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов между военнослужащими;
- 3) эффективность обучения связана с общим интеллектуальным уровнем коллектива, интенсивностью взаимообучения;
- 4) эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием;
- 5) эффективность обучения зависит от качества общения педагога с обучающимся; дидактогения (грубое отношение педагога к ученику) ведет к снижению эффективности обучения группы в целом и каждого в отдельности.

К *организационным закономерностям* относят следующие:

1. Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом.
2. Эффективность процесса обучения зависит от его организации, которая должна развивать у военнослужащих потребность учиться, формировать познавательные интересы, приносить удовлетворение, стимулировать познавательную активность.
3. Качество подготовки зависит от эффективности контроля.
4. Результаты обучения обусловлены работоспособностью и обучающихся, и обучающего.
5. Эффективность управления находится в прямой зависимости от количества и качества управляющей информации, состояния и возможности адресатов воспринимать и выполнять управляющие воздействия.
6. Эффективность обучения прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.
7. Продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

Важнейшей закономерной тенденцией развития процесса обучения военнослужащих в современных условиях следует признать *повышение в его структуре роли функций воспитания, развития и психологической подготовки*. Действие этой закономерности обусловлено особенностями и требованиями социально-психологической атмосферы современного

воинского коллектива к личности военнослужащего, изменениями структуры и самого содержания боевого мастерства вследствие качественной модернизации вооружения, военной техники и, стало быть, самой тактики боевых действий. Успешное овладение сложным мастерством ведения боевых действий возможно лишь при условии высокой сознательности, интеллектуальной зрелости и психологической устойчивости военнослужащих.

Рассмотренные закономерности дидактически взаимосвязаны. Проявляясь через совокупность различных факторов и условий, их действия взаимодополняются, взаимоусиливаются или взаимоослабляются. Все это, естественно, усложняет процесс обучения военнослужащих, делает его многогранным и противоречивым. Поэтому знание и учет закономерностей процесса обучения помогает офицеру-педагогу правильно намечать важнейшие пути и средства совместной учебной деятельности с подчиненными, избегая рецептурного, механического, шаблонного подхода к учебной работе.

Движущими силами процесса обучения военнослужащих выступают присущие ему противоречия. Основные из них таковы:

- ❖ противоречие между нормативными требованиями, педагогическим воздействием обучающего и возможностями обучающихся овладеть содержанием обучения в строго определенные сроки и на определенном (высоком) уровне; между необходимостью высокого уровня преподавания учебного материала в военном вузе и недостаточным для освоения этого материала исходным уровнем подготовленности курсанта;
- ❖ противоречие между требованиями современного боя и степенью его моделирования (воссоздания) на занятиях и учениях, необходимостью освоения современных средств вооружения и военной техники и возможностью их изучения, их наличием и доступностью;
- ❖ противоречие между возникающими у военнослужащих под влиянием обучающего потребностями в усвоении недостающих, необходимых знаний, в приобретении опыта познавательной, учебно-боевой, военно-профессиональной деятельности для решения новых задач и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей.

Кроме этих основных противоречий для процесса обучения характерны и другие: противоречие между преподаванием и учением; индивидуальной и коллективной подготовкой; теоретической и практической учебной работой; между ранее усвоенным и изучаемым; между учебно-познавательными действиями и научными знаниями; между знанием и формированием умений, навыков и др.

Военнослужащие, участники процесса обучения, совместными усилиями разрешая данные противоречия, должны учитывать диалектику этого процесса, поскольку противоречия возникают вновь, на иной основе, и снова требуют разрешения, затем опять появляются, и так продолжается до тех пор, пока происходит обучение.

С учетом выделенных закономерностей и разрешения указанных противоречий благодаря умелому подбору офицером (военным педагогом) методов, приемов, форм и средств обучения осуществляется военно-профессиональная подготовка военнослужащих.

3.1.3. Основные структурные элементы процесса обучения военнослужащих

Процесс обучения военнослужащих выше был охарактеризован через его основные логические основания (цели, задачи, функции, закономерности, противоречия). Для всестороннего анализа рассмотрим данный процесс через характеристику его основных структурных элементов.

Совокупность таких взаимосвязанных элементов составляют: цель; участники (субъекты) процесса обучения (обучающие и обучающиеся); его содержание; методы, способы, приемы; средства и формы обучения; виды занятий; содержательное, методическое и организационное обеспечение учебного процесса; результат обучения; оценочно-корректировочная часть (диагностика) процесса, его прямые и обратные связи.

Процесс обучения предполагает:

- ◆ анализ ситуации, определение, постановку цели обучения и принятие ее участниками процесса;
- ◆ планирование и организацию учебной работы, определение содержания, методов и средств достижения цели;
- ◆ предъявление учебного материала разными способами и его восприятие;
- ◆ выполнение обучающих и учебных действий и операций;
- ◆ организацию обратной связи, контроль и корректировку работы по усвоению содержания;
- ◆ анализ и самоанализ, оценку результатов обучения и др.

Кратко рассмотрим основные элементы процесса обучения, чтобы четче обозначить их структурные связи и его процессуальные особенности.

Цель — предполагаемый результат деятельности; заранее осознанный и планируемый результат (его идеальная модель).

Его достижение требует сознательной, целенаправленной, длительной, организованной (целеполагающей) деятельности человека. Она не выдумывается, а диктуется требованиями подготовки войск.

В процессе обучения военнослужащих его цели классифицируются на главные, общие, предметно-специфические и частные.

Главная цель обучения — военно-профессиональная подготовка военнослужащих к качественному выполнению обязанностей, решению задач по службе.

Общие цели касаются специальности, учебной дисциплины (предмета), которые изучаются на протяжении всего периода обучения.

Предметно-специфические цели связаны с задачами, которые должен научиться решать военнослужащий после освоения данного предмета на различных этапах обучения.

Частные цели имеют отношение к изучению конкретных разделов, тем, вопросов этих учебных предметов.

Формулировка главной цели обучения, построение иерархии ее подцелей обеспечивают правильность выбора средств, методов и организационных форм обучения, норм, темпа и последовательности подачи учебного материала.

Главная роль в подготовке военнослужащих принадлежит *обучающему* (командиру, начальнику, воспитателю, инструктору и др.). Его основными педагогическими задачами признаны следующие:

- ♦ организация учебной деятельности подчиненных и руководство ею;
- ♦ изложение учебного материала в систематизированном виде и показ наиболее целесообразных приемов работы с боевой техникой и вооружением;
- ♦ развитие у воинов интереса к учению и других положительных мотивов учения;
- ♦ формирование у обучаемых умения самостоятельно приобретать знания, умения, навыки и совершенствовать боевое мастерство;
- ♦ проверка подготовленности подчиненных, оценка их знаний, умений, навыков и профессиональных качеств.

Решая эти задачи, обучающий выступает как организатор и руководитель учебной деятельности подчиненных. Он воздействует на них различными методами, средствами и приемами. В процессе этой деятельности обучаемые овладевают соответствующими знаниями, навыками, умениями, одновременно у них развивается мышление, закрепляется воля и характер, формируются морально-психологические качества, эмоционально-волевая устойчивость, психологическая готовность к бою.

Важнейший структурный элемент процесса обучения — *обучаемый* (обучающийся). Взаимодействие и взаимоотношения между ним и обучающим есть центральное звено любого обучения.

В учебном процессе в отношениях обучающего и обучаемого целесообразно выделить следующие главные звенья взаимодействия.

Деятельность педагога	Деятельность обучаемых
Разъяснение целей и задач обучения, создание положительной мотивации	Собственная деятельность по осознанию целей учения
Ознакомление обучаемых с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами)	Восприятие новых знаний, умений, навыков
Управление процессом осознания и приобретения знаний, умений, навыков	Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация
Управление процессом познания научных закономерностей и законов	Познание закономерностей и законов, понимание причинно-следственных связей
Управление процессом перехода от теории к практике	Приобретение умений и навыков, их систематизация
Организация самостоятельной, творческой деятельности обучаемых	Практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем
Проверка, оценка изменений в обученности и развитии обучаемых	Самоконтроль, самодиагностика достижений

Особая роль в процессе обучения военнослужащих отводится содержательному компоненту.

Содержание обучения — это система знаний, навыков и умений, которыми овладевают обучаемые за время службы (учебы).

Основное требование к содержанию обучения заключается в том, что оно должно всецело соответствовать современным требованиям подготовки военнослужащих с высоким уровнем военно-профессиональной выучки. Знания, навыки и умения, приобретаемые в процессе обучения, в конечном итоге формируют воинское и боевое мастерство. Эта важная цель реализуется при изучении военнослужащими различ-

ных предметов, главные из которых таковы: общественно-государственная, огневая, специальная, тактико-специальная, тактическая, техническая, строевая, физическая подготовка; общевоинские уставы; радиационная, химическая и биологическая защита. Каждый из этих предметов, предусмотренных курсом боевой подготовки, содержит как образовательные, так и воспитательные возможности.

Методика обучения предполагает комплексное и оптимальное использование в учебном процессе методов, приемов и средств обучения.

Методы обучения военнослужащих — это способы взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемых, при помощи которых достигаются цели обучения, происходит овладение военнослужащими знаниями, навыками, умениями, формирование у них качеств, необходимых для успешного решения сложных задач в боевой обстановке и в условиях мирного времени.

На современном этапе в процессе обучения военнослужащих активно используются в различном сочетании следующие методы обучения: устное изложение учебного материала; обсуждение изучаемого материала; показ (демонстрация); упражнение; практическая работа; самостоятельная работа и др.

Прием — это составная часть или отдельная сторона метода; его элемент, родовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация того. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

Средства обучения — специально разработанные материальные предметы, оборудование, устройства, предназначенные наряду со словом и речью для осуществления процесса обучения.

Основные средства обучения: данные человеку природой (речь, мимика, жесты, поза и т. д.); учебная литература (книги; наглядные пособия; информационные материалы к аудиовизуальным средствам обучения); программно-методическое обеспечение компьютерной технологии обучения; дидактические материалы; лабораторное оборудование и др.

Формы организации обучения (организационные формы) — это внешняя сторона организации учебного процесса; внешнее выражение согласованной деятельности обучающего и обучаемых, осуществляемой в определенном порядке и режиме.

Принимая во внимание количество и состав обучаемых, место учебы, продолжительность учебной работы, формы организации обучения делятся на индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные, классные (в учебных аудиториях), внеклассные (на полигонах, танкодромах, аэродромах и др.).

В процессе обучения военнослужащих применяются следующие основные *виды учебных занятий*: лекция, рассказ, семинар, беседа, групповые занятия и упражнения, лабораторное занятие, практическое

занятие, тактическое (тактико-специальное) занятие, тактическое (тактико-специальное) учение, командно-штабное учение, командно-штабная игра, теоретическая (научно-практическая) конференция, контрольная работа, консультация, самостоятельная работа (в том числе и под руководством обучающего) и др.

Конечный элемент процесса обучения — *результат*. В логическом понимании — это реализованная цель. Основными показателями достижения результата выступают знания, умения, навыки и профессионально-важные качества.

Знания — это результаты процесса познания действительности, отражающие ее в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, концепций, принципов, законов, закономерностей и т. д.; продукт познания человеком предметов и явлений действительности, законов природы и общества; отражение в сознании или в материализованной форме явлений и предметов реального мира в их причинно-следственных связях и отношениях; совокупность усвоенных сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях действительности.

Что касается качественной характеристики знаний военнослужащего, то они должны быть глубокими, гибкими, прочными и действенными.

Глубина знаний означает то, насколько военнослужащий прочно усваивает сущность, внутренние связи, закономерности сложных явлений, происходящих событий. *Гибкость* отражает способность творчески использовать знания в меняющихся условиях. *Прочность* — сохранение и устойчивость знаний в сложных условиях воинской деятельности. *Действенность* — их воплощение в практических действиях.

В психолого-педагогическом аспекте овладение знаниями представляет собой диалектический процесс, состоящий из следующих этапов:

1. *Осознание* познавательной задачи, уяснение ее сути, значения, актуальности.
2. *Восприятие* учебного материала (происходит под влиянием прежнего опыта, уже имеющихся знаний, поэтому бывает, что вроде бы все восприняли учебный материал, а при контроле оказывается, что некоторые военнослужащие поняли его неверно).
3. *Осмысление* материала, его творческая переработка, мысленное расчленение, выделение главного, обобщение основных частей и т. п. Это более активный, на уровне творчества, процесс.
4. *Запоминание* учебного материала.
5. *Применение знаний*.

По глубине отражения изучаемых объектов и степени их обобщения, по характеру воздействия на теоретическую и практическую деятельность можно выделить различные уровни и виды знаний:

- ◆ начальный уровень — «знания-знакомства», позволяющие воину ориентироваться в обстановке в самых общих чертах;
- ◆ средний уровень — «знания-репродукции», дающие военнослужащему возможность воспроизвести учебный материал;
- ◆ высокий уровень — «знания-умения», позволяющие уверенно, творчески применять их в любой боевой обстановке;
- ◆ высший уровень — «знания-трансформации», дающие возможность не только творчески их применять, но и с их помощью создавать (открывать) новые знания.

Организуя обучение подчиненных, командир должен заботиться о том, чтобы обучающиеся приобрели знания высших уровней, стали специалистами высшего класса.

Навык — действие, сформированное путем повторения и доведенное до автоматизма; характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Среди навыков выделяют:

- ◆ *перцептивные* (сенсорные, чувственные) — автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета;
- ◆ *умственные* (мыслительные, интеллектуальные) — автоматизированные приемы, способы решения встречавшейся ранее задачи;
- ◆ *двигательные* (моторные) — автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшееся ранее. Двигательные навыки включают перцептивные и интеллектуальные.

Сенсорные навыки совершаются на основе работы анализатора зрения, слуха, обоняния, осязания. Это навыки определения расстояния до цели, считывания координат цели с экрана, определения по запаху вида отравляющих веществ, а на слух — качества работы двигателей.

Основу двигательных навыков составляет работа двигательных анализаторов. К ним относятся навыки выполнения гимнастических упражнений, окапывания, действия заряжающего.

Умственные навыки позволяют быстро, без затруднений выполнять мыслительные операции по расшифровке показаний приборов, оценке обстановки, расчету исходных установок для стрельбы, составлению плана выступления. В интеллектуальных навыках автоматизируются не действия, а способы использования накопленных знаний и начальных умений.

На практике часто проявляются сенсорно-двигательные навыки (наводка орудия) или умственно-сенсорно-двигательные (поиск цели, управление танком, самолетом), а также навыки коллективных действий.

Умение — это подготовленность к сознательным и точным действиям; освоенный человеком способ их выполнения, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков, способность целеустремленно и творчески использовать таковые в процессе практической деятельности.

Умения могут быть как практическими, так и умственными.

В отличие от навыков умения могут образовываться и без специальных упражнений в выполнении каких-либо действий, на основе знаний и навыков, приобретенных ранее, при выполнении действий, сходных с данными. Вместе с тем умения совершенствуются по мере овладения навыками. Их высокий уровень означает возможность пользоваться разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия. При высокоразвитом умении действие может выполняться в разных вариантах.

Профессионально-важные качества военнослужащих — это качества, включенные в процесс деятельности, обеспечивающие эффективность ее выполнения и характеризующие военнослужащего как военного профессионала.

Для процесса обучения важным структурным элементом оказывается также диагностика и управление обучением.

Диагностика процесса обучения — познавательно-преобразовательная деятельность по распознаванию (установлению, выявлению) особенностей участников процесса обучения и самого этого процесса, обстоятельств его осуществления, точное и объективное определение результатов последнего в интересах достижения поставленных целей.

Диагностирование обученности включает контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденции, прогнозирование результатов.

Основными показателями оценки процесса обучения военнослужащих признаются результативность и эффективность.

Результативность прежде всего связана с уровнем усвоения учебного материала, степенью обученности, воспитанности, достижения поставленных целей. *Эффективность* определяет соотношение затрат (временных, материальных, финансовых и др.) и достигнутого результата, степень функциональности, исполнения и уровень действенности процесса обучения.

Предлагаемый вариант анализа учебного занятия дает возможность оценивать результативность и эффективность процесса обучения

военнослужащих. В таблице, данной ниже, приведены критерии и показатели, по которым может оцениваться как учебное занятие, так и в целом процесс обучения военнослужащих.

Критерии и показатели оценки процесса обучения

Основные критерии	Показатели оценки процесса обучения военнослужащих
<i>Личные качества педагога</i>	<p>Знание предмета (дисциплины) и общая эрудиция.</p> <p>Уровень педагогического и методического мастерства.</p> <p>Культура речи, ее образность, эмоциональность.</p> <p>Чувство такта и демократичность во взаимоотношении с военнослужащими.</p> <p>Требовательность во взаимосвязи с уважением личного достоинства военнослужащих.</p> <p>Внешний вид, мимика и жесты.</p>
<i>Особенности учебной деятельности военнослужащих</i>	<p>Познавательная активность, творчество и самостоятельность.</p> <p>Уровень развития общенаучных и специальных умений и навыков.</p> <p>Наличие и эффективность коллективных (групповых) форм работы в ходе занятия.</p> <p>Проявление дисциплинированности, организованности во время занятий.</p>
<i>Содержание изучаемого материала</i>	<p>Научность, доступность и посильность изучаемого материала (учебного предмета).</p> <p>Актуальность и связь с жизнью (теории с практикой).</p> <p>Новизна, проблемность и привлекательность учебной информации.</p> <p>Оптимальность объема информации (материала), предложенного для усвоения.</p>

Основные критерии	Показатели оценки процесса обучения военнослужащих
<i>Эффективность использования методов, приемов и средств обучения</i>	<p>Рациональность использования времени занятия, оптимальность темпа чередования и смены видов деятельности на занятии.</p> <p>Целесообразность использования приемов наглядности и технических средств обучения.</p> <p>Рациональность и эффективность методов и организационных форм работы.</p> <p>Характер обратной связи с обучающимися.</p> <p>Контроль за работой обучающихся и содержание требований к оценке их знаний, умений и навыков.</p> <p>Степень эстетического воздействия занятия на обучающихся.</p> <p>Соблюдение техники безопасности в ходе занятия.</p>
<i>Цели и результаты проведенного занятия</i>	<p>Конкретность, четкость и лаконичность формулировки цели занятия.</p> <p>Реальность, целесообразность, сложность и достижимость цели занятия.</p> <p>Обучающий эффект проведенного занятия (чему и в какой степени научились обучаемые).</p> <p>Воспитательный эффект занятия (какие конкретные качества личности военнослужащего формировались и развивались).</p> <p>Воздействие занятия на развитие личности военнослужащего.</p>

Таким образом, процесс обучения военнослужащих характеризуется обоснованностью, многофункциональностью, фундаментальностью и практичной направленностью. Эти черты присущи как его организации, так и методике, что обеспечивает подготовку военных специалистов в ходе целеустремленного, организованного, методически обоснованного, высокорезультативного процесса обучения.

Рассмотренные цели, задачи, функции, закономерности и противоречия определяют основы его организации и развития. Они теоретическая основа для разработки и совершенствования технологии обучения. Практические указания по обучению военнослужащих закреплены преимущественно в принципах последнего и правилах их реализации.

Контрольные вопросы

1. Дайте характеристику сущности и структуры процесса обучения.
2. Как понимать двухсторонний характер процесса обучения?
3. Охарактеризуйте функции обучения.
4. Раскройте основные закономерности и противоречия процесса обучения военнослужащих.
5. Перечислите основные структурные элементы процесса обучения.
6. Что включает в себя содержание обучения?
7. Что понимается под методами, приемами и средствами обучения?
8. Охарактеризуйте сущность знаний, навыков и умений.
9. Назовите основные критерии и показатели, по которым может оцениваться процесс обучения военнослужащих.

Рекомендуемая литература

Военная педагогика / Под ред. А. В. Барабанщикова. М.: ВПА, 1986.

Военная психология и педагогика / Под ред. В. Ф. Кулакова. М.: Совершенство, 1998.

Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.

Лихачев Б. Т. Педагогика. М., 1993

Осмоловская И. М. Дидактика. М.: Академия, 2006.

Педагогика: теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2006.

Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.

Педагогика: Большая современная энциклопедия. Минск: Современное слово, 2005.

Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.

Подласый И. П. Педагогика: в 2 кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 2000.

Ситаров В. А. Дидактика. М.: Академия, 2004.

Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. М.: Академия, 2006.

3.2. Принципы обучения военнослужащих

В современной науке *принципы* — это исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи. В принципах обучения, или дидактики, выражены требования закономерностей данного процесса, его противоречий и логики.

3.2.1. Общая характеристика принципов обучения военнослужащих

Дидактические принципы — это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы обучения в соответствии с его общими целями и закономерностями.

В принципах обучения выражаются его нормативные основы; выступая как категории дидактики, они характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Таким образом, *дидактические принципы* — это наиболее общие руководящие, нормативные положения, в которых выражены требования к содержанию, организации и методике процесса обучения. Каждый принцип включает правила (требования), раскрывающие отдельные, конкретные стороны обучения, но ни один не может быть сведен к сумме тех или иных правил.

Под *правилами обучения* понимают руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения определенного принципа обучения. Это конкретные указания о том, как нужно поступить в типичной педагогической ситуации.

Правила вытекают из принципов обучения и конкретизируют их. Если вторые имеют характер общей закономерности, то первые отражают ситуативные действия. Правило указывает педагогу, как в практической работе следует реализовать дидактический принцип. Каждое правило определяет отдельные шаги в работе обучающего, которые ведут к реализации какого-либо принципа. Оно не обладает силой всеобщности и обязательности и используется в зависимости от складывающейся конкретной педагогической ситуации.

Перечни дидактических принципов у различных авторов неодинаковы. Однако некоторые общепризнанны: это принципы научности, систематичности, наглядности, доступности, связи теории с практикой, обучения с жизнью, прочности и действенности результатов, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли педагога, сочетание коллективных и индивидуальных форм учебной работы.

В современной военной педагогике на основе научного осмысления наследия прошлого, положений педагогики, психологии, военной науки наиболее важными считаются следующие принципы обучения военнослужащих:

- ◆ социальная обусловленность обучения военнослужащих;
- ◆ научность обучения военнослужащих;
- ◆ практическая направленность обучения военнослужащих, связь обучения с жизнью, с практикой строительства и развития Вооруженных Сил;
- ◆ наглядность в обучении;
- ◆ доступность и высокий уровень трудности обучения;
- ◆ сознательность, активность и самостоятельность военнослужащих (обучающихся) при руководящей роли педагога;
- ◆ систематичность, последовательность и комплексность в обучении;
- ◆ прочность усвоения в обучении, прочность результатов обучения и развития познавательных сил военнослужащих;
- ◆ коллективизм и индивидуальный подход к обучению военнослужащих, рациональное сочетание коллективных (групповых) и индивидуальных форм и способов обучения;
- ◆ гуманный, воспитывающий и развивающий характер обучения военнослужащих.

Рассмотрим содержание указанных принципов обучения военнослужащих и их требования, правила.

3.2.2. Принципы социальной обусловленности и научности обучения

Принцип социальной обусловленности обучения — ведущий принцип в подготовке военнослужащих и воинских коллективов к успешному решению возложенных на них задач в мирное и военное время по вооруженной защите Родины, так как именно он определяет необходимость соблюдения в обучении личного состава требований государства, общества, предъявляемых к Вооруженным силам Российской Федерации, военнослужащим.

Именно этот принцип является главным при приведении содержания обучения в соответствие с военной и образовательной политикой. Он проявляется прежде всего при разработке квалификационных требований к подготовке военнослужащих, учебных планов, программ и учебников. Соответственно выдвигаются и следующие дидактические требования:

- ❖ органически связывать учебный процесс и изучаемый материал с жизнью страны, задачами Вооруженных Сил, деятельностью личного состава;
- ❖ проводить в жизнь требования Президента, Правительства, министра обороны РФ, изложенные в руководящих документах, приказах и директивах;
- ❖ воспитывать у военнослужащих качества гражданина своей страны, защитника Отечества;
- ❖ способствовать поддержанию и повышению престижа воинской службы.

Все эти дидактические требования взаимосвязаны и неотделимы друг от друга. Их целеустремленная реализация с учетом особенностей изучаемой темы, вопроса придает обучению воспитывающий характер.

Принцип научности обучения определяет необходимость приведения содержания и технологии обучения военнослужащих в соответствие с уровнем развития науки и техники, опытом, накопленным мировой цивилизацией. Он проявляется при разработке учебных планов, учебных программ и учебников. Данный принцип гласит, чтобы военнослужащим предлагались для изучения и усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, концепции, теории, учения, законы, закономерности, новейшие открытия в разных областях военного дела и других наук). Требование научности относится не только к отбору содержания учебного материала и организации процесса обучения, боевой и общественно-государственной подготовки, но и к методам и формам этого процесса.

Военное дело, современная наука непрерывно развиваются. В войсках появляется новая техника, усложняются формы и методы ведения боевых действий, совершенствуются педагогические технологии и средства обучения, и поэтому обобщение и внедрение в практику обучения военнослужащих всего нового, передового, поиск более эффективных путей и способов повышения боевой готовности частей и подразделений служат конкретным воплощением принципа научности обучения. Согласно ему выдвигаются следующие *дидактические требования*:

- ❖ излагать учебный материал с позиций последних достижений науки и техники и их реализации и учета в военной практике;
- ❖ изучать все явления военного дела во взаимной связи и зависимости, чтобы каждое явление, все виды оружия и боевой техники изучались всесторонне.

Эти требования неотделимы друг от друга. Их реализация с учетом особенностей изучаемой темы придает обучению научный характер.

3.2.3. Принципы практической направленности и наглядности

Принцип практической направленности обучения военнослужащих выражает закономерную зависимость этого процесса от развития боевой техники и вооружения, военной организации государства, уровня развития военной науки, обеспечивает его связь с опытом прошлых и современных войн. Этим принципом руководствовались все выдающиеся полководцы. Его сущность проявляется в девизе «Учить войска тому, что необходимо на войне». Военно-педагогическая суть данного принципа впервые наиболее полно была теоретически обоснована русским генералом М. И. Драгомировым. Он полагал, что здесь скрыт ответ на два основных вопроса: во-первых, чему учить военнослужащих, и, во-вторых, в каких условиях проводить боевую подготовку войск.

Участник Великой Отечественной войны, замечательный поэт Константин Симонов писал:

На войне не бывает репетиций, на которых можно сыграть сперва для пробы — не так, а потом так, как надо. На войне нет черновиков, которые можно изорвать и переписать набело. Здесь все пишут кровью, все от начала до конца, от аза до последней точки...

В дидактических требованиях этого принципа выражена органическая связь теории и практики:

- ◆ строго руководствоваться при обучении воинскими уставами, наставлениями, инструкциями;
- ◆ обучать военнослужащих в условиях контролируемого риска, максимально приближая обучение к боевым, реальным условиям военно-профессиональной деятельности, и решительно устранять всяческие послабления и упрощения в подготовке личного состава;
- ◆ на занятиях и учениях создавать сложные ситуации, требующие от личного состава большого напряжения, побуждающие военнослужащих активно действовать, самостоятельно принимать решения в быстро меняющейся обстановке;
- ◆ изучать характер и особенности современной войны, основные положения российской военной доктрины и военной науки о ведении современного боя и войны в целом;
- ◆ критически осмысливать опыт Великой Отечественной войны, локальных боевых действий и военных конфликтов, действий войск в Афганистане и Чернобыле, контртеррористических операций на Северном Кавказе, учений;

- ◆ систематически изучать новую военную технику и вооружение, боевые действия и возможности иностранных армий;
- ◆ добиваться профессионального владения военнотружущими боевой техникой и оружием, эффективного применения автоматизированных средств управления и средств связи, электронно-вычислительной техники, средств защиты от всех видов оружия;
- ◆ поддерживать в частях и подразделениях высокую боевую готовность, не допускать беспечности, благодушия, строго соблюдать дисциплину.

Принцип наглядности — важнейшее организующее положение не только процесса обучения, но и всего военно-педагогического процесса. Он стал оформляться одним из первых в истории педагогики. Было замечено, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем прочнее он усваивается.

Наглядность в теории обучения понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие, хотя около 80% сведений об окружающем мире человек получает с помощью зрения. Принцип наглядности также подразумевает использование моторных, тактильных, слуховых, вкусовых и других ощущений. Пути его реализации сформулированы еще основателем дидактики Я. А. Коменским.

В процессе боевой и общественно-государственной подготовки наглядность применяется очень широко, но осуществляет при этом различные функции. При изучении нового материала это источник ощущений и восприятий; при повторении помогает воспроизвести в памяти изученный ранее материал, сформировавшиеся представления, расширить и углубить знания. При обучении приемам действий с оружием и техникой именно наглядность способствует выработке необходимых умений и навыков. С ее помощью значительно облегчается усвоение знаний, возбуждается интерес к учению, которое делается более доступным и прочным.

В практике боевой подготовки войск наглядность широко применялась А. В. Суворовым, П. С. Нахимовым, С. О. Макаровым и многими другими военными деятелями прошлого. Большое внимание уделял теоретическому обоснованию роли и особенностей этого принципа в военном обучении М. И. Драгомиров.

Выделяют различные виды наглядности, которые комплексно используются при обучении личного состава:

- ◆ натуральная, или естественная, наглядность: реальные образцы оружия, техники, приборов, аппаратов, учебные поля, аэродромы, полигоны, стартовые позиции, танкодромы, различные виды снаряжения;
- ◆ изобразительная наглядность, включающая:

- ◆ средства имитации — мишени, имитаторы, взрывпакеты и т. п.;
- ◆ объемные наглядные пособия — изучаемые образцы оружия и боевой техники или же их части в увеличенном или уменьшенном виде, специально изготовленные для показа макеты, модели, стенды, станки для изучения взаимодействия частей и механизмов, электрифицированные схемы и т. п.;
- ◆ графические наглядные пособия — плакаты, карты, схемы, таблицы, чертежи и т. п.;
- ◆ аудиовизуальные средства — кинофильмы, магнитофонные записи, телевизионные передачи, компьютерная техника, слайды и т. п.

Перечисленные виды дополняются так называемой *внутренней* наглядностью, т. е. опорой на прежний опыт военнослужащих, который сохранился в памяти.

При использовании наглядных пособий всегда следует помнить, что они не самоцель, а средство успешного обучения.

К наглядным пособиям предъявляются следующие требования:

- ◆ графические изображения и тексты на схеме или плакате должны быть лаконичными и выражать наиболее существенное;
- ◆ эффективность наглядных пособий в значительной степени зависит от их размера и оформления;
- ◆ при изготовлении пособий следует учитывать особенности психологии восприятия цвета; четкость восприятия значительно возрастает при следующих сочетаниях объекта и фона: красный—зеленый, синий—желтый, черный—белый.

Применяя в ходе обучения различные средства наглядности, необходимо руководствоваться определенными *дидактическими правилами*:

- ◆ не увлекаться использованием большого количества наглядных пособий — это может привести к рассеиванию внимания военнослужащих и затруднению понимания;
- ◆ перед проведением занятия командир должен предварительно хорошо изучить каждое наглядное пособие, продумать методику и порядок его показа;
- ◆ целесообразно при использовании на одном занятии нескольких наглядных пособий вывешивать их поочередно, по мере необходимости; вывешивание заранее всех плакатов, схем и т. п. отвлекает внимание обучаемых и ослабляет их интерес к пособию;

- ◆ при демонстрации наглядного пособия следует придерживаться несколько замедленного темпа объяснения — это способствует лучшему осмыслению военными служащими содержания пособия;
- ◆ следует добиваться активной практической работы военными служащими с наглядным материалом, макетами, образцами оружия и т. д.;
- ◆ необходимо обеспечивать высокий эстетический уровень учебных средств наглядности, ее соответствия отражению материала.

В ходе каждого занятия необходимо сочетать различные средства наглядности. Благодаря им у военными служащих возрастает интерес к учебе, развивается наблюдательность, внимание, мышление, знания обобщаются.

3.2.4. Принцип доступности и высокого уровня трудности обучения

Принцип доступности и высокого уровня трудности обучения требует, чтобы учебный материал, его объем, методы изучения соответствовали интеллектуальным и физическим возможностям военными служащих, дабы те могли сознательно усваивать необходимые знания, навыки и умения при определенном напряжении своих умственных и физических сил.

Слишком сложное содержание изучаемого материала или объем, не соответствующий времени, отведенному на изучение определенной темы или раздела, могут снизить у обучаемых мотивационный настрой на учение. Невозможность усвоения также бывает обусловлена физическим напряжением, когда не учитываются возможности военными служащих, степень их обученности, натренированности. Как следствие несоблюдения этого принципа — у военными служащих ослабевают волевые усилия и падает работоспособность.

Данный принцип широко использовался в русской армии. А. В. Суворов в своей инструкции гарнизону Кинбурна от 12 октября 1787 г. указывал:

Рекрут особливо блюсти, исподволь их к службе приучать и сих молодых солдат, взирая на каждого особо, с старыми не равнять, доколе окрепнутся.

Вместе с тем данный принцип не означает, что обучение должно быть предельно элементарным. Исследования и практика показывают: при значительно упрощенном содержании снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития интеллектуальной работоспособности военными служащих; в процессе обучения слабо реализуется его развивающая функция. Поэтому важно, чтобы обучение, оставаясь доступным, в то же время требовало определенных усилий. «Ученье есть труд, — отмечал К. Д. Ушинский, — и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли...»

Для того чтобы реализовать на практике принцип доступности и высокого уровня обучения, необходимо соблюдать ряд *правил*:

- ❖ учить, переходя от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому;
- ❖ хорошо знать уровень подготовленности обучаемых, степень их умственного и физического развития, состояние здоровья;
- ❖ активно использовать жизненный опыт, знания, умения и навыки военнослужащих как основу при изучении нового теоретического и практического материала;
- ❖ соблюдать соответствие программного материала количеству времени, отведенному на его изучение;
- ❖ объяснять простым, доступным языком, при объяснении использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы;
- ❖ систематически требовать напряженной умственной и физической работы от обучаемых военнослужащих.

Таким образом, в соответствии с этим принципом обучение военнослужащих должно строиться на основе реальных возможностей, предупреждения интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье, но одновременно требовать определенных усилий.

3.2.5. Принцип сознательности, активности и самостоятельности

Принцип сознательности, активности и самостоятельности означает осознанное усвоение знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности.

Сознательность в обучении предполагает позитивное отношение военнослужащих к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденности в значимости получаемых знаний. Кроме того, сознательность придает обучению воспитывающий характер, способствует формированию у военнослужащих высоких морально-психологических и военно-профессиональных качеств.

Активность в обучении — это интенсивная умственная и практическая деятельность обучаемых, выступающая как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

Сочетание сознательности в овладении знаниями, навыками и умениями с активностью способствует развитию у военнослужащих *самостоятельности* суждений, выводов, правильной оценке обстановки

и успешному применению полученных знаний на практике. Данное сочетание — это источник проявления инициативы и творческого отношения в решении боевых и служебных задач.

Значение сознательности, активности и самостоятельности военнослужащих возрастает с каждым годом. Это обусловлено оснащением Вооруженных Сил сложной современной техникой, особенностями образовательного и культурного уровня поступающей в военные вузы и призываемой в армию и на флот молодежи, а также уменьшением сроков службы по призыву.

Для реализации принципа сознательности, активности и самостоятельности следует соблюдать следующие дидактические правила:

- ◆ добиваться четкого понимания военнослужащими целей и задач предстоящей деятельности;
- ◆ использовать активные и интенсивные методы обучения;
- ◆ широко использовать наглядность и технические средства обучения;
- ◆ организовывать активную мыслительную деятельность обучающихся и устранять механическое заучивание;
- ◆ обучать военнослужащих эффективным приемам работы по приобретению знаний, навыков и умений, критической оценке результатов учебной работы;
- ◆ обязательно формировать навыки самостоятельной работы;
- ◆ использовать соревнование как важное средство активизации учебной деятельности военнослужащих;
- ◆ учить военнослужащих находить причинно-следственные связи, логически увязывать неизвестное с известным;
- ◆ поощрять отличников учебы и пропагандировать их опыт.

3.2.6. Принципы систематичности, последовательности и прочности в обучении

Принцип систематичности и последовательности направлен на закрепление ранее усвоенных знаний, навыков, умений, профессионально-важных качеств, их последовательное развитие, совершенствование и на этой основе введение новых знаний, формирование новых навыков и умений.

Данный принцип предполагает обучение и усвоение знаний в определенном порядке, строгой системе. Это относится как к содержанию, так и к процессу обучения.

В основе этого принципа лежат определенные закономерности:

1. Человек только тогда обладает действенным знанием, когда в его сознании отражается четкая картина существующего мира.
2. Процесс развития обучаемых замедляется, если нет системы и последовательности в обучении.
3. Средством формирования навыков и умений служит лишь такое обучение, которое определенным образом организовано.

Указывая на огромное значение принципа систематичности и последовательности обучения, К. Д. Ушинский писал:

Только система, конечно разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто.

Принцип систематичности и последовательности требует от командира, педагога выполнения следующих дидактических *правил*:

- ◆ строгого соблюдения логики учебного процесса в соответствии с учебными планами, программами, расписанием занятий;
- ◆ формирования системы знаний на основе понимания их взаимосвязи;
- ◆ системного распределения изучаемого материала по периодам обучения, выделения в материале главного;
- ◆ сохранения преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения: каждое новое занятие — это логическое продолжение предыдущего (как по содержанию, так и по характеру, способам выполняемой военнослужащими учебно-познавательной деятельности);
- ◆ использования схем, планов, таблиц, опорных конспектов, модулей и иных форм логической подачи учебного материала;
- ◆ проведения межпредметных связей;
- ◆ координации деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности;
- ◆ учета и оценки знаний, чтобы контролировать и выявлять качество успеваемости обучаемых и степень усвоения учебного материала.

Требования этого принципа распространяются на подготовку не только собственно военнослужащего, но и подразделений, частей, ко- раблей.

Принцип прочности в обучении способствует тому, чтобы знания, навыки, умения, опыт, морально-психологические и профессиональные качества были устойчиво закреплены.

Современный бой требует от личного состава исключительно прочных знаний, навыков, умений. Военнослужащему необходимо не только выполнять приказы командира, но и решать самостоятельные задачи, опираясь на свои знания и опыт. Ф. Энгельс отмечал:

Солдат, который все еще должен порываться в памяти или в уме, чтобы понять, чего требует от него поданная команда, принесет батальону больше вреда, чем пользы.

Прочность знаний, навыков и умений очень важна и в дидактическом плане. Чем прочнее знания, навыки и умения у военнослужащих, тем быстрее и основательнее они овладевают новым учебным материалом.

Данный принцип требует не только долговременного запоминания знаний, но их интериоризации, формирования позитивного отношения и интереса к изучаемому предмету, которые возникают при систематическом повторении структурированного учебного материала и его проверке.

В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: прочность усвоения учебного материала зависит от объективных факторов (содержания материала, его структуры, методов преподавания и др.) и субъективного отношения обучаемых к данным знаниям, обучению. Память действует избирательно, и поэтому в ней лучше закрепляется и дольше сохраняется важный и интересный учебный материал. На неразрывную связь глубокого осмысления и запоминания указывал еще Я. А. Коменский. Он писал: «Ничего не следует заставлять выучивать на память, кроме того, что хорошо понято рассудком». При этом он считал необходимым, чтобы «сегодняшнее закрепляло вчерашнее и открывало путь к завтрашнему».

Прочность усвоения знаний, навыков, умений достигается при соблюдении следующих дидактических *правил*:

- ◆ использовать разнообразные подходы, формы, методы обучения, поскольку однообразие гасит интерес к учению, снижает эффективность усвоения;
- ◆ активизировать мысль обучающихся, ставить вопросы на сравнение, сопоставление, обобщение, установление причинно-следственных и ассоциативных связей;
- ◆ осуществлять систематическую проверку и оценку знаний, регулярно повторять пройденный материал;

- ◆ делать установку на длительное запоминание с опорой на все виды памяти и способы запоминания;
- ◆ при освоении навыков обеспечивать медленные, безошибочные действия обучаемых при первичном ознакомлении с материалом и операциями, постепенно сокращая сроки их выполнения и соблюдая высокое качество отработки действий;
- ◆ в начальной стадии выработки навыков и умений осуществлять постоянные систематические тренировки при неизменных условиях, а по мере их автоматизации — и в изменяющихся.

3.2.7. Принцип коллективизма и индивидуального подхода в обучении военнослужащих

Принцип коллективизма и индивидуального подхода в обучении, рационального сочетания коллективных (групповых) и индивидуальных форм и способов обучения требует от командира (педагога) создавать благоприятные условия для успешной активной работы всех военнослужащих и в то же время индивидуально подходить к каждому из них с целью успешного обучения и содействия личностному развитию.

По своему характеру воинская деятельность коллективная. Коллективизм военнослужащих — это единство воли, действий и ответственности. Современная боевая техника и оружие требуют высокой четкости, согласованности действий личного состава, и любая неточность в работе хотя бы одного человека может привести к срыву выполнения боевой задачи не только расчета или экипажа, но и подразделения, части. Именно коллективизм обеспечивает слаженность, согласованность и четкость действий, сплоченность, готовность помочь друг другу и взаимозаменяемость всех военнослужащих отделений, расчетов, экипажей и подразделений. Основой формирования коллективизма выступает организация коллективных действий на занятиях и учениях, в процессе несения боевого дежурства, внутренней и караульной служб.

Коллективизм в обучении взаимосвязан с индивидуальным подходом. Хорошо организованная работа воинского коллектива неотделима от четкой работы каждого военнослужащего. Командиру для правильной и всесторонней его подготовки требуется знать индивидуальные особенности подчиненного, умело учитывать их при обучении.

Делать это, естественно, необходимо не только в процессе боевой и общественно-государственной подготовки. Вся работа с личным составом строится и проводится на основе всестороннего его изучения ко-

мандиром, который должен придерживаться следующих дидактических *правил*:

- ◆ непрерывно работать над повышением своей психолого-педагогической культуры;
- ◆ учитывать общие и индивидуальные мнения, настроения, запросы;
- ◆ активизировать общую познавательную и практическую деятельность обучаемых постановкой коллективных учебных задач, организацией соревнования, взаимопомощи и взаимоконтроля;
- ◆ органически сочетать коллективные, групповые и индивидуальные формы работы в обучении, боевой и общественно-государственной подготовке;
- ◆ осуществлять постоянный контроль учебы своих подчиненных;
- ◆ активно использовать систему соревнования и взаимопомощи;
- ◆ хорошо знать интеллектуальные, духовно-нравственные, педагогические, социальные, психологические и физические особенности каждого подчиненного и воздействовать на него с учетом этих особенностей;
- ◆ устанавливать причины низкой успеваемости того или иного военнослужащего и определять форму индивидуальной помощи каждому из них;
- ◆ давать задания для самостоятельной работы и организовывать проверку с учетом индивидуальных особенностей военнослужащих.

3.2.8. Принцип гуманного, воспитывающего и развивающего характера обучения военнослужащих

Принцип гуманного, воспитывающего и развивающего характера обучения отражает объективную закономерность данного процесса. Не может быть обучения вне воспитания и развития. Даже если командир не ставит специальной цели оказывать воспитывающее воздействие на военнослужащих, он это делает через содержание учебного материала, применяемые методы организации познавательной деятельности, благодаря своим личностным качествам, отношению к сообщаемым знаниям. Такое воздействие значительно усиливается, если командир ставит соответствующую задачу, стремится эффективно использовать все имеющиеся в его распоряжении средства. Всякое обучение можно назвать развивающим, но организованное соответствующим образом способствует наиболее успешному развитию личности.

Таким образом, этот принцип направлен именно на разностороннее развитие личности и индивидуальности военнослужащего, на формирование не только знаний и умений, но и определенных нравственных и интеллектуальных качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и форм социального поведения. Он органично связан со всеми предыдущими принципами и выражается в следующих дидактических требованиях:

- ◆ тщательно продумывать, готовясь к проведению занятий, конкретные образовательные и воспитательные задачи, которые требуется решать;
- ◆ подбирать фактический материал и методы обучения, позволяющие глубоко осмысливать знания, развивать и активизировать мышление и творческие способности, формировать мировоззренческую и духовно-нравственную культуру военнослужащих;
- ◆ добиваться, чтобы за понятиями, определениями, законами, символами обучаемые понимали явления природы и общества, реальное содержание объективного мира, видели за явлениями — сущность, за внешними признаками — внутреннее состояние материального и духовного мира;
- ◆ тесно связывать теорию с практикой;
- ◆ уважительно относиться к личности военнослужащего и одновременно проявлять разумную требовательность к нему. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности;
- ◆ проявлять гуманность, не унижать обучаемых, тактично поправлять ошибки, стимулировать на преодоление трудностей.

Таким образом, рассмотрены содержание принципов обучения военнослужащих и основные пути их реализации в процессе учебы, боевой и общественно-государственной подготовки. Большое разнообразие принципов обучения требует от военного педагога высокого педагогического мастерства, поскольку каждый из них выражает какую-либо одну сторону обучения или его закономерность. Следует учитывать, что дидактические требования принципов, как и они сами, не есть что-то вечное, неизменное. Они постоянно развиваются.

Принципы обучения взаимозависимы и органично дополняют друг друга, так как обучение — это единый, целостный процесс, и все его стороны и звенья взаимосвязаны. Для того чтобы успешно решать задачи в процессе обучения, необходимо ориентироваться не на отдельные принципы, а на их систему, обеспечивая научнообоснованный

выбор целей, отбор определенного материала, методов и средств организации деятельности обучаемых и создание благоприятных условий обучения.

В военно-педагогической деятельности также необходимо помнить о взаимосвязи принципов обучения и воспитания. Только использование их в системе способствует образовательному, воспитывающему и развивающему характеру учебного процесса в подразделении, обеспечивает успешную военно-профессиональную и морально-психологическую подготовку военнослужащих к выполнению своего долга по защите Отечества.

Контрольные вопросы

1. Раскройте сущность понятия «принципы обучения».
2. Укажите главные отличия правила обучения от принципа обучения.
3. Охарактеризуйте принцип практической направленности в современном военно-педагогическом процессе.
4. Охарактеризуйте педагогические правила реализации принципа прочности усвоения в обучении военнослужащих.
5. Охарактеризуйте виды наглядности, используемые в процессе обучения военнослужащих.

Рекомендуемая литература

Афоризмы и мысли генералиссимуса князя Италийского графа Суворова-Рымникского. СПб.: ООО «Селекта», 2003.

Военная педагогика и психология / Под ред. А. В. Барабанщикова. М., 1986.

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Драгомиров М. И. Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск. М.: Воениздат, 1956.

Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т.1. М., 1982.

Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 2005.

Ситаров В. А. Дидактика. М., 2004.

Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 8 т. Т. 5. М.: АПН, 1969.

Энгельс Ф. Избранные военные произведения. М., 1956.

3.3. Дидактические теории и концепции в обучении военнослужащих

Теории и концепции обучения составляют подсистему дидактики, более широкой системы знаний об обучении. Те из них, которые применяются в обучении военнослужащих, базируются на основных положениях дидактики. Она — основа для разработки теорий и концепций обучения, в том числе и для установления особенностей, которые необходимо учитывать при подготовке военнослужащих.

Теория — система основных идей в той или иной отрасли знаний; система принципов, законов, категорий, понятий, концепций, описывающая какое-либо относительно однородное, целостное явление или совокупность его элементов, функций; система взаимосвязанных утверждений, содержащая средства описания и предсказания, формулировки законов, объяснения явлений и эмпирических зависимостей.

Концепция — определенный способ понимания, основная точка зрения, руководящая идея. В дидактике концепция обучения представляет собой совокупность обобщенных положений, систему взглядов на понимание сущности, содержания, методики, организации учебного процесса, а также особенности деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления.

Практически все концепции обучения (независимо от их содержания и направленности) конечную цель трактуют как овладение обучаемыми системой знаний и практическую подготовку, необходимые для успешной практической деятельности. Организационную сторону этого процесса обеспечивает руководитель учебного занятия.

Руководствуясь основными положениями определенной концепции, педагог планирует свою деятельность и деятельность обучаемых по овладению ими материалом. Поэтому офицеру, военному педагогу очень важно знать сущность, содержание и особенности основных дидактических концепций, их сильные и слабые стороны и с учетом этого самому организовывать процесс обучения.

3.3.1. Общая характеристика теорий обучения

Дидактику как систему научных знаний о процессе обучения впервые разработал Я. А. Коменский, последовательно изложив ее принципы и правила относительно детей («Великая дидактика», 1657 г.). Этот труд стал в последующем основой для разработки теорий и концепций обучения.

Теория обучения Коменского строилась в соответствии с принципом природосообразности воспитания, основная идея которого заключа-

лась в следующем: воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека; воспитывать его нужно сообразно полу и возрасту; также следует формировать у него чувство ответственности за развитие самого себя, общества и окружающего мира.

В эпоху Просвещения, когда особое значение приобрело гуманистическое начало в философии, *Ж.-Ж. Руссо* оказал влияние на признание дидактических потребностей обучающегося, его запросов, актуальных интересов. *И. Г. Песталоцци* обратил особое внимание на такую цель обучения, как развитие всех сил и способностей человека, и порицал все формы одностороннего воспитания.

К концу XVIII — началу XIX в. в классической педагогике определились две теории — *формального* и *материального образования*.

Представители первой (*И. Ф. Герbart* и его последователи) главной задачей обучения считали умственное развитие обучающихся, полагая особенно важным психолого-дидактический анализ процесса усвоения знаний, происходящего под руководством педагога. Герbart выделил два основных акта умственной деятельности — углубление и осмысливание, заключающиеся в выявлении и соединении отдельных частей. Рассматривая проблемы соотношения обучения и воспитания, Герbart ввел понятие «воспитывающее обучение».

Сторонники же *теории материального образования* основную цель обучения видели в вооружении подопечных полезными для жизни знаниями, которые обеспечивают развитие познавательных способностей.

Борьба за преобладание в образовании реальных знаний имела прогрессивное значение. Проблема соотношения материального и формального образования стала актуальной и во второй половине XX в., особенно в связи с задачей формирования интеллектуального потенциала общества.

В середине XIX в. *Ф. Дистервег* высказал новаторскую для своего времени идею, что развитие человека происходит лишь в деятельности, и тем самым заложил основы *развивающего обучения*, сформулированные в 33 законах и правилах.

В России проблемы обучения рассматривались в трудах просветителей и писателей-демократов *А. Н. Радищева*, *В. Г. Белинского*, *А. И. Герцена*, *Н. Г. Чернышевского*, *Н. А. Добролюбова*, сыгравших значительную роль в приближении русской педагогики к прогрессивным дидактическим идеям конца XVIII — начала XIX в.

Во второй половине XIX в. целостную дидактическую систему создал *К. Д. Ушинский*. Опираясь на просветительские философские идеи, он показал односторонность формального и материального образова-

ния, раскрыл сходство и различие познания и учения, разработал ряд вопросов восприятия, усвоения и закрепления знаний, развития мышления в процессе обучения, формирования мотивов побуждения к учению, проблемы сочетания преподавания и самостоятельной деятельности обучающихся.

Последователи Ушинского *Н. А. Корф, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев* и другие разработали систему первоначального обучения, основанную на знании и учете возрастных и психологических особенностей учащихся, на уважении к их личности. П. Ф. Каптерев главную цель обучения видел в развитии активности и самостоятельности школьника, а движущими силами учебного процесса считал саморазвитие и самосовершенствование, выступал за введение курсов по выбору и за фуракацию, предполагающую построение учебных планов с учетом внимания к профилирующим предметам на старшей ступени обучения.

На рубеже XIX–XX вв. с появлением точных методов экспериментальной психологии связь дидактики с другими смежными дисциплинами стала более конкретной. *В. А. Лай, Э. Мейман, А. П. Нечаев* придали теории обучения специфически экспериментальный характер. Это, в частности, послужило отказу в современной англо-американской педагогике от самого термина «дидактика» и разработке этой теории, главным образом, в трудах по педагогической психологии.

Для западной педагогики первой половины XX в. характерна *педоцен-трическая дидактика* Дж. Дьюи (США), которая развивалась в рамках *прагматистской педагогики*. Главный ее принцип — обучение на основе личного опыта, при этом задача педагога состоит в том, чтобы помочь научиться «посредством деятельности» практической. В результате такой подход приводит к тому, что учебные планы не обеспечивают достаточно глубокого и систематического усвоения обучающимися теоретических знаний.

В *советской дидактике* подчеркивалась зависимость обучения от характера конкретных общественных отношений. Большое значение придавалось связи с практической жизнью общества (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко). Была разработана концепция обучения как источника непрерывного умственного развития учащихся в процессе сознательного усвоения основ наук, социального опыта в целом и их практического применения под руководством педагога (С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, П. Н. Груздев, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Л. В. Занков и др.). Согласно этой концепции, наряду со знаниями, умениями и навыками в состав содержания образования включены (1970-е гг.) новые компоненты, обеспечивающие усиление развивающей и воспитывающей функций обучения — опыт творче-

ской деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру и друг к другу (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.).

Требование активного усвоения знаний получило новое обоснование и стало необходимым условием *развития самостоятельности обучающихся в их познавательной деятельности* (Ш. И. Ганелин, Е. А. Голант, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, Л. Я. Зорина, Г. И. Щукина и др.). С этим направлением связана разработка дидактиками и психологами концепции *проблемного обучения* (Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.).

3.3.2. Классификация и характеристика концепций обучения

В зависимости от подходов к пониманию идей, сущности, методов обучения, психологических механизмов формирования знаний, навыков и умений в педагогической науке сложился ряд концепций обучения. Их можно классифицировать по различным основаниям.

По подходам к определению целей и содержания обучения выделяют следующие концепции.

Ассоциативная теория обучения (Дж. Локк и Я. А. Коменский) предполагает опору на чувственное познание и утверждает цель обучения как обогащение сознания обучающегося образами и представлениями. При этом не обеспечивается формирование творческой деятельности. Не закладываются умения самостоятельного поиска новых знаний.

Концепция дидактического энциклопедизма. Сторонники данного направления (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Базедов) считали, что основная цель обучения состоит в передаче воспитанникам предельно большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности, а содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности, явления прямо пропорциональны количеству изученного учебного материала. Однако в этом случае содержание образования перегружено информацией и для ее полного освоения требуется поиск интенсивных методов со стороны педагога и большая самостоятельная работа учащихся.

Концепция дидактического формализма (А. А. Немейер, И. Г. Песталлоцци, А. Б. Добровольский, А. Дистервег, Я. Давид) рассматривала обучение как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся. По мнению И. Г. Песталлоцци, главной целью обучения должно стать акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование», «учить мыслить, и только, а остальное придет в процессе роста» (А. Б. Добровольский). Сторонники данной

концепции полагали, что с помощью математики и классических языков (греческий, латинский) можно наиболее успешно решать задачи обучения. Однако невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов, без использования других учебных дисциплин.

Концепция дидактического утилитаризма. Ее представители (Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюи) трактуют обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» обучающегося. Для того чтобы овладеть социальным наследием, человеку необходимо освоить все виды деятельности, известные цивилизации. Поэтому приоритет отдается не изучению отдельных предметов, а формированию новых отношений и типов поведения через практические занятия, через «погружение» в разные виды деятельности. Учащимся предоставляется полная свобода в выборе предметов (приспособление к запросам воспитанника). Однако при этом нарушается взаимосвязь познания и практического опыта как основы развития человека в процессе обучения.

Концепция функционального материализма (В. Оконь). В ее основе лежит положение об интегральной связи познания с деятельностью. В качестве основного критерия для построения учебных курсов рассматривается ряд «ведущих идей», имеющих мировоззренческое значение. Например, идея эволюции в биологии, функциональных зависимостей в математике, классовой борьбы в истории и т. д. Слабость данной концепции состоит в том, что при конструировании содержания учебных предметов нельзя ограничиваться только ведущими идеями.

Парадигмальная (от греч. *paradeigma* — образец, пример) *концепция обучения* (Г. Шейерль). Согласно ей, учебный материал следует представлять не систематически, а «фокусно» (без соблюдения исторической, логической последовательности), акцентируя внимание на типичных фактах и событиях вместо непрерывного изложения всего материала.

Кибернетическая концепция обучения (С. И. Архангельский, Е. Машбиц, В. В. Коритчук). Сторонники концепции рассматривают обучение как процесс передачи и переработки информации. При этом абсолютизируется роль последней и механизмов ее усвоения. Имевшийся ранее недостаток, связанный с недооценкой значения логико-психологических и индивидуально-личностных особенностей субъектов учебного процесса, был впоследствии устранен за счет использования возможностей ПЭВМ по сбору, анализу и учету психологических и индивидуальных качеств обучающихся (В. В. Коритчук).

Концепция личностно-ориентированного обучения и персонализации подготовки. По мнению ее представителей, она дает возможность обучаемому полностью реализовать себя. Для этого создаются индивидуальные планы обучения, индивидуальные программы, определенным

образом конструируется учебный материал. Критерием обученности служат не знания, навыки, умения, а качества ума (интеллект). Цель не сформировать личность, а заложить в нее механизмы развития, самореализации, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания. Содержанием обучения оказывается все то, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности. Оно включает:

- ◆ *аксиологический* компонент — введение в мир ценностей и оказание помощи в выборе значимых для личности ценностей;
- ◆ *когнитивный* компонент — обеспечивает получение знаний о человеке, культуре;
- ◆ *деятельностный* компонент — направлен на развитие способов деятельности человека, его творческих способностей;
- ◆ *личностный* компонент — обеспечивает самопознание человека, овладение способами саморегуляции.

Управленческая модель обучения (В. А. Якунин и др.) рассматривает его с позиции управления. Сам процесс обучения осуществляется на основе соотнесения дальних, средних и ближних целей (стратегических, тактических, оперативных задач).

Выделяют концепции, основанные на различных методологических подходах к обучению.

Материалистическая концепция. Познание начинается с ощущений, с чувственного ознакомления с материалом. На этом представлении основана теория обучения Я. А. Коменского, она определила и основное положение его дидактики — «золотое правило»: «Если какие-либо предметы можно воспринять сразу несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами». Эта концепция показывает, что отображаемое не зависит от нашего сознания и определяется восхождением от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике.

Бихевиористская концепция (Э. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скиннер). Поведение здесь понимается как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. Соответственно, речь идет о процессе научения, приобретения организмом нового опыта, в основе которого лежит связь «стимул»–«реакция». Это искусство управления стимулами с целью формирования у человека определенных реакций, репертуаров поведения. Их закрепление подчиняется «закону упражнения», т. е. многократного повторения одних и тех же реакций в ответ на одни и те же стимулы, в результате чего эти реакции автоматизируются. Используя необходимые стимулы, при умелом применении подкрепления (поощряя одни реакции и подавляя другие) можно добиться желаемого

поведения (его модификации). При этом бихеовиористами практически не учитывалась роль сознания, личностных факторов.

Прагматическая концепция (Дж. Дьюи). Объекты познания, с точки зрения прагматизма, формируются познавательными усилиями в ходе решения практических задач. Обучение сводится к расширению личного опыта ученика, чтобы он мог лучше приспособиться к среде, обществу. Доминируют следующие принципы: проблемный подход, формирование практических умений при решении определенных проблем, объединение работы с игрой, активизация деятельности обучающихся, их самостоятельной работы по получению знаний и умений

Концепции обучения подразделяются в зависимости от понимания сущности процесса.

Традиционные концепции (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн). Образование рассматривается традиционалистами как способ передачи молодому поколению культурного наследия человеческой цивилизации. Под этим подразумевается многообразие знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию человека, так и сохранению специального порядка. Доминирующую роль здесь играет преподавание, деятельность педагога. Структура обучения традиционно состоит из четырех ступеней: изложение, понимание, обобщение, применение. Логика обучения состоит в движении от представления материала, через объяснение к пониманию, применению знаний. Концепция подвергается критике за авторитарность, оторванность от потребностей обучающегося, за то, что не способствует развитию мышления, активности и творчества.

Педоцентрическая концепция. В ней главная роль отводится деятельности обучаемого. Предлагается строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов, способностей учеников, стремясь развивать их способности. Это принцип ряда педагогических систем (Ж.-Ж. Руссо, свободного воспитания и пр.), отрицающий систематическое обучение и воспитание детей по заранее разработанным программам, твердому расписанию и предполагающий организацию занятий на основе непосредственно возникающих у воспитанников желаний и интересов. Структура обучения при этом выглядит так: ощущение трудности, формулировка проблемы и сути затруднения, выводы и новая деятельность в соответствии с полученными знаниями. Недостатки концепции: несистематичность обучения, случайный отбор материала, большая трата времени, снижение уровня обучения.

Концепция сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, В. В. Давыдов, Л. В. Занков). Обучение основывается на принципах гуманизма, творческого подхода к развитию личности. Обучение рассматривается как творче-

ское взаимодействие учителя и ученика, обучение без принуждения. Главное видится не только в формировании знаний, но и в общем развитии обучающегося, совершенствовании практических умений. Педагог руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, стимулируя их самостоятельность, активность и творческий поиск. Преподаватель, будучи организатором поискового процесса, вместе с учеником движутся к знаниям.

Дидактические концепции, основанные на подходах к структурированию учебного материала.

Программированное обучение — осуществляемое по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Основано на кибернетическом подходе, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система. Она управляется при помощи команд со стороны преподавателя (компьютера и других технических средств и аудио-, видеотехники) ученику и получения обратной связи. При этом учебный материал изучается небольшими, логическими, завершенными порциями, затем сразу идет контроль, и лишь после того как станет ясно, что данный материал усвоен, сообщается следующая информация. Ее усвоение зависит от уровня подготовленности. Учебная информация исходит в основном не от преподавателя, а черпается из программированного пособия или предоставляется ЭВТ.

Основные черты такого обучения: специальная программа учебного материала; психологически обоснованный план деятельности обучаемого и обучающего; индивидуальность обучения; большая самостоятельность и активность обучаемых.

Преимущество подобного подхода — получение полной и постоянной информации о степени и качестве усвоения учебной программы. Темп обучения соответствует индивидуальным возможностям ученика, который работает в удобном для себя режиме. Экономится время преподавателя на передачу информации; увеличивается — на контроль.

Концепция находит активное воплощение при разработке и применении электронных учебников, изучении дисциплин, в основу которых положен строго последовательный метод построения содержания. Однако полная автоматизация обучения невозможна и на определенных этапах необходимо вмешательство преподавателя, который должен уметь принять творческое решение относительно специфики дальнейшего обучения того или иного ученика.

Концепция модульного обучения (Н. Д. Никандров, С. Е. Батышев и др.). Учебная информация представлена в виде модулей. Каждый из них — это относительно самостоятельный блок информации, включающий в себя цели и учебную задачу, методические рекомендации,

ориентировочную основу действий и средства контроля успешности их выполнения. Рациональность содержания сочетается с предельной возможностью усвоения. При разработке модуля учитываются такие дидактические принципы, как структуризация содержания обучения, динамичность, оперативность контроля, осознание перспектив обучения, разносторонность методической помощи обучаемым. Совокупность модулей есть единое целое при раскрытии темы или всей дисциплины. Иногда такое обучение называют блочно-модульным (каждый модуль — в блоке).

Концепции, обусловленные различными подходами к методике обучения.

Концепция поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) основана на возможности управления процессом научения благодаря разработке и применению ориентировочных основ действий.

Проблемное обучение (М. Е. Махмутов, А. М. Матюшкин). Оно рассчитано не столько на усвоение готовых знаний, навыков и умений, сколько на непосредственное развитие мышления обучаемых в процессе решения ими разнообразных проблем. Следовательно, обучение должно осуществляться на основе принципа «высокого уровня трудностей» (А. В. Занков) и способствовать развитию ученика. В последние годы все больше педагогов (в том числе и военных) склоняются к тому, что проблемное обучение должно приобретать проблемно-деятельностный характер.

Основные черты проблемного обучения таковы: многофункциональность; преобладание проблемности в преподавании; высокая степень мотивации и эмоциональная насыщенность занятий; четкое выделение целей; динамизм (отбор и построение учебного материала, компьютеризация и т. д.); многогранность и целесообразная гибкость обучающих технологий; тесная связь с практикой; повышение самостоятельности обучаемых в решении учебных задач.

3.3.3. Проблемное обучение и деловые игры

Поскольку традиционное обучение не во всем отвечает современным требованиям, существует объективная необходимость применения новых методов в работе с военнослужащими, которые позволяют формировать творческих, знающих специалистов, способных самостоятельно решать сложные военно-профессиональные и научные проблемы.

Проблемное обучение и деловые игры эффективно способствуют развитию такого профессионального творческого мышления.

Проблемное обучение — организация учебных занятий, предполагающая создание под руководством преподавателей проблемной ситуации и активной самостоятельной деятельности обучаемых по ее разрешению, в результате которой происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных и других способностей.

Проблема — теоретический или практический вопрос, выражающий противоречия между имеющимися у обучаемых знаниями и новыми фактами, явлениями, для объяснения которых прежних знаний недостаточно.

Проблемная задача — учебное задание, предполагающее осуществление определенных познавательных действий с целью поиска новых знаний для разрешения возникшей проблемы.

Проблемная ситуация — состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у обучаемого в результате осознания недостаточности и противоречивости приобретаемых знаний для решения новых учебных или профессиональных задач.

Проблемное обучение не есть что-то новое в педагогике. В прошлом с ним связаны такие известные имена, как Сократ, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Дистервег, К. Д. Ушинский и др. Ф. Дистервегу принадлежат слова: «Плохой учитель преподносит истину, хороший — учит ее находить».

И действительно, если человека постоянно приучать усваивать знания в готовом виде, можно и притупить его природные творческие способности, разучить думать самостоятельно. В максимальной степени процесс мышления проявляется и развивается при решении проблемных задач.

Психологическое содержание проблемного обучения: сталкиваясь с противоречивой, новой, непонятной проблемой — сложным теоретическим или практическим вопросом, содержащим в себе скрытое противоречие, вызывающим разные, порой противоположные позиции при его решении, человек испытывает недоумение, удивление, которое подталкивает его к творческому поиску. В дальнейшем выдвигаются гипотезы, осуществляется их обоснование и проверка. Таким образом, обучающийся в результате либо самостоятельной работы, либо под руководством наставника открывает для себя неизвестное.

Для проблемного обучения необходимо исполнить следующее:

- ◆ вызвать интерес обучающихся к содержанию проблемы;
- ◆ обеспечить посильность работы с проблемами;
- ◆ информация, которую обучающийся получит при решении проблемы, должна быть значимой, важной как в процессе учебы, так и в профессиональной деятельности;
- ◆ придерживаться такого стиля общения между преподавателем и обучающимся, когда возможна свобода выражения им своих мыслей и взглядов при доброжелательном внимании преподавателя

к мыслительному процессу воспитанника. Общение-диалог направлено на поддержание познавательной, мыслительной активности обучающихся.

С помощью проблемного обучения решаются следующие задачи:

- ◆ развитие мышления, способностей, творческих умений;
- ◆ усвоение обучающимися знаний и умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, что делает их более прочными, чем при традиционном обучении;
- ◆ воспитание активной творческой личности — человека, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные профессиональные проблемы.

Успешность этого вида обучения определяется:

- ◆ степенью сложности проблемы, выводимой обучающимися из соотношения известного и неизвестного;
- ◆ мерой творческого участия (личного и коллективного) обучающихся в процессе решения проблемы.

Предусматриваются различные уровни проблемности.

1. Первый характеризуется тем, что руководитель занятия сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет обучаемых на самостоятельный поиск путей решения.
2. Второй отличается тем, что руководитель занятия вместе с обучаемыми анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формулируют задачу и решают ее.
3. Третий (самый высокий уровень) предполагает указание обучаемым на проблемную ситуацию, которые ее анализируют, выявляют проблемы, формулируют задачи и выбирают оптимальное решение самостоятельно.

Естественно, уровень проблемности должен закономерно возрастать по мере накопления обучающимися опыта творческой работы.

Выделяют *три основных метода проблемного обучения*: проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность.

Наиболее простой метод — *проблемное изложение учебного материала* на лекции, когда преподаватель ставит вопросы, отмечает задачи и сам их решает; обучающиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения.

Частично-поисковый метод постепенно приобщает обучающихся к самостоятельному решению проблем. В ходе проблемных семинаров, практических занятий, эвристических бесед обучающиеся под руководством преподавателя решают поставленные проблемы. Он продумывает систему вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но не содержатся в прежних знаниях. Это означает, что вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения у обучающихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель придумывает возможные «подсказки» и наводящие вопросы, сам подытоживает главное, опираясь на ответы обучающихся. Частично-поисковый метод обеспечивает формирование продуктивной деятельности по развитию и совершенствованию умений и навыков учеников.

Исследовательский метод предполагает, что обучающиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее (например, в курсовой или дипломной либо в научно-исследовательской работе) с последующим контролем преподавателя.

Формой реализации проблемного обучения служат и *деловые игры*.

Деловая игра основывается на воссоздании предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, на моделировании тех систем отношений, которые характерны для последней, а также на моделировании проблем, противоречий и затруднений, встречающихся в типичных для определенной профессии ситуациях.

Деловая игра предназначена для развития личности специалиста, что достигается благодаря усвоению обучающимися знаний, умений и навыков, приобретению профессиональной и социальной компетенции (навыки взаимодействия в воинском коллективе, навыки профессионального общения и управления подчиненными).

По уровню сложности деловые игры подразделяются на следующие виды:

1. *Анализ конкретных ситуаций*. Обучающиеся знакомятся с ситуацией, определяемой совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, предлагаемое ему для рассмотрения в его профессиональной практике и требующее от него соответствующего решения. Предлагают свои решения, которые коллективно обсуждаются.
2. *Разыгрывание ролей*. Обучающиеся получают исходные данные по ситуации, а затем исполняют определенные роли. Это происходит в присутствии других лиц, которые потом оценивают действия участников ситуации, результаты принятия ими самостоятельных решений в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и в зависимости от ранее принятых собственных решений.

3. *Полномасштабная деловая игра.* В ее ходе имитируется профессиональная деятельность и последствия принимаемых решений (часто с использованием ЭВМ для расчета и анализа близких и отдаленных последствий принимаемых решений).

В обучении военнослужащих широко используется концепция не только проблемного, но проблемно-деятельностного обучения. Столь же активное применение находят и деловые игры, в частности при подготовке войск в форме командно-штабных военных игр.

3.3.4. Основные концепции обучения, применяемые в подготовке военнослужащих

В процессе подготовки военнослужащих наибольшее применение нашли следующие концепции:

- ◆ ассоциативно-рефлекторная;
- ◆ поэтапного формирования умственных действий;
- ◆ проблемного и проблемно-деятельностного обучения;
- ◆ программированного обучения.

Ряд исследований, проводимых психологами и педагогами, в том числе и военными, показал, что при изучении теоретических вопросов более эффективны методики, основанные на ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, а при формировании навыков целесообразно использовать методики, базирующиеся на концепции поэтапного формирования умственных действий.

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения основная и наиболее часто реализуемая в подготовке военнослужащих. В соответствии с ней сформулированы дидактические принципы, разработано подавляющее большинство методов обучения личного состава.

В ее основе лежат выявленные И. М. Сеченовым и И. П. Павловым закономерности условно-рефлекторной деятельности головного мозга человека; именно в мозге происходит постоянный процесс образования условно-рефлекторных связей — ассоциаций. Они представляют собой своеобразный опыт, жизненный багаж индивидуума. От того, какие ассоциации будут устойчивыми и закрепятся в сознании, зависит индивидуальность каждой личности.

Опираясь на учение И. П. Павлова о закономерностях условно-рефлекторной деятельности головного мозга, положения Л.С. Выготского о связях обучения и психического развития личности, отечественные психологи и педагоги А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявлен-

ский, А. А. Смирнов, Ю. А. Самарин, П. А. Шеварев и др. разработали различные подходы к организации усвоения знаний, которые составляют ассоциативно-рефлекторную концепцию обучения.

Кратко ее смысл можно выразить следующими положениями:

1. Усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций — простых и сложных. В коре головного мозга возникают системы ассоциаций (нервных связей), начиная с простейших — рефлексов. Отсюда и название — ассоциативно-рефлекторная концепция. Следовательно, обучение видится как процесс образования условных рефлексов и сложных цепочек-систем этих рефлексов-ассоциаций.
2. Приобретение знаний, совершенствование навыков и умений, развитие способностей (т. е. процесс образования ассоциаций) имеет определенную логическую последовательность и включает следующие этапы: восприятие учебного материала; его осмысление, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий; запоминание и сохранение в памяти изученного материала; применение усвоенного в практической деятельности военнослужащего. То есть овладение знаниями — не мгновенный акт, а длительный и сложный процесс, включающий ряд взаимосвязанных элементов;
3. Основным этапом процесса обучения выступает осмысление, активная мыслительная деятельность обучаемого по решению теоретических и практических учебных задач.
4. Наивысший результат в обучении достигается при соблюдении ряда условий: формировании активного отношения к обучению со стороны обучаемых; подаче учебного материала в определенной последовательности; демонстрации и закреплении в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности; применении знаний в учебных и служебных целях.

Последовательность обучения военнослужащих на основе ассоциативно-рефлекторной концепции основывается на логике процесса познания и представлена в следующем виде:

- ◆ *восприятие учебной информации* (знания-знакомства);
- ◆ *осмысление воспринятой информации* (знания-репродукции);
- ◆ *запоминание и сохранение учебного материала* (знания-умения);
- ◆ *применение знаний на практике* (знания-трансформации);
- ◆ *творческая профессиональная деятельность* (мастерство).

Овладение военнослужащими знаниями, учебным материалом начинается с его *восприятия*, целостного отражения в сознании непосредственно воздействующих на органы чувств предметов и явлений. В результате воин получает *знания-знакомства*, которые позволяют ориентироваться в обстановке в целом; это такие сведения, которые дают возможность узнать впоследствии предмет, явление, информацию, представленные преподавателем на занятии.

Для улучшения формирования знаний, восприятия учебной информации важно задействовать различные органы чувств (анализаторы): слуховые, зрительные, двигательные, обонятельные, вибрационные и др. Чем больше органов чувств участвует в восприятии учебной информации, тем легче она воспринимается. Например, если офицер, объясняя последовательность включения радиостанции, покажет это на самой станции, а затем предоставит возможность каждому из обучаемых проделать такую последовательность действий самим, воспринятые воинами знания будут значительно ярче и прочнее, чем это происходит при одном только устном объяснении.

Представляя обучаемым материал для восприятия при организованном наблюдении, слушании речи, чтении текста комбинированным способом (при сочетании первых трех вариантов), важно учитывать, что при восприятии учебного материала военнослужащий может удерживать в своем внимании примерно 6–9 различных элементов или информационных блоков. Все остальное выступает в качестве определенного фона и нередко затрудняет восприятие информации. Поэтому, если учебный материал содержит большое количество элементов (например, боевого порядка подразделения), лучше применять специальные приемы: выделять главное, использовать подчеркивание, цвет, предложить обратить особое внимание и др.

Изучаемый военнослужащими теоретический и практический материал необходимо строго дозировать, применяя такие формы подачи, которые максимально концентрировали бы внимание на главном. Так, в ходе исследований установлено, что в ряде случаев наиболее удачной формой сообщения учебной информации при подготовке к операторской деятельности будет графическая. Она позволяет представить только существенную, с точки зрения функций оператора, информацию и реализовать полноту, четкость и дифференцированность ориентировочной основы практической деятельности воина-специалиста.

Важнейшее условие продуктивности восприятия — его активность. Поэтому перед рассмотрением любого вопроса необходимо показать значимость его для деятельности, актуальность, раскрыть связи с уже известным материалом, а также практическим опытом обучаемых.

Изучаемый материал воспринимается более продуктивно, если он излагается как проблема.

Осмысление — более активная и целеустремленная деятельность, чем восприятие. Оно связано с постановкой вопросов и поисками ответов на них, с привлечением уже имеющихся знаний данной теме.

Согласно рассматриваемой концепции, осмысление — это целенаправленная мыслительная деятельность человека по пониманию учебной информации, усвоению сообщаемых в ней понятий, связей и отношений между ними. В результате он приобретает *знания-репродукции*, дающие возможность в дальнейшем воспроизводить учебный материал.

Осмысливая информацию, обучаемый усваивает понятия, законы (т. е. связи между явлениями и понятиями). Эта деятельность представляет собой работу мысли, которая отличается большой сложностью. Мышление «работает» только тогда, когда в сознании есть для этого необходимая основа в виде некоего количества представлений, понятий, фактов, примеров и др. Специальные исследования показывают, что осмысленного материала военнослужащий способен усвоить в 15–20 раз больше, чем неосмысленного. Для активизации данного процесса важно, чтобы материал был доступным, логически взаимосвязанным, правильно понятым, актуализированным. В этих целях лучше всего использовать яркие и точные формулировки, схемы, рисунки, примеры, сравнения с тем, что знакомо.

Материал целесообразно излагать в форме рассуждений, доказательств, постановки проблемных вопросов, побуждения обучаемых проводить аналитико-синтетическую работу в процессе занятий. Вдумчивое осмысление — это глубокое понимание изучаемого (важнейший этап на пути превращения знаний в убеждения). Следовательно, побуждение воинов глубоко осмысливать изучаемое, развитие у них соответствующих умений, целеустремленное руководство этой специфической мыслительной деятельностью выступает необходимым условием повышения воспитательного и развивающего эффекта процесса обучения.

В процессе обучения важно обеспечить не только восприятие и осмысление учебного материала, но и его *закрепление, сохранение* в памяти, на что направлен этот психический процесс. У него есть разновидности: непроизвольное (непреднамеренное) и произвольное (преднамеренное) запоминание.

Непроизвольное запоминание осуществляется как бы само собой в ходе восприятия и осмысливания изучаемых предметов и явлений без целенаправленной затраты интеллектуальных и волевых усилий. Хорошо откладываются в памяти те факты, о которых преподаватель

рассказывает образно, увлекательно. Непроизвольно запоминаются детали оружия и техники, демонстрируемые в натуре.

Произвольное запоминание характеризуется тем, что оно вызвано сознательно поставленной целью запомнить изучаемый материал и связано с затратой умственных усилий и времени. Оно становится более продуктивным, если сочетается с непроизвольным.

Забывание полученной информации у человека идет по нисходящей кривой: вначале оно интенсивнее, чем в последующем. Поэтому руководителю занятия необходимо предотвратить быстрое забывание учебного материала сразу после его сообщения. Наиболее эффективное средство запоминания — его активное воспроизведение: составление конспекта изученного, повторение, рассказ, объяснение и показ усвоенного товарищу, применение полученных знаний в практической деятельности.

Запоминание может осуществляться двояко: механически и логически (осмысленно). Для механического запоминания характерно, что то или иное событие запечатлевается в памяти лишь потому, что следует за другим или находится рядом с ним. Внутренние связи не раскрываются. В этом случае требуется многократное повторение (например, заучивание стихов, иностранных слов).

Логическое (смысловое) запоминание опирается на глубокое проникновение в суть изучаемых предметов и явлений; приобретаемые знания прочно соединяются со старыми и позволяют воину успешно действовать в новой обстановке, чего нет при механическом запоминании.

Исследованиями установлено, что если увеличить объем осмысленного материала в 5 раз, то и количество повторений для его запоминания также увеличится в 4–5 раз. Иное дело, когда в той же пропорции возрастает объем неосмысленного материала. В этом случае для его запоминания потребуется в 55 раз больше повторений. При этом через месяц после заучивания неосмысленного материала из него забывается около 80%, тогда как из осмысленного — всего 10–12%. Обучаемый способен заучить в течение равного количества времени в 25 раз больше осмысленного, чем неосмысленного материала.

Показателем такого запоминания признается умение военнослужащего изложить материал своими словами, подобрать свои примеры, самостоятельно решить задачу, выполнить необходимые действия.

Основа процесса овладения знаниями — их применение на практике. Оно осуществляется во всех видах деятельности военнослужащих: на учебных занятиях, при несении службы, выполнении различных упражнений в поле, на полигоне, огневых городках, танкодромах, при эксплуатации техники и оружия. Офицеру важно помнить, что именно *знания-умения* (их можно уверенно, творчески применять в любой обста-

новке) и *знания-трансформации* (позволяющие уверенно, творчески применять выученное и способствующие созданию новых знаний) появляются лишь в том случае, если военнослужащие хорошо усвоили теоретические основы своих действий. В противном случае они будут не способны ни обнаружить свои ошибки, ни осознать различные способы применения приобретенных знаний и творчески действовать в различных ситуациях. Самостоятельная творческая профессиональная деятельность военнослужащих способствует формированию воинского мастерства.

Формы применения знаний таковы:

- ◆ словесная, когда условие задачи и ход ее решения выражаются словами;
- ◆ словесно-действенная, когда условие задачи выражено словесно, а решение — в практических действиях;
- ◆ наглядно-действенная, когда условие задачи воспроизведено наглядно, а решение осуществляется при помощи практических действий.

Применение знаний требуется в таких основных видах деятельности военнослужащих, как учеба, стрельбы, несение караульной и внутренней службы, тактико-строевые, тактико-специальные занятия и учения, различного вида работы на технике, общественная деятельность. Это во многом зависит от содержания знаний, уровня теоретической и практической подготовки обучаемых, характера учебных и служебных задач.

К примеру, порой воин может успешно наметить ход умственных действий для решения задачи, однако затрудняется перевести умственные действия в практические. Некоторые обучаемые испытывают большие затруднения в том, чтобы синтезировать знания, усвоенные на занятиях по разным дисциплинам и применять их в комплексе для решения практической задачи. Определенная часть не применяет на практике тех знаний, которые усваивает на занятиях, а руководствуется при этом житейскими взглядами и представлениями. Все это свидетельствует о том, что военнослужащих необходимо специально обучать применению знаний на практике, формировать у них приемы сочетания умственных и практических действий. Целесообразно, чтобы обучаемые на каждом занятии убеждались в том, что теоретические знания, которые они усваивают, — основа их практической военно-профессиональной деятельности, предоставляющей им конкретный материал для сознательного усвоения теоретических знаний и выступающей обязательным условием овладения ими.

Руководство обучающего в процессе применения знаний заключается в том, что он помогает подопечным осознать, понять задачу и найти рациональный способ ее решения. При этом важно использовать такие формы помощи, которые бы стимулировали самостоятельный подход обучаемых к решению задачи, их творческую мысль и инициативу. Своей убежденностью, способностью и умением сочетать слово и дело военный педагог оказывает прямое, непосредственное влияние на познавательную деятельность воинов, помогает им преодолевать неправильные взгляды, формы поведения, овладевать необходимыми знаниями, формировать прочные убеждения.

На основе знаний у военнослужащих в процессе целенаправленных упражнений формируются навыки и умения.

Навыки — это автоматизированно выполняемые действия (по своей психофизиологической сущности — цепи условных рефлексов). По характеру они подразделяются на:

- ◆ *умственные* (уяснение задачи, оценка обстановки, производство расчетов в уме);
- ◆ *сенсорные* (определение работы двигателя на слух, наблюдения за показаниями приборов);
- ◆ *двигательные* (перебежки, переползания, действия с оружием, операторская деятельность);
- ◆ *умственно-сенсорно-двигательные* (управление техникой, настройка приборов).

По своей структуре навыки могут быть простыми и сложными. Простые навыки — единичные движения, восприятия и мыслительные акты, сложные — система действий (например, прицеливание, считывание показаний приборов и т. п.).

Формирование навыка — это сознательная, целенаправленная, управляемая и самоуправляемая деятельность человека. Ее основу составляет осознание задачи и смысла разучиваемых действий, умственное и физическое напряжение при их осуществлении, анализе хода и результатов этих действий. Навыки развиваются диалектически, поэтапно. В процессе упражнений один этап формирования навыка переходит в другой: как правило, на предыдущем этапе возникает элемент последующего. Появление элементов нового вызывает качественные сдвиги в дальнейшем ходе формирования навыков.

Навыки диалектически связаны с умениями. Те и другие зависят, в свою очередь, от знаний. Исследованиями психологов, в том числе и военных, установлено, что все знания уже в ходе их получения преобразуются в *начальные умения*: сенсорные, интеллектуальные и двига-

тельные. Затем те переходят в *простые навыки*, которые преобразуются в *сложные навыки*. На основе совокупности последних формируются *сложные умения*. В ходе этого процесса навыки и умения могут совершенствоваться параллельно. При этом они взаимодействуют между собой, и навыки как бы обслуживают умения. Это происходит потому, что совершенствование умений осуществляется на основе знаний и навыков.

Умения — способность человека целеустремленно и творчески пользоваться своими знаниями и навыками в процессе практической деятельности.

Умелый специалист тот, у которого знания и навыки применяются в различных сложных ситуациях — как штатных (т. е. предусмотренных инструкциями), так и нештатных.

В зависимости от степени понимания закономерных связей и отношений осуществляемой деятельности умения можно различать по следующим уровням:

- 1) основанные на знаниях зрительно-пространственных отношений;
- 2) основанные на знании последовательности осуществляемых действий;
- 3) основанные на знании причинно-следственных отношений.

Умения последнего уровня, включающие систему высокоавтоматизированных навыков и подкрепленные опытом успешной практической деятельности, приближаются по своей сущности к *мастерству*.

Таковы основные закономерности формирования знаний, навыков и умений в соответствии с ассоциативно-рефлекторной концепцией обучения. Соответственно, в процессе формирования воинского мастерства можно выделить пять этапов:

На *первом этапе* происходит формирование *знаний*. В современных условиях воинское мастерство офицера предполагает глубокое усвоение большой суммы знаний. Что касается их качественной характеристики, то они должны быть глубокими, гибкими, прочными и действенными.

Глубина знаний означает, насколько военнослужащий прочно усваивает сущность, внутренние связи, закономерности сложных явлений, происходящих событий. *Гибкость* отражает способность творчески использовать их в меняющихся условиях. *Прочность* — сохранение и устойчивость знаний в сложных условиях воинской деятельности. Глубина, гибкость и прочность обеспечивают *действенность* знаний — воплощение в практических действиях.

На *втором этапе* формирования воинского мастерства возникают *начальные умения*, т. е. первичное самостоятельное применение приоб-

ретенных знаний на практике. Получив представление о тех или иных действиях в результате объяснений офицера (командира, инженера, преподавателя), военнослужащий начинает выполнять их самостоятельно. При этом он может использовать инструкции, осознанно контролируя и корректируя каждую выполняемую операцию. Его действия вначале могут получаться робкими, неуверенными, медленными, неточными.

На *третьем этапе* — в процессе упражнений под руководством преподавателя — такие умения превращаются в *простые навыки* (несложные приемы и действия, совершаемые автоматизированно, сознание при этом выполняет лишь функцию контроля). Простыми могут быть, например, навыки изготовления к стрельбе, прицеливания, нажатия на спусковой крючок, навыки запуска двигателя, переключения передач, поворота машины при движении. Они возникают, как правило, в результате повторения отдельных приемов.

На *четвертом этапе* формирования воинского мастерства — в процессе упражнений — простые навыки объединяются в сложные действия, неоднократное повторение и закрепление которых ведет к образованию *сложных навыков*. Это усвоенные автоматизированные двигательные, сенсорные и умственные сложные действия, выполняемые точно, легко и быстро.

Такие навыки освобождают сознание от постоянного напряжения и контроля над выполнением сложных действий, дают возможность сосредоточиться на решении поставленных общих целей. Они позволяют экономить энергию нервной системы, совершать действия четко и высококачественно.

Необходимо отметить, что в результате автоматизации действий помимо навыков образуются и *привычки* — осознанная потребность в том или ином действии. Если навыки предполагают лишь умение что-либо сделать, то привычка заключается еще и в стремлении, в потребности совершать те или иные действия.

На основе знаний, начальных умений, простых и сложных навыков — на *пятом этапе* — формируются *сложные умения*: представляющаяся возможность творчески применять знания и навыки и достигать желаемого результата в непрерывно меняющихся условиях воинской деятельности.

Если навык характеризуется усвоением сложного действия, совершаемого неоднократно, но в более или менее одинаковых условиях, то сложное умение — деятельностью в таких условиях, в которых еще не приходилось действовать. Военнослужащий при этом грамотно работает на основе творческого использования личного опыта, благодаря гибкости и самостоятельности ума. Сложные умения ярко проявляют-

ся в нестандартной ситуации, например если военнослужащий умело устраняет в каком-то блоке неисправность, которая в процессе обучения не встречалась. Всесторонне используя свои знания, умения, опыт, проявляя высокую сообразительность, он отыскивает причину неисправности и устраняет ее.

В целом структурные группы основных компонентов воинского мастерства военнослужащих можно представить в следующем виде:

знания—начальные умения—простые навыки—сложные навыки—сложные умения

Характерная черта ассоциативно-рефлекторной теории обучения — направленность на активизацию познавательной деятельности и умственное развитие военнослужащих, формирование у них самостоятельного творческого мышления. Реализуется это посредством использования активных, в том числе и игровых форм обучения, позволяющих накапливать у обучаемых разнообразные профессиональные навыки и умения и развивать способности.

На базе ассоциативно-рефлекторной концепции сформировались следующие виды обучения:

- ◆ *объяснительно-иллюстративное*, делающее упор на репродуктивной (т. е. воспроизводящей) мыслительной деятельности обучаемых; осуществляется с помощью традиционных методов обучения;
- ◆ *проблемное*, основанное на поисковой мыслительной деятельности обучаемых;
- ◆ *суггестопедия* (от слова «суггестия» — внушение), предполагающее эмоциональное внушение, во сне или с помощью гипноза (Г. К. Лозанов).

Последний вид может применяться только для освоения определенных специальностей (например, при изучении иностранных языков), он требует весьма высококвалифицированных специалистов в этой области и поэтому распространения не получил.

Главное достоинство ассоциативно-рефлекторной концепции обучения — возможность усвоения обучаемыми большого объема теоретических знаний, которые должны помочь решению практических задач. Образно говоря, подготовленный в рамках данной концепции специалист много знает, но мало умеет. В последние годы был разработан целый ряд активных форм и методов обучения, существенно повысивших ее (концепции) эффективность.

Эффективное усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие интеллектуальных качеств зависит не только от познавательной активности обучаемых воинов, но и от накопления ими конкрет-

ных приемов и способов профессиональной деятельности. В этом плане наибольший эффект дает обучение военнослужащих на основе **концепции поэтапного формирования умственных действий**.

В ее разработке активное участие приняли известные ученые-психологи А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина и др. Применительно к обучению военнослужащих отдельные положения концепции разрабатывали военные ученые Б. Ц. Бадмаев, Э. Н. Коротков, С. И. Съедин, А. А. Малышев и др.

В целом данная теория опирается на положения, сформулированные известными советскими психологами Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым, о своеобразии умственных действий. Суть ее в том, что человек в процессе своей деятельности постоянно переносит и преобразует внешние действия (с материальными предметами) во внутренние, умственные (в мысленное представление, или, как говорят психологи, во внутренний план). Усвоение знаний, навыков и умений происходит благодаря такой интериоризации. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему развитию в виде сформировавшихся знаний, навыков, умений.

Принципиальный смысл методов, основанных на данной концепции, заключается в том, что процесс усвоения знаний и формирования соответствующих навыков и умений протекает в ходе овладения определенной деятельностью (выполняю действия — получаю нужные знания о них). Поэтому основным в обучении будет не предварительное заучивание знаний для последующего их применения, а овладение определенными действиями (умственными, сенсорными, двигательными), с помощью которых закрепляются в памяти и знания, необходимые для выполнения самих этих действий.

Следовательно, фаза предварительного накопления знаний исключается. Вводные лекции, рассказы и т. д. будут играть мотивирующую и установочную роль и в общем объеме занимать мало места. Основу в таком обучении образует практическая реализация.

Всякое действие рассматривается как сложная система, состоящая из нескольких частей: ориентировочной (управляющей), исполнительской (рабочей) и контрольной (результативной). Ориентировочная часть обеспечивает отражение всех условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная осуществляет заданные преобразования в объекте действий. Контролирующая отслеживает ход выполнения действия и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительской частей. В различных действиях все перечисленные части обязательно присутствуют, хотя и имеют различный удельный вес.

Каждое действие характеризуется определенными параметрами: формой совершения; мерой обобщенности; мерой развернутости; мерой самостоятельности; мерой освоения и др.

Авторы этой концепции особое внимание уделяют ориентировочной части, позволяющей тут же выполнить исполнительную часть деятельности, вначале очень медленно, но правильно.

Качество приобретаемых знаний, навыков и умений, понятий, развитие умственных способностей военнослужащих зависят от правильности создания *ориентировочной основы деятельности* (ООД). ООД представляет собой текстуально или графически оформленную модель, порядок выполнения изучаемого действия и систему условий для его успешного осуществления. Пример наиболее простой ООД — инструкция по эксплуатации какого-либо прибора, операционная карта, используемая при регулировке различных технических систем. В ней обычно подробно описывается когда, что, где и как сделать.

Существенное отличие методов поэтапного формирования от традиционной системы обучения заключается в том, что на первый план методической подготовки преподавателя к занятиям выдвигается *разработка схемы ориентировочной основы действия* (ООД), заучиваемой внешним образом. Эта материальная (предметная) или материализованная (на основе моделей, топографической карты и т. п.) схема ООД должна быть в ходе поэтапного освоения действия перенесена в мыслительный план, который называют *оперативным планом мышления* (ОПМ).

В повседневной деятельности по обучению военнослужащих используют несколько типов ориентировочной основы. Первый характеризуется неполной ООД. В ней указывается лишь исполнительная часть решения и образец конечного результата действия, например: к такому-то сроку провести настройку радиостанции на несколько частот. При этом сам путь достижения результата (технология настройки) не указывается. Обучаемые самостоятельно, методом проб и ошибок настраивают радиостанцию. Усвоение порядка и правильности настройки приобретает затяжной, неосознаваемый характер и может найти применение только при решении аналогичных задач.

Второй тип ООД включает все необходимые для выполнения действия ориентиры. В отличие от приведенного выше примера обучаемым точно указывается, какие тумблеры, ручки настройки и в какой последовательности нужно задействовать, чтобы настроить радиостанцию на заданные частоты. Это значительно сокращает время на обучение и достижение нужного результата, однако способствует формированию стереотипных действий, которые в изменившихся условиях,

например при настройке радиостанции другого типа, не будут давать соответствующего эффекта.

Третий тип ООД отличается тем, что в нем все ориентиры деятельности представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Такой тип ООД иногда называют инвариантным, поскольку он отражает всю сущность профессиональной деятельности и ориентирует в наиболее общем способе решения профессиональных задач. Соответственно, обучающийся военнослужащий самостоятельно создает более частную ООД для выполнения конкретного действия, тем самым учится применять наиболее общие методы профессиональной деятельности к решению частных учебных и практических задач. В рамках инвариантной ООД воину предоставляется возможность проявить творчество, нестандартный подход к выполнению учебного действия.

Перенос мышления и действий в мыслительный план осуществляется при таком обучении в пять этапов.

Предварительно либо в ходе первого этапа у военнослужащих формируется необходимая познавательная мотивация, позволяющая им успешно овладевать каким-либо действием. Если она отсутствует, то руководитель занятия должен сформировать у обучаемых внутреннюю или внешнюю мотивацию, обеспечивающую их включение в совместную с офицером учебную деятельность.

На первом этапе обучаемые предварительно знакомятся с действием (по инструкции, описанию, визуально), в результате чего в их сознании формируется ориентировочная основа его выполнения. Это своего рода система указаний о том, как выполнить разучиваемое действие. Очень важно, чтобы была достигнута полнота и точность ориентировки, четко показаны и усвоены конечные результаты обучения, которые предстоит достичь.

Схема ООД — это алгоритм, в котором последовательно расписываются все шаги обучаемого, приводящие к решению задачи (простейший пример схемы ООД — наглядно оформленный в караульном городке порядок того, как следует заряжать и разряжать оружие). Дробность шагов схемы ООД зависит от уровня подготовки обучаемых. Опираясь на схему ООД, обучаемый переходит ко второму этапу.

На втором этапе обучаемые выполняют материальное (материализованное) действие согласно учебному заданию во внешней материальной форме. Это реальные действия на тренажерах, макетах или другой учебной технике. Кроме того, обучающиеся контролируют выполнение каждой входящей в действие операции. После решения нескольких однотипных задач, например по настройке радиостанции, подготовке

к работе персональной ЭВМ, необходимость обращения к ориентировочной основе действий отпадает.

Действие выполняется в материальной или материализованной форме. В первом случае обучаемые изучают машины и оружие, действуют с реальными органами управления, оценивают реальную обстановку. Во втором действие выполняется на основе схем, операционных карт, моделей, оценки обстановки на карте, т. е. когда реальный объект невозможно предъявить или изучаемые части сложны, недоступны для операций с ними. На этом этапе обучаемый работает с информацией в виде различных материальных объектов, которыми выступают модели, приборы, схемы, макеты, чертежи и т. д., и сверяет свои действия с письменной инструкцией. Данный этап позволяет военнослужащему усвоить содержание действия (все операции) и правила их выполнения. Офицер, обучающий своих подчиненных, осуществляет контроль над правильностью выполнения каждой такой операции. Очень важно своевременно заметить ошибку обучаемого и исправить ее, чтобы в дальнейшем не допустить закрепления неверного действия.

Третий этап — внешнеречевой, когда обучаемые проговаривают вслух те действия, которые осваиваются. При этом происходит их дальнейшее обобщение, сокращение и автоматизация. Поэтому необходимость в ориентировочной основе действия (инструкции) отпадает, так как ее роль выполняет внешняя речь военнослужащего.

Выполняя каждую операцию, обучаемый ее проговаривает, как и на втором этапе, но уже без схемы ООД (если нужно, может подсмотреть в нее). Внешние признаки завершения этого этапа таковы: значительный рост скорости выполнения усваиваемых действий; озвучивание каждой операции начинает мешать выполнению действий; обучаемый перестает проговаривать их вслух одну за одной, делает это «про себя», т. е. переходит к четвертому этапу.

На четвертом этапе действие проговаривается только про себя. Доказано, что в процессе внутренней речи обобщение и свертывание действия идет наиболее интенсивно. Речь, произносимая вслух и громко (последняя внешняя опора), заменяется внутренней, при этом и она все больше сокращается: по мере ускорения действий полные их именования заменяются самим обучаемым на «это», «теперь», «раз», «два» и т. д. Перед выполнением каждой операции обучаемый мысленно ориентируется в структуре предстоящего действия.

На этом этапе правильность выполнения операций можно контролировать только по исполнительной части действий и по периодическим докладам обучаемого, если они предусмотрены боевой работой.

Завершается процесс усвоения *пятым этапом* (умственным), т. е. переходом действия во внутренний план. Это сокращение и автоматизация

зация действия до такой степени, что обучаемый способен мысленно воспроизвести его в свернутом виде, т. е. во внутренней речи, — оно в ней и формируется.

Обучаемый выполняет операции сноровисто, быстро, слитно, проговаривание каждой из них, пусть даже и «про себя», все больше мешает ему, и поэтому он заменяет его бессистемным (по собственному произволу) проговариванием то отдельной операции, то какой-то группы или совсем прекращает переводить выполняемое в слова.

На заключительном этапе ориентировочная часть действия настолько автоматизируется, что проговаривание про себя начинает тормозить выполнение. Военнослужащие автоматически совершают отрабатываемое действие, даже мысленно себя не контролируя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие сократилось, перешло во внутренний план и необходимость во внешней опоре отпала; следовательно, формирование действия завершилось.

Признаки высокого уровня сформированности осваиваемых действий таковы: ориентировочная и исполнительная части действий выполняются автоматически; внешняя схема ООД полностью перешла в оперативный план ОПМ, став знанием освоенного действия.

Контроль над реализацией действия осуществляется по чувству правильности его выполнения: для двигательных навыков, например, на основе мышечно-двигательных, осязательных, слуховых и других ощущений; для умственных навыков — возрастает роль интуиции. Действия выполняются без зрительного контроля и без непосредственного участия сознания, оно «на страже» и мгновенно привлекается только для устранения задержек.

Эффективность обучения военнослужащих на основе концепции поэтапного формирования умственных действий и понятий зависит от соблюдения ряда условий. Среди них — конкретное описание конечного результата действия и его характеристик; выбор задач и упражнений, обеспечивающих формирование нужного действия; точное определение порядка выполнения всех исполнительных и ориентировочных операций, входящих в действие; правильность и полнота ориентировочной основы.

Результаты проведенных исследований, войсковая практика свидетельствуют, что наилучшие результаты обучения на основе данной концепции получены в подготовке воинов-связистов, операторов, автомобилистов, эксплуатационников и других специалистов, деятельность которых достаточно алгоритмизирована и поддается подробному описанию. Высокий результат в обучении возможен прежде всего за счет четкого и обобщенного показа образца — как нужно выполнять конкретные действия. Это экономит время на поиск решения задачи,

ведет обучаемого самым коротким путем к достижению учебной цели, позволяет алгоритмизировать мыслительную деятельность.

Другая сильная сторона концепции поэтапного формирования умственных действий и понятий заключается в осуществлении жесткого управления процессом овладения знаниями, своевременном исправлении ошибок, организации самоконтроля со стороны обучаемого по прохождению каждого этапа освоения профессионального действия. Четкая ориентировка в выполнении того или иного действия способствует формированию у обучаемых уверенности в своих силах, что особенно важно для тех военнослужащих, которые теряются в обычных условиях и не могут справиться с решением учебных задач.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что существует немало профессиональных творческих действий, для которых трудно, а иногда и невозможно создать ориентировочную основу. Обучение по строго определенной инструкции снижает возможности для творчества обучаемого в процессе овладения профессиональным действием и в определенной мере способствует формированию мыслительных стереотипов.

Дальнейшим творческим развитием ассоциативно-рефлекторной концепции обучения и концепции поэтапного формирования умственных действий стала **концепция проблемно-деятельностного обучения**. Приоритет в ее разработке принадлежит военным ученым и педагогам А. В. Барабанникову, А. М. Воробьеву, Э. Н. Короткову, Ю. Ф. Худолееву и др. Данная концепция реализует два основополагающих принципа развития психики человека: принцип проблемности и принцип деятельности в обучении.

Сущность проблемно-деятельностной концепции обучения заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых военнослужащий, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает профессиональную (учебную) проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее решения.

В ходе учебных занятий, проводимых на основе проблемно-деятельностной концепции обучения, значительна доля самостоятельной познавательной деятельности обучаемых по разрешению проблемных ситуаций. Кроме того, усиливается интенсивность их мышления в результате поиска новых знаний и новых способов решения профессиональных задач.

Педагоги выделяют *несколько этапов познавательной учебной деятельности* воинов, но такое разделение имеет условный характер, поскольку мыслительная и практическая деятельность тесно взаимосвязаны и осуществляются одновременно. Это необходимо лишь в целях

понимания сущности проблемно-деятельностного обучения и методики его реализации.

На первом этапе происходит восприятие и анализ обучаемыми реальной проблемы профессиональной или учебной деятельности. Военнослужащие знакомятся с проблемной ситуацией, выделяют главное противоречие в ней, анализируют причины, затрудняющие ее разрешение.

На втором этапе военнослужащие разрабатывают и обосновывают возможные пути разрешения проблемной ситуации. Они моделируют свои действия, пробуют разрешить возникшую проблему с помощью имеющихся у них знаний, а когда этого не удастся сделать, с помощью догадки, логических рассуждений или в ходе самостоятельного поиска новых знаний в учебниках или учебных пособиях выстраивают новую мыслительную модель своих действий по разрешению проблемы.

Третий этап — индивидуальные действия в соответствии с созданной моделью. Военнослужащие действуют практически, придерживаясь намеченных путей разрешения профессиональной проблемы или учебной задачи. В ходе практических действий уточняется и корректируется принятое решение.

На четвертом этапе анализируется выполненное действие и проверяется правильность решения проблемы. Обучаемые анализируют, как реально они действовали, мысленно проходят весь путь разрешения проблемной ситуации. При этом уточняется, все ли возможные варианты ее разрешения были проанализированы, были ли оптимальными затраченные силы и средства, каковы будут последствия, что необходимо предпринимать, чтобы такие ситуации в реальной действительности не возникали и др.

Пятый этап — анализ мышления в ходе проведенного действия. При этом не следует ограничиваться только выявлением и разбором ошибок, допущенных при его выполнении. Анализ того, как военнослужащий мыслил в ходе практического действия, способствует развитию его интеллектуальных способностей, выходу за пределы традиционных решений, отказу от шаблонов и стереотипов в мыслительной деятельности. Следовательно, необходимо дать возможность обучаемому ответить на вопросы: как он думал, когда действовал; каков был ход его мыслей, когда вырабатывалась модель разрешения проблемной ситуации; на основании каких аргументов, признаков был принят проведенный вариант действий и др.

Эффективность проблемно-деятельностного обучения военнослужащих зависит от ряда *дидактических условий*, которые необходимо соблюдать при проведении занятий.

Важно организовать *интенсивное мышление обучаемых*, что обеспечивается последовательным наращиванием противоречий в их позна-

вательной учебной деятельности. Этому способствует как создание проблемных ситуаций, так и использование специальных методических приемов изложения учебного материала:

- ◆ подведение обучаемых к познавательному противоречию с предложением найти способ его разрешения;
- ◆ актуализация противоречий практической деятельности военнослужащих;
- ◆ изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;
- ◆ предложение обучаемым рассмотреть явление, предмет с различных сторон, разные грани его функционирования;
- ◆ побуждение военнослужащих делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ◆ постановка проблемных вопросов;
- ◆ решение проблемных заданий и задач;
- ◆ резкое ограничение времени разрешения проблемной ситуации и др.

Методические приемы создания проблемных ситуаций должны быть логически связаны с ранее изученным и предполагаемым материалом. Они должны содержать в себе познавательные трудности и видимые границы известного и неизвестного и, кроме того, вызывать чувство удивления при сопоставлении с выученным и неудовлетворенность имеющимся запасом знаний.

Следует добиться, чтобы *процесс мышления обучаемых стал «видимым», «замечаемым»* как для руководителя занятия, так и для самих военнослужащих. «Замечаемость» мыслительной деятельности обучающихся позволяет руководителю занятия определять недостатки в способе их мышления, вырабатывать меры помощи по его коррективке. Военнослужащим же предоставляется шанс видеть, как они мыслят, сравнить, сопоставить свой способ размышлений с процессами мышления своих товарищей, исправить, уточнить ход собственных мыслей и др. Для того чтобы процесс мышления обучаемых стал «видимым», применяются следующие приемы: фиксация результата различных этапов мыслительной деятельности на учебной доске, бумаге; предложение уточнить предложенную версию, конкретизировать и объяснить ее; постановка вопросов на понимание, уточнение высказанного; демонстрация руководителем занятия своего отношения к высказанной обучаемым мысли и др.

Желательно, чтобы военный педагог на занятиях не ограничивался представлением обучаемым типовых вариантов, алгоритмов решения проблем, стремлением научить использовать их в практической дея-

тельности, а обеспечил *индивидуальное самостоятельное прохождение обучаемыми всего процесса выработки решения профессиональных задач*, так как профессиональная деятельность военнослужащих всегда сложнее, разнообразнее того набора вариантов и алгоритмов, которые может дать обучаемым руководитель занятия. Индивидуальное прохождение всего процесса выработки решения позволяет не только получить определенное количество таких вариантов, но и формирует у военнослужащих способность самостоятельно находить их для решения любой проблемы. Достижению этого способствуют следующие методические приемы: индивидуальная разработка, доклад и защита каждым военнослужащим того или иного варианта разрешения профессиональной проблемы; его уточнение и переработка; участие в выработке коллективной версии, определении наиболее оптимально-го ее варианта и др.

Подготовка военнослужащих на основе проблемно-деятельностной концепции обучения предполагает усиление проблемности при проведении учебных занятий, специфическую организацию их мыслительной и практической познавательной деятельности. Проблемно-деятельностное обучение воинов позволяет не только приобретать новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, но и развивать интеллектуальные способности, накапливать опыт творческого решения разнообразных задач.

Достаточно успешно реализуется в условиях Вооруженных Сил **концепция программированного обучения**, под которым понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающих средств (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.).

Программированный учебный материал представляет собой совокупность сравнительно небольших порций (кадров, файлов, шагов) учебной информации, подаваемых обучаемому в определенной логической последовательности. После каждой порции информации дается контрольное задание в виде вопроса, задачи, упражнения, которое нужно выполнить. В случае правильного выполнения контрольного задания обучающий получает новую порцию учебной информации. Функцию контроля выполняет обучающее устройство.

В зависимости от способа представления информации, характера работы над ней и контроля усвоения знаний различают линейные, разветвленные, адаптивные и комбинированные обучающие программы.

Линейные программы представляют собой последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации с контрольным заданием. После изучения учебной программы обучаемому дается контрольное задание, которое он должен выполнить и предложить правильный

ответ, иногда просто выбрать его из нескольких возможных. Если обучаемый отвечает правильно, он получает новую учебную информацию, если нет — предложение вновь изучить первоначальную информацию, и так до тех пор, пока не будет дан верный ответ.

Разветвленная программа отличается от линейной тем, что обучаемому в случае неправильного ответа может предоставляться дополнительная учебная информация, которая позволит ему выполнить контрольное задание, ответить правильно и получить новый блок учебной информации.

Адаптивная программа позволяет обучающемуся самостоятельно выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения и обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям и др.

Комбинированная программа включает фрагменты линейного, разветвленного, адаптивного программирования.

В соответствии с данной концепцией построены автоматизированные учебные курсы по освоению компьютерной техники. В настоящее время она все активнее применяется при изучении различных учебных предметов в военных вузах, поскольку в образовании все активнее внедряются новые информационные технологии.

Таким образом, педагогической наукой разработано достаточно много разнообразных педагогических концепций, позволяющих на научной основе, эффективно и качественно обучать военнослужащих. Выбор соответствующей концепции обучения зависит от характера подготовки специалистов для войск, содержания проводимых учебных занятий, профессиональной компетенции и методического мастерства офицера.

Контрольные вопросы

1. Что понимается под теориями и концепциями обучения?
2. Дайте характеристику основным теориям обучения.
3. Перечислите основные концепции обучения.
4. Что понимается под проблемным обучением?
5. Назовите основные концепции, применяемые в обучении военнослужащих.
6. В чем заключается сущность и особенности применения ассоциативно-рефлекторной концепции в обучении военнослужащих?

7. Каково содержание и последовательность обучения военнослужащих на основе концепции поэтапного формирования умственных действий?
8. Дайте характеристику проблемно-деятельностной концепции обучения.
9. Что лежит в основе программированного обучения?
10. Сравните основные концепции обучения, применяемые в обучении военнослужащих, и обоснуйте их достоинства и недостатки.

Рекомендуемая литература

- Военная педагогика / Под ред. А. В. Барабанщикова. М.: ВПА, 1986.
- Военная психология и педагогика / Под ред. В. Ф. Кулакова. М.: Совершенство, 1998.
- Осмоловская И. М. Дидактика. М.: Академия, 2006.
- Коротков Э. Н. Современные концепции обучения и их применение в подготовке военных кадров. М.: ВПА, 1976.
- Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций. М.: Прометей, 1993.
- Педагогика: теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2006.
- Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.
- Педагогика: Большая современная энциклопедия. Мн.: Современное слово, 2005.
- Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
- Подласый И. П. Педагогика. В 2 кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 2000.
- Ситаров В. А. Дидактика. М.: Академия, 2004.
- Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. М.: Академия, 2006.

3.4. Методическая система обучения военнослужащих (методы, формы обучения и виды учебных занятий)

Качество обучения военнослужащих во многом обусловлено качеством планирования процесса их подготовки, стройной логической последовательностью в наращивании знаний, умений и навыков, методическим мастерством руководителей занятий, теми или иными методами, формами и средствами обучения, контроля и анализа полученных

результатов, совершенствованием материально-технической базы и методик обучения отдельным учебным дисциплинам.

Основу методической системы обучения составляют методы обучения, дающие ответ на вопрос: «Как учить?». В неразрывной связи с ними находятся формы обучения, виды занятий и средства обучения.

3.4.1. Методы обучения военнослужащих

Методы обучения военнослужащих — это упорядоченная система последовательных, взаимосвязанных действий педагогов и обучаемых (обучающихся), включающая совокупность однородных приемов, средств, способов предъявления изучаемого материала, обеспечивающих его усвоение и преобразование в знания, умения и навыки, а также формирование высоких морально-психологических и боевых качеств.

Метод обучения характеризуется признаками, направленными на определение цели обучения, способа усвоения содержания, порядка взаимодействия субъектов обучения.

Проблема определения и классификации методов обучения сегодня заключается в наличии различных подходов к определению его доминанты. С этим связано и большое количество известных классификаций. Рассмотрим некоторые из них.

Ряд исследователей (Е. И. Перовский, Е. Я. Голант, Д. О. Лордкипанидзе и др.) основным признаком для выделения методов обучения считали источники информации, с помощью которых обучающиеся приобретают знания. Это позволило разделить, выделить словесные, наглядные и практические методы.

Другие теоретики (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. Н. Овечкин и др.) классифицировали данные методы согласно характеру деятельности обучающихся по усвоению содержания образования. Это предполагает построение взаимной деятельности субъектов обучения в зависимости от формируемого на данном этапе уровня подготовленности:

- ◆ *объяснительно-иллюстративный* (информационно-рецептивный) метод, включающий рассказ, лекцию, объяснение, работу с учебником, демонстрацию и т. д.;
- ◆ *репродуктивный* — воспроизведение действий по образцу, деятельность по алгоритму, программирование;
- ◆ *эвристический* (частично-поисковый);
- ◆ *исследовательский*, формирующий творческий уровень подготовленности обучающихся.

Классификацию методов обучения с позиций функционирования педагогической системы разработал Ю. К. Бабанский. Ее развитие

применительно к военной педагогике осуществил В. И. Бегун. В данной классификации можно выделить следующие методы:

- ◆ организации и осуществления учебно-познавательного процесса;
- ◆ мотивации и стимулирования учебно-познавательного процесса;
- ◆ контроля и самоконтроля над эффективностью осуществления учебно-познавательного процесса.

Другие классификации предполагают распределение методов таким образом:

- ◆ бинарные и полинарные обобщения: М. И. Махмутов (бинарное), В. И. Паламарчук и В. Ф. Паламарчук (полинарное);
- ◆ сочетание с формами сотрудничества в обучении (Л. Клинберг);
- ◆ искусственное и естественное учение (К. Сосницкий);
- ◆ приобретение, закрепление и совершенствование приобретенных знаний (Г. И. Щукина, И. Т. Огородников и др.).

Вполне логично также появление и развитие тенденции, связанной с отказом от искусственной группировки методов, классификации их по вполне определенным признакам, поскольку многочисленность как самих методов, так и подходов к их классификации дает основания для отказа от иерархических и логических построений и перехода к обычному их перечислению. Об этом свидетельствует и практика организации процесса обучения, подтверждающая, что в ходе проведения учебных занятий одновременно могут быть использованы несколько различных методов.

При подготовке войск наибольшее распространение получили следующие методы обучения военнослужащих:

- ◆ устное изложение учебного материала (лекция, рассказ, объяснение, инструктирование);
- ◆ обсуждение изучаемого материала (семинар, беседа, групповое занятие);
- ◆ показ (демонстрация);
- ◆ упражнение, тренировка;
- ◆ практическая работа;
- ◆ самостоятельная работа.

Методы обучения выступают в виде определенной дидактической системы, где системообразующий фактор — это соответствующие учебные цели. Компонентами (подсистемами) служат сами данные методы, а механизмом обратной связи — приемы контроля над усвоением

знаний, сформированностью навыков, умений, профессионально важных качеств. Это предполагает действия обучающего и обучаемого.

Каждый из методов может включать различные *приемы обучения*. В разные методы входят одни и те же приемы. Примерами их могут служить запись лекции или беседы, помощь и страховка при выполнении упражнения и др. Однако метод — это не сумма отдельных приемов, а их взаимообусловленная система.

Применение разных методов определяется особенностями обучения, боевой и общественной подготовки военнослужащих, спецификой их учебно-боевой деятельности.

Методы и приемы обучения военнослужащих развиваются в связи с совершенствованием военной техники и способов боевых действий.

До появления огнестрельного оружия главным было упражнение для развития соответствующих навыков и физических качеств. При этом применялся показ с опорой на способность человека к подражанию и отдельные элементы разъяснения.

С появлением огнестрельного оружия и развитием линейной тактики войск стали применяться методы устного изложения материала, а затем и его обсуждения. Петр I требовал чтения и разъяснения «статей воинских, как солдату надлежит в житии себя держать и в строю, и в учении как обходиться», а также «Артикула воинского», содержащего указания о правилах службы и нормах поведения военнослужащих. А. В. Суворов ввел ряд новых приемов обучения — применение устных вводных, требующих принятия солдатами самостоятельных решений. В суворовской «Науке побеждать» методу устного изложения материала отведен специальный раздел «Словесное поучение солдатам».

В современных армиях необходимость овладения сложной боевой техникой потребовала применения всех возможных методов обучения. Они теперь взаимосвязаны и используются в определенных сочетаниях. Так, метод устного изложения часто задействуется вместе с обсуждением и показом, упражнение — с показом, показ — с объяснением (изложением).

Выбор методов обучения, их соотношение в ходе занятий зависят от следующих условий:

- ◆ форм обучения, т. е. от организации учебного процесса;
- ◆ группировки обучаемых;
- ◆ состава групп обучаемых по уровню их подготовки;
- ◆ количества времени, отводимого на занятие;
- ◆ наличия и состояния учебного оборудования;
- ◆ места занятия;

♦ уровня методического мастерства офицера (руководителя занятия).

В методах обучения находят свою реализацию принципы обучения.

Рассмотрим общую характеристику выделенных методов обучения.

В устном изложении учебного материала слово — ведущий источник информации. При этом предоставляется больше информации, чем в письменной виде, поскольку она содержит невербальный, эмоциональный компонент (интонация, смысловые ударения, использование громкости и тембра голоса, варьирование паузами).

Говоря о возможностях устной речи, А. И. Герцен отмечал, что между слушателями и опытными лекторами постепенно образуется особая магнетическая связь, деятельная с обеих сторон. Это коллективное мышление и сопереживание.

Именно при устном изложении материала открываются возможности воспитывающего обучения, передачи необходимой для этого информации, систематизируемой и углубляемой затем в ходе бесед, самостоятельной работы.

Один из путей дальнейшего совершенствования данного метода — проблемное изложение сведений из учебной программы, что позволяет переходить от монолога к диалогу в ходе рассказа, на лекции. При этом необходимо уметь создавать проблемные ситуации, заставляющие аудиторию искать свое решение вопроса, и делать необходимые паузы, давая немного времени на размышления, поддерживать познавательную активность обучаемых постановкой проблемных вопросов, короткими репликами.

Метод устного изложения учебного материала включает: объяснение, инструктирование, рассказ, лекцию.

Объяснение — это передача информации с целью раскрыть смысл явления, процесса, порядок выполнения действия, ответить на вопросы «почему?», «как?». Объяснение — такое изложение офицером учебного материала, при котором больше внимания уделяется раскрытию сущности явлений и процессов воинской жизни, их причинно-следственных связей, логики развития военно-профессиональных ситуаций.

Инструктирование — метод обучения, предполагающий изложение кратких и четких указаний о выполнении войнами конкретных действий.

Рассказ — повествовательно-описательное изложение материала с целью сообщения фактов и выводов. Рассказ в обучении военнослужащих — это последовательное и эмоциональное изложение военнослужащим фактического материала в описательной или повествовательной форме.

В рассказе используются приемы:

♦ *повествование* (последовательное, логически связанное изложение);

- ◆ *описание* (словесная передача внешнего вида и устройства технических объектов, хода событий);
- ◆ *рассуждение* (использование обобщений, суждений, умозаключений).

Рассказ на занятии может длиться 10–40 минут.

Лекция — развернутое теоретическое сообщение, изложение ряда связанных между собой вопросов по определенной теме с их научным анализом, обобщением, доказательствами, заключением и выводами

Лекция как метод обучения представляет собой углубленное изложение крупных теоретических и практических проблем. В данном методе обучения военнослужащего органически сочетаются такие приемы, как описание, повествование, доказательство, объяснение фактов и примеров, обобщение и выводы.

Лекция — форма обучения личного состава, предназначенная для систематизированного представления военнослужащим конкретного дидактического блока учебного материала, необходимого для военно-профессионального становления. В ходе реализации данной формы дается глубокий и систематизированный анализ истории изучения и решения военно-профессиональных ситуаций, проблем и задач. Показывается место и роль данного учебного материала в подготовке военного специалиста в подразделении.

Как правило, на лекции раскрывается 2–3 вопроса в течение 2 часов. Можно выделить следующие основные *типы лекций*:

- 1) *вводная* посвящается характеристике структуры изучаемого предмета, раскрытию его задач и основных проблем; в ходе лекции проводится небольшой исторический экскурс, ставятся задачи на период обучения по овладению необходимым объемом знаний;
- 2) *лекция по теме* включает основную информацию по материалам какой-либо определенной темы с соответствующими заключениями, выводами, рекомендациями;
- 3) *заключительная* предусматривает сведение в единую систему информации по разделу какого-либо учебного предмета или по предмету в целом. При этом делаются заключения и выводы, даются рекомендации;
- 4) *проблемная* посвящается какому-либо узловому вопросу, проблеме, характерной для учебной дисциплины;
- 5) *обзорная* включает материалы по ряду основных наиболее сложных вопросов нескольких тем, по разделу, с рекомендациями об изучении остальных вопросов.

Успешность применения метода устного изложения материала зависит от соблюдения ряда *условий и требований*, связанных с принципами обучения:

- ❖ системность изложения, активизация внимания на узловых вопросах, связь с последующей информацией, наличие заключения, выводов;
- ❖ научность представляемых сведений, оперирование материалом, основанным на научных данных и фактах, новых исследованиях;
- ❖ убедительность, аргументированность сообщаемой информации, доказательства, а не декларирование, обсуждение фактов и выводов;
- ❖ наличие новых сведений, ранее не известных обучаемым;
- ❖ проблемность, воссоздание проблемных вопросов, требующих поиска ответа как с опорой на ранее усвоенные знания, так и на здравый смысл и общие принципы логики, закономерности познания;
- ❖ акцентирование внимания на воспитательной стороне обучения;
- ❖ эмоциональность, занимательность изложения, особенно при изучении узловых вопросов;
- ❖ простота и ясность речи, достижение взаимопонимания с аудиторией, не следует злоупотреблять сложной терминологией;
- ❖ хорошая техника речи, темп умеренный (70–80 слов в минуту), интонирование при изложении узловых вопросов, паузы между словами, предложениями, особенно при акцентировании внимания на важной информации.

Успешность применения метода устного изложения материала в большой мере зависит от того, насколько глубоко знает его преподаватель, каковы его опыт, методическое мастерство, умение заинтересовать материалом, стимулировать познавательную деятельность. Важную роль играет знание аудитории, ее запросов и возможностей в познавательной деятельности, а также заинтересованность обучаемых в получении соответствующих знаний, их активность.

В войсковой (флотской) практике широко используется *метод обсуждения изучаемого материала*. Он реализуется в обучении, боевой и общественно-государственной подготовке военнослужащих в виде бесед, семинарских и групповых занятий.

Беседа — способ вооружения обучаемых знаниями благодаря обсуждению заранее поставленных вопросов, кратким ответам воинов на заранее известные вопросы.

Беседа — это диалогический путь изложения и обсуждения учебной информации, когда содержание материала знакомо военнослужащим

или близко к их жизненной практике. Таков один из основных видов обсуждения учебного материала и в то же время своего рода упрощенный вариант семинара: он применяется главным образом в обучении военнослужащих с низким и средним уровнем теоретической подготовки.

Цель беседы — углубление и систематизация ранее полученных знаний, закрепление новых понятий и представлений в ходе рассмотрения изученного. Кроме того, осуществляется также контроль и самоконтроль, у обучаемых развиваются навыки устного изложения, повышается уверенность в своих знаниях и способностях.

Можно выделить следующие виды бесед:

- 1) *развернутая*: упор делается на свободный обмен мнениями, живую полемику, высказывание различных точек зрения. В процессе развернутой беседы в наибольшей мере формируются навыки и умения высказывать и отстаивать свое мнение, дискутировать и общаться. В заключение обсуждения преподаватель подводит итоги;
- 2) *контрольно-проверочная*: ее основная цель — проверка усвоения пройденного учебного материала;
- 3) *сообщающая (эвристическая)*: сообщается информация и ставятся вопросы, заставляющие обучаемых самостоятельно прийти к правильному выводу.

Перечисленные виды бесед могут применяться как часть классно-групповых и семинарских занятий, а также как самостоятельные формы текущей проверки и закрепления учебного материала.

Беседа начинается, как правило, со вступительного слова преподавателя, в котором он раскрывает значение темы, задачи, акцентирует внимание обучаемых на узловых вопросах, может поставить перед группой проблему.

Полемика должна вестись по узловым аспектам, чтобы не уходить в сторону от основной темы беседы. Обсуждению подлежит материал, с которым аудитория в достаточной мере ознакомлена. Нецелесообразно полемизировать по тем вопросам, по которым нет фактических знаний и собственных мнений. В таких случаях обсуждение может превратиться в поверхностную словесную перепалку.

Вопросы в беседе нужно ставить в соответствующей логической связи, чтобы они были как звенья в единой цепи освоения изучаемого.

На основе внутренней логики учебного материала в процессе беседы весьма целесообразно опираться на живые примеры из жизни подразделений, из общественной жизни, внутри- и внешнеполитические события. Задача руководителя занятия состоит также в том, чтобы не допустить развития беседы по такому направлению, когда все сводит-

ся к простому изложению фактов без обобщений и без элементов полемики. Многое здесь зависит от правильной постановки вопросов, своевременных наводящих уточнений, реплик.

Для обеспечения успешности беседы основные ее вопросы должны подготавливаться заблаговременно. Целесообразно написание воином краткого конспекта выступления с отражением основных положений, чтобы поддержать логическую нить изложения, с приведением соответствующих цитат, положений. В то же время нельзя допускать превращение выступления в зачитывание конспектов. Необходимо добиваться от выступающих грамотной ясной речи. Важно, чтобы в процессе беседы ее участники не только систематизировали старые знания, но и получали новые в виде обобщений того фактического материала, который накопили ранее.

Применение педагогических приемов должно быть направлено на активизацию обучаемых, на организацию живой полемики.

При использовании метода беседы особо важную роль играет подведение итогов обсуждения, разбор выступлений, общее заключение. Необходимо не только дать объективную оценку ответам, но и проанализировать основные ошибки, вскрыть их причины, сделать обобщения, краткие выводы и поставить задачи к следующему занятию.

Таким образом, условиями успешности проведения беседы следует признать:

- ◆ направленность на конкретную тему, на узловые вопросы;
- ◆ обсуждение материала, который в определенной мере уже усвоен;
- ◆ свободный обмен мнениями, полемику, но направляемую в нужное русло (при необходимости преподаватель полемическими примерами, умелыми вопросами подводит к правильным выводам);
- ◆ обсуждение основной темы без отклонения в сторону;
- ◆ организацию именно обсуждения (а не простого пересказа рассматриваемых фактов) с аргументацией, обобщениями, выводами, обоснованными ответами;
- ◆ постановку проблемы, создание проблемных ситуаций;
- ◆ связь обсуждаемого материала с практикой, хорошо знакомой аудитории, с живыми примерами, практические выводы;
- ◆ чередование легких вопросов с трудными;
- ◆ предоставление возможности выступить всем желающим, но в границах меры (чтобы не увели полемику в другое русло);
- ◆ рассмотрение обсуждаемого материала с разных точек зрения, неприменный выход на более высокий уровень знаний, привлечение

к обсуждению материала максимума аудитории, в том числе лиц, пытающихся отмотчаться;

- ◆ грамотную речь при учете возможных языковых барьеров;
- ◆ наличие обобщений, заключения по вопросам и темам.

Семинар — форма организации обучения, предусматривающая самостоятельную предварительную работу и обсуждение учащимися вопросов, призванных обеспечить углубление, расширение и систематизацию знаний, выработку познавательных умений и формирование опыта творческой деятельности, представляющая собой научный (доказательный) анализ военно-профессиональных проблем, коллективный поиск путей их разрешения.

Эта форма используется в обучении военнослужащих, имеющих определенную подготовку, опыт работы по самостоятельному решению учебных проблем.

Групповые занятия проводятся в целях изучения вооружения и военной техники (объектов) и составляют основу курса по их применению, эксплуатации и ремонту. Работа организуется в специализированных классах, с максимальным использованием тренажерной, полевой учебной базы и базы для общевойсковой подготовки. Групповые занятия — средство углубления и закрепления знаний, полученных обучающимися на лекциях и в процессе самостоятельной работы над учебным материалом. Кроме того, они способствуют детальному изучению отдельных теоретических вопросов, военной техники и вооружения, а также совершенствованию практических навыков в решении задач, производстве инженерных расчетов и т. д.

Метод показа — один из самых древних и экономичных путей обучения. Суть его состоит в применении различных приемов и действий, с помощью которых у воинов создается наглядный образ (наиболее близкий к реальному) изучаемого предмета. В методе показа (демонстрации) особенно ярко реализуется дидактический принцип наглядности в обучении.

В войсковой (флотской) практике применяются следующие *виды показа*:

- ◆ личная демонстрация офицером изучаемых приемов и действий;
- ◆ показ оружия, боевой техники, снаряжения, в том числе имеющегося у противника или перспективного;
- ◆ показ различных моделей боевой техники и оружия (макеты, рисунки, плакаты, фотографии);
- ◆ показ фильмов, демонстрация презентаций с использованием мультимедийной техники, теле-, радиопередач, звукозаписей и др.

Методом показа мы передаем информацию через зрительные ощущения и формируем наглядность представления о предметах и явлениях.

В зависимости от целей и содержания занятий показ может осуществляться обучающим либо специально проинструктированными войнами и подразделениями (например, на показных и инструкторско-методических занятиях, а также при демонстрациях учебных фильмов).

Личный показ осуществляется командирами (к примеру, при обучении действиям с оружием, при физических упражнениях, на строевой подготовке, при обучении работе с техникой и др.). Суть этого метода можно охарактеризовать словами: «Делай, как я!». В нем используется способность к подражанию.

Вначале прием показывается в целом, в нормальном темпе, чтобы создать целостное представление, зрительный образ демонстрируемого действия. Затем разучивается, при необходимости, по разделениям (частям) в замедленном темпе также с показом или без него. После этого целесообразно проводить апробирование разучиваемого действия (сразу или по разделениям). Показ должен быть образцовым.

В некоторых случаях может быть применен и контрастный показ, т. е. демонстрируются правильные, а затем неправильные действия. Однако злоупотреблять таким способом не рекомендуется. Дело в том, что показ «как не надо делать» запоминается обычно быстрее, чем «как надо».

Успешность метода показа в большой мере зависит от сочетания его с объяснением. В специальном психологическом эксперименте установлено, что в таком случае обучаемые усваивают в 1,5–2,5 раза больше информации, чем без объяснений.

Показ с помощью специально подготовленных воинов и расчетов может осуществляться в двух видах: во-первых, это демонстрация образцовых действий как итог обучения, иллюстрация отличных результатов боевой подготовки; во-вторых, показ путей достижения необходимых результатов и методики обучения отдельным элементам — на инструкторско-методическом уровне.

Если же показывается методика обучения, организация занятия должна быть тщательно продумана и заранее отрепетирована с представляемыми подразделениями. Целесообразно по ходу занятия комментировать его. Очень важную роль имеет также проведение последующего разбора, сделанного с указанием ошибок и положительных сторон.

Презентации, показ учебных фильмов, других средств натуральной или изобразительной наглядности так же, как и личный показ, должен сочетаться с грамотным и ярким объяснением. Иначе может сложиться так, что обучаемые воспринимают изображения, а пояснения не воспринимают.

Сущность **метода упражнения, тренировки** заключается в многократном, сознательном повторении определенных приемов и действий с целью формирования навыков и умений, развития профессионально важных качеств. При необходимости может предусматриваться не простое повторение, а все большее усложнение выполняемых приемов и действий.

Этот метод обучения эффективен при закреплении и совершенствовании у воинов навыков и умений в усложняющихся учебно-боевых ситуациях.

В учебной практике используются следующие *виды упражнений*: строевые, физические, стрелковые, технические, тактические и комплексные. В процессе обучения они применяются как вводные, основные и тренировочные.

Вводные упражнения служат обеспечению точного выполнения воинами разучиваемых действий, которые совершаются в замедленном темпе.

Основные упражнения предназначены для формирования и развития у военнослужащих навыков и умений высокого профессионального уровня.

Тренировки как вид упражнения используются для сознательного, многократного повторения уже усвоенного действия (приема) с целью его закрепления.

Особую роль в успешности применения метода упражнения имеет сочетание его с объяснением, осмыслением, опора на такие дидактические принципы, как сознательность и активность, систематичность и последовательность, доступность обучения и др.

В обеспечении прочности усвоения знаний метод упражнения остается одним из самых главных, а при формировании навыков и умений играет определяющую роль. А ведь именно навыки и умения — цель обучения многим видам военно-профессиональной деятельности.

Упражнение применяется для освоения разного рода действий во всех видах Вооруженных Сил и родах войск как для обслуживания боевой техники, так и для выполнения различных приемов. В процессе тренировки, в том числе физической, происходит также развитие и совершенствование высоких морально-боевых и различных профессиональных качеств: физических, психических, волевых; осуществляется совершенствование эмоциональной устойчивости.

При формировании навыков и умений в упражнениях различают три основных этапа:

- 1) *начальный*, характеризуемый большим количеством ошибок и высокой физиологической стоимостью выполняемых действий;

- 2) *переходный*, когда качество выполняемых действий и их количественные показатели начинают резко улучшаться (заметный качественный скачок в формировании навыков);
- 3) *заключительный*, отличающийся высокой и устойчивой производительностью.

При проведении упражнений вначале следует добиваться правильных действий и затем наращивать быстроту их выполнения и автоматизацию. Не менее важен контроль над тем, чтобы с повышением быстроты точность, правильность выполнения заданных действий не нарушались.

Различают *индивидуальные* и *групповые* упражнения. В процессе выполнения групповых решаются задачи не только индивидуальной подготовки, но и слаживания расчетов, подразделений.

Также упражнения разделяют на *вводные* и *основные*. Под вводными понимаются упражнения, которые проводятся вслед за занятиями-показами. Их цель — добиваться правильности выполнения изучаемых действий. Вводные упражнения обычно проводятся не в быстром темпе, с акцентированием внимания на осознании сущности выполняемых действий.

Основные упражнения имеют целью формирование соответствующих навыков и умений. Они выполняются в различном темпе вплоть до максимального, иногда до состояния утомления, с целью достижения каких-либо нормативов. Основные упражнения проводятся и в виде *тренировки*, т. е. как сознательное многократное повторение усвоенных действий, приемов для достижения высокого уровня мастерства. В этом случае совершенствуются различные психические и физические качества, появляется твердая уверенность в способности достижения высокого результата.

Упражнение может осуществляться как самостоятельный метод (в частности на тренировочных занятиях), так и включаться в другие — например, лабораторные и практических работы, учения.

Среди *условий успешности применения метода упражнения выделяют*:

- ◆ понимание необходимости его применения (заинтересованность в проведении);
- ◆ осознание сущности выполняемых действий (опора на принцип сознательности и активности);
- ◆ достаточное количество повторений, обеспечивающее формирование навыков и умений;
- ◆ поддержание в ходе упражнения устойчивого внимания;

- ◆ хорошая организация и системность в выполнении последующих упражнений и каждого из них в отдельности, четкое распределение действий по времени;
- ◆ создание положительного эмоционального фона;
- ◆ разнообразие упражнений, рассмотрение ранее пройденного материала в новых аспектах;
- ◆ соблюдение требований индивидуального подхода;
- ◆ исключение повторения ошибочных действий, формирований неправильных навыков, учет вероятности их интерференции;
- ◆ соблюдение требования доступности при выполнении упражнений.

В процессе обучения, боевой и общественно-государственной подготовки личного состава части (корабля) широко применяется такой метод обучения, как **практическая работа** военнослужащих. Его основные виды: обслуживание и ремонт боевой техники и оружия; решение практических задач в ходе учений, боевых стрельб, полетов и др. Практическая работа играет роль метода обучения только тогда, когда в ходе ее проведения ставятся и решаются дидактические цели и задачи.

Важную роль в системе методов обучения военнослужащих играет **самостоятельная работа** личного состава. Это своего рода внутренняя основа всех остальных методов обучения, объединение их в дидактическую систему.

Основные виды данного метода обучения: самостоятельное изучение оружия и боевой техники, работа с электронными носителями информации, литературными источниками, самотренировки, просмотр фильмов, прослушивание радио-, телепередач и др.

Трудно представить, что можно глубоко познать серьезный теоретический материал, сформировать убеждения, научное мировоззрение без серьезной самостоятельной работы над книгами, конспектами, различными учебными пособиями. Особенное значение при этом отводится разностороннему осмысливанию и творческому критическому переосмыслению материала, что близко к исследовательскому научно-му поиску.

Самостоятельная работа позволяет устанавливать индивидуальный, наиболее оптимальный лично для себя темп чтения, останавливаться на отдельных разделах, возвращаться к прочитанному, использовать различные справочники, готовить вопросы для консультации и др.

При этом могут ставиться самые различные учебные цели: приобретение новых знаний или углубление имеющихся; повторение пройденного материала; подготовка к лучшему восприятию материала (перед занятием).

При самостоятельной работе по изучению материальной части техники и вооружения используются различные макеты, действующие схемы, стенды, производятся разборка и сборка оружия. Самостоятельное изучение оружия и техники сочетается с повторением соответствующих инструкций, наставлений, руководств, справочников. Целесообразно в ходе самостоятельной работы обучаемых объединять их в группы по 2–3 человека, в которых оказывается взаимопомощь, поддерживается оптимальный эмоциональный тонус, способствующий запоминанию материала.

На современном этапе развития педагогической теории и практики в особую группу выделяют *методы активного обучения военнослужащих*, среди которых — различные военные игры, мыслетренинги, инновационные методы и др. Они предназначены для развития у воинов творческого мышления и навыков мыслительной деятельности, для формирования у них умений принятия обоснованного и инициативного решения.

При выборе методов активного обучения офицерам необходимо знать основные дидактические условия, определяющие это предпочтение. К таким условиям относятся: цели и задачи обучения военнослужащих, его реализуемая концепция; учитываемые закономерности и принципы; дидактические возможности военнослужащих (уровень обученности, индивидуальные особенности); внешние условия для части (корабля); возможности офицеров-педагогов (опыт, уровень их подготовленности). Учет перечисленного помогает офицерам грамотно выбрать группу методов активного обучения и наиболее эффективные конкретные формы обучения личного состава части (корабля).

Условия, обеспечивающие успех применения методов обучения:

1. Наличие определенных ясных целей обучения, упражнений, тренировок, самостоятельной подготовки; сознательное усвоение выполняемых действий (с учетом их цели и пониманием сущности).
5. Заинтересованность обучаемого в достижении поставленных целей, стремление к упражнению, тренировке, несмотря на трудности.
2. Поддержание высокого уровня внимания к выполняемым действиям.
3. Достижение достаточно высокого уровня нагрузок при сохранении желания продолжать обучение и обеспечение восстановления хорошего функционального состояния к началу следующего занятия.
4. Варьирование нагрузок, формы и структуры упражнений (усложнение упражнений, включение новых элементов) при условии постоянного закрепления ранее пройденного.
5. Наличие обратной связи — учет и контроль.

6. Реализация на занятии принципов обучения и воспитания.
7. Четкое обоснованное планирование.

Соблюдение данных условий означает организацию педагогической деятельности согласно духу принципов обучения. Кроме того, качество подготовки военного специалиста во многом зависит от того, как организован образовательный процесс, и от тех форм, в которых он осуществляется.

3.4.2. Формы обучения военнослужащих

Формы обучения — это организационная сторона учебного процесса, отражающая условия, в которых он осуществляется.

Формы обучения определяют состав и группы обучающихся, структуру занятия (учения), место и продолжительность его проведения, специфику деятельности обучающихся. Они отражают организационную сторону процесса обучения и представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности офицеров (педагогов) и обучаемых военнослужащих, осуществляемой в установленном порядке и в определенном режиме.

Формы обучения подразделяются на общие и специфические.

Общие формы обучения классифицируются:

- ◆ по направленности подготовки личного состава — на *теоретические* и *практические*;
- ◆ по организации обучающихся — на *коллективные, групповые, индивидуальные*;
- ◆ по месту проведения занятия — на *классные и полевые*;
- ◆ по месту в учебном процессе — на *учебно-плановые, служебно-плановые, внеслужебные*.

Специфическая форма обучения может применяться во время боевых стрельб, пусков ракет, ведения разведки, проведения имитации.

В военной педагогике сложилась следующая классификация форм обучения военнослужащих:

- ◆ учебно-плановые;
- ◆ служебно-плановые;
- ◆ внеслужебные;
- ◆ специфические и др.

Учебно-плановые формы обучения включают теоретические и практические занятия, боевые стрельбы, командно-штабные учения и др.

Это основа в боевой и общественно-государственной подготовке личного состава части (корабля).

Служебно-плановые формы обучения представляют собой парковые и регламентные дни в части (на корабле).

К *внеслужебным формам обучения* обычно относят различные школы воинского опыта, военные кружки, состязания, конкурсы и др.

Специфические формы обучения включают конкретные занятия, характерные для каждого вида Вооруженных Сил России, например в авиации — различные виды наземных тренировок.

Практика показывает, что единичная форма обучения (вид занятия) решает частные учебные задачи, и только объединение их в дидактические циклы занятий позволяет достигать цели профессионального становления военнослужащих в части (на корабле).

Необходимость объединения единичных форм обучения в дидактические циклы занятий, а далее в систему обучения военного специалиста диктуется также комплексным характером деятельности военнослужащих и особенностями усвоения ими полученных знаний. Вышеназванные причины обуславливают применение адекватных форм обучения, определяют их содержание и характер реализации. Это продиктовано также целью занятия и категорией обучающихся.

Формы обучения непрерывно совершенствуются, появляются их новые разновидности. Необходимо отметить, что они используются в тесной связи с методами обучения. Такая совокупность и определяет вид занятий.

3.4.3. Виды учебных занятий

Важнейшая часть образовательного процесса военно-учебного заведения, подготовки войск, в ходе которой реализуются дидактические принципы и методы обучения, — учебные занятия. На них осуществляется теоретическое обучение и привитие обучающимся практических навыков и умений по специальности.

Руководящими документами по организации оперативной, боевой подготовки в Вооруженных Силах России, образовательного процесса в вузах Минобороны России предусмотрены следующие *основные виды учебных занятий*:

- ◆ лекции;
- ◆ семинары;
- ◆ лабораторные работы;
- ◆ практические занятия;

- ◆ групповые упражнения и занятия;
- ◆ тактические (тактико-специальные) занятия и учения;
- ◆ командно-штабные учения;
- ◆ военные (военно-специальные) игры;
- ◆ теоретические (научно-практические) конференции;
- ◆ контрольные работы (занятия);
- ◆ самостоятельная работа обучающихся;
- ◆ консультации;
- ◆ войсковая (флотская) стажировка и практика;
- ◆ выполнение курсовых работ (проектов, задач) и выполнение выпускной квалификационной работы.

В высшем военно-учебном заведении могут проводиться другие виды учебных занятий, вводимые по решению ученого совета вуза.

Лекции составляют основу теоретического обучения и должны давать систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрывать состояние и перспективы развития соответствующей области науки и техники, концентрировать внимание обучающихся на наиболее сложных и узловых вопросах, стимулировать их активную познавательную деятельность и способствовать формированию творческого мышления.

Они в значительной мере определяют содержание других видов занятий, последовательность их проведения, развитие творческих навыков и самостоятельную работу обучающихся над учебной дисциплиной.

Будущим методом в лекции выступает устное изложение учебного материала (лекционный метод), сопровождающееся демонстрацией презентаций, видео- и кинофильмов с использованием электронно-вычислительной техники, схем, плакатов, показом моделей, приборов и макетов.

Как вид учебных занятий лекция организует мыслительную деятельность обучающихся над конкретной проблемой в одной аудитории, под руководством одного преподавателя и при использовании общих для всех обучающихся учебных и наглядных средств. Это требует от лектора — руководителя занятий — хороших организаторских способностей, знания психологии восприятия лекции, умения управлять вниманием, учебной работой большой массы людей, использовать средства активизации творческого мышления обучающихся и т. д.

В соответствии с руководством по организации работы высшего военно-учебного заведения МО РФ лекции читаются начальниками (заведующими) кафедр, их заместителями, профессорами, доцентами и старшими преподавателями, как правило, для лекционных потоков.

В порядке исключения к чтению лекций приказом начальника военного вуза могут допускаться наиболее опытные преподаватели, имеющие ученую степень или педагогический стаж не менее пяти лет. Лекции по актуальным проблемам военной теории и практики имеют право читать руководящие должностные лица видов и родов войск Вооруженных Сил, управлений Министерства обороны и руководящий состав военного вуза (факультета). Для чтения отдельных лекций могут приглашаться видные ученые и профессора из других вузов, ведущие специалисты из войск (сил), научных учреждений, с предприятий оборонных отраслей промышленности.

Каждая учебная дисциплина начинается, как правило, с чтения вводной лекции. В ней дается определение изучаемой учебной дисциплины, сообщается краткая историческая справка о развитии соответствующей отрасли науки, освещается роль отечественных ученых в ее развитии. Лектор четко формулирует цели и задачи своей учебной дисциплины, указывает ее место в общей системе обучения в военном вузе и взаимосвязь с другими дисциплинами. Обучающиеся ориентируются лектором на основной метод ее изучения, на распределение времени по видам обучения и по семестрам, на виды контроля. Им сообщается основная и дополнительная литература и даются методические указания по самостоятельной работе над освоением материала, рекомендуются конкретные формы участия в научной работе.

В последующих лекциях раскрываются основные закономерности изучаемой дисциплины, в научной и логической последовательности излагаются ее основные вопросы, показывается связь теоретических положений науки с практикой.

В заключительной лекции подводятся итоги изучения учебной дисциплины, особое внимание обращается на проблемы, требующие решения, и перспективы развития соответствующей отрасли науки и техники.

Каждая лекция должна представлять собою, как правило, логически завершенное целое. Она должна основываться на современном состоянии науки и техники и читаться на высоком научном уровне. Лектор обязан разъяснять сущность новых понятий, положений, формул и их прикладное значение, широко иллюстрируя изложение практическими примерами и наглядными пособиями. Лекция должна вызывать у обучающихся необходимость самостоятельной работы и направлять ее.

В структуру лекции входят: вводная, основная часть, краткие выводы по каждому из учебных вопросов, заключение, список использованной литературы. Структура лекции должна отражать основные идеи раскрываемой военной проблемы. Работа начинается с составления

плана лекции, который включает не более 1–2 вопросов. Затем обосновывается вводная часть занятия.

В ней офицер кратко характеризует место и роль данной темы в обучении воинов; обстановку, в которой решалась и исследовалась военно-теоретическая проблема; называет учебные вопросы и отмечает их значение; руководитель занятия дает обзор важнейших источников и литературы.

В основной части занятия офицер должен уделять внимание полному изложению учебных вопросов. Здесь особое значение имеет установление и поддержание учебного контакта с аудиторией, возбуждение интереса у воинов к теме лекции. Для этого используются яркий пример или остро поставленный вопрос, подчеркивающий практическую значимость лекции. Поддержание внимания воинов, их интереса достигается также и логикой изложения учебного материала, глубиной и новизной его содержания, четкой формулировкой теоретических положений, применением на занятиях ТСО (технических средств обучения), включением в материал лекции данных о жизни части (корабля) и опыте работы с различными категориями личного состава.

В заключительной части лекции обобщаются наиболее важные и существенные положения, делаются выводы по учебным вопросам и изучаемой проблеме в целом, ставятся задачи для самостоятельной работы. В конце лекции всегда необходимо оставлять время для ответа на вопросы аудитории.

В процессе обучения воинов последующие лекции взаимосвязаны и образуют цикл, который должен обеспечить систематизированное и последовательное усвоение военными содержанием учебной дисциплины, отражающего квалифицированные требования к военному специалисту.

Современные лекции бывают следующих видов: лекция-беседа, лекция-дискуссия, проблемная лекция, лекция-консультация и др.

Семинары проводятся по наиболее сложным вопросам (темам, разделам) учебной программы для того, чтобы углубленно изучить учебную дисциплину, привить обучающимся навыки самостоятельного поиска и анализа учебной информации, сформировать и развить у них научное мышление, умение активно участвовать в творческой дискуссии, делать правильные выводы, аргументированно излагать и отстаивать свое мнение. Это один из основных видов учебно-практических занятий в военных вузах, заключающийся в обсуждении обучающимися сообщений, докладов, рефератов, выполненных ими по результатам учебных исследований под руководством преподавателей. Семинар — важное звено в общей системе теоретического обучения.

Его главная цель — углубить и закрепить теоретические знания, полученные обучающимися на лекциях и в процессе самостоятельной работы над учебным материалом, а также привить им навыки устного изложения материала, научить защищать развиваемые ими научные положения и выводы. Кроме того, семинары служат средством контроля самостоятельной работы обучающихся.

Они проводятся, как правило, не ранее чем через 5–6 дней после лекции по рассматриваемой теме. Продолжительность составляет не менее 4 часов.

Офицер должен разработать план семинара, который включает список изучаемой литературы, 2–3 учебных вопроса для 4-часового занятия, расчет времени, тезисы своего вступительного слова, порядок работы на семинаре, дополнительные проблемные ситуации и вопросы, заключительное слово.

Проведение семинара обычно начинается со вступительного слова офицера, который формулирует цели и задачи семинара, обращает внимание военнослужащих на основные проблемные вопросы и активное участие в их обсуждении. Семинары следуют, как правило, за лекциями через 6–7 дней, за это время воины должны ознакомиться с планом семинара, изучить литературу и учебные вопросы. При этом они выполняют следующие виды учебной деятельности: консультируются у руководителя или у его помощника; подбирают рекомендованную литературу; изучают и конспектируют литературные источники; усваивают содержание ответа на поставленные офицером учебные вопросы (целесообразно составлять план ответа на каждый семинарский вопрос); формируют у себя психологическую готовность к выступлению на занятии.

После вступительного слова офицера обычно следует доклад одного из военнослужащих продолжительностью 15–20 минут. Обсуждение услышанного происходит в ходе рассмотрения учебных вопросов. Их лучше всего рассматривать в соответствии с планом семинара и по порядку. В ходе семинара офицеру педагогически разумнее первому давать слово тому воину, кто слабее подготовлен, реже выступает. Регулирование выступлений на семинаре усиливает контрольные функции занятия и способствует более тщательной подготовке слушателей к последующим занятиям. Выступления на семинаре не должны превышать 10 минут, военнослужащим нужно учиться излагать свои мысли кратко, содержательно, логично и ясно. На семинаре иногда практикуется организация творческих дискуссий по наиболее острым, спорным вопросам жизнедеятельности части (корабля).

В заключение занятия офицер должен сделать анализ хода семинара, оценить вклад в работу каждого его участника. При оценке выступ-

лений руководитель занятия обращает внимание на активность воинов, на их подготовленность к решению профессиональных проблем. Заключительное слово офицера завершается выводами по теме семинара и методическими советами по дальнейшей самостоятельной работе личного состава.

В настоящее время в войсковой (флотской) практике применяются следующие виды семинаров: семинар-круглый стол, семинар-дискуссия, семинар-взаимообучение и др.

Практические занятия — это вид учебных занятий. В его основе лежит практическая работа каждого из обучающихся. Она нацелена на выработку практических умений и приобретение навыков в решении задач, выполнении чертежей, производстве расчетов, ведении рабочих карт, разработке и оформлении боевых и служебных документов; практическое овладение иностранными языками; отработку упражнений, приемов и нормативов, определенных уставами, наставлениями и руководствами; освоение вооружения и военной техники (объектов), овладение методами их применения, эксплуатации и ремонта.

Практическое занятие — форма обучения, отличающаяся от семинаров практической направленностью в формировании у воинов навыков и умений (военно-профессиональная игра, профессиональный тренинг и др.). В результате у военнослужащих формируются умения применять в своей деятельности полученные знания, а также навыки выполнения конкретной работы, например настройка радиостанции, подготовка оружия к стрельбе, подгонка снаряжения и др. Практические занятия могут проводиться в виде тренингов, игр.

Так, игра «Анализ военно-профессиональной ситуации» включает несколько этапов.

1. *Введение воинов в изучаемую профессиональную ситуацию.* Здесь обычно офицер показывает воинам кинофильм или телефильм, читает статью из газеты, демонстрирует работу на боевой технике. Затем обосновывает актуальность темы, ее сложность, степень разработанности в теории и практике, выслушивает мнение участников игры.
2. *Постановка задачи.* Учебная группа делится на 2–3 подгруппы, офицер определяет каждой круг специфических задач: изучить предлагаемую ситуацию; сформулировать и обосновать свои ответы и решения; подготовиться к публичной защите коллективного мнения и др. Здесь же определяются границы анализа и поиска решения группой, устанавливается время и режим самостоятельной работы участников игры.
3. *Работа творческих групп над ситуацией.* Офицер наблюдает за ними, консультирует руководителей и отдельных членов группы.

4. *Организация групповой дискуссии.* Представители групп поочередно выступают с сообщениями о результатах своей деятельности: излагают общее мнение группы о ситуации; отвечают на поставленные вопросы; обосновывают свой вариант решения проблемы. После выступления представителей групп начинается дискуссия, в ходе которой обсуждаются общие точки зрения на проблему, формируется единый подход к пониманию подобных проблем, определяются оптимальные пути разрешения военно-профессиональных ситуаций.
6. *Заключительная беседа.* Офицер показывает военнослужащим положительный результат работы групп, обращает внимание на их позиции при анализе проблемы, выделяет правильные и ошибочные решения, обосновывает подход к решению подобных ситуаций, определяет пути дальнейшей работы личного состава по формированию воинского мастерства.

Практические занятия обеспечиваются комплексами и образцами боевой техники и вооружения, их макетами, структурными, функциональными и принципиальными схемами, отображающими структуру образцов и комплексов, их устройство, принцип построения и функциональные связи при боевой работе, учебными командными пунктами, стендами, специализированными тренажерами и другими техническими средствами.

Занятия могут проводиться с группами обучающихся, на которые делится учебное отделение (взвод) в зависимости от степени обеспеченности образцами боевой техники и вооружения.

Перед практическими занятиями обучающимся дается задание на повторение и отработку лекционного материала, самостоятельное изучение специальной литературы (технических описаний, наставлений, инструкций и т. д.).

Преподаватель проводит опрос и организует изучение наиболее сложных технических решений, реализованных в образце вооружения, и особенностей работы лиц боевого расчета.

Лабораторные занятия (работы) — один из видов самостоятельной работы обучающихся, проводимой под руководством преподавателей в специально оборудованных лабораториях, на лабораторных установках и образцах материальной части вооружения и боевой техники.

На каждое такое занятие обычно выносятся одна лабораторная работа, посвященная исследованию какого-либо физического явления, устройства, системы. Поэтому эти занятия часто называют лабораторными работами.

Они нацелены на практическое освоение обучающимися научно-теоретических положений изучаемой дисциплины; овладение ими тех-

ников экспериментальных исследований и анализ полученных результатов; привитие навыков работы с лабораторным оборудованием, контрольно-измерительными приборами и вычислительной техникой. Лабораторные занятия способствуют развитию у обучающихся наблюдательности, активности, чувства ответственности, настойчивости, интереса к изучаемому вопросу, укрепляют уверенность в своих силах. Они развивают теоретическое и практическое мышление, учат видеть в материале предметную сущность изучаемых явлений и процессов, принципов функционирования боевой техники и т. п.

Цели лабораторных занятий на разных кафедрах различны. Так, на общенаучных они позволяют уяснить физический смысл основных явлений, понятий и законов природы, а также способствуют изучению сущности физических явлений, происходящих в изучаемых на кафедрах устройствах. В лабораториях военно-технических кафедр проводится экспериментальное исследование физических процессов, происходящих в типовых схемах и устройствах, которые применяются в образцах боевой техники, состоящей на вооружении, или в перспективных образцах. Основное назначение лабораторных занятий на военно-специальных кафедрах состоит в том, чтобы экспериментально исследовать функционирование основных устройств и систем типовых образцов современного вооружения и выявить их действие при изменении параметров этих устройств и систем, а также изменении внешних условий.

После выполнения лабораторной работы обучающиеся представляют отчет и защищают его. Защищенные отчеты хранятся на кафедре до завершения обучения слушателей по данной учебной дисциплине.

Групповые упражнения проводятся по оперативно-тактическим, тактическим и тактико-специальным дисциплинам с целью накопления обучающимися практического опыта в планировании, организации боевых действий; обеспечения их управления войсками (силами).

На групповом упражнении все обучающиеся действуют, как правило, в одной и той же роли, выполняя функции определенного должностного лица.

Это форма практического обучения главным образом по оперативно-тактической и тактико-специальной подготовке. Занятия проводятся также для закрепления обучающимися теоретических знаний и привития им навыков в организации боевых действий и управления войсками.

Особенность организации групповых упражнений состоит в том, что они проводятся на фоне решения комплексной задачи, связанной единым смыслом и оперативно-тактической обстановкой. При этом каждое последующее занятие выступает логическим продолжением

и развитием предыдущих. Занятия организуются одной или несколькими оперативно-тактическими и смежными с ними кафедрами. В групповом упражнении обычно отрабатывается несколько учебных вопросов. Все слушатели исполняют обязанности одного или нескольких должностных лиц и индивидуально или коллективно решают поставленную тактическую задачу.

Групповые занятия предлагаются для того, чтобы изучить вооружения и военную технику (объектов), и составляют основу обучения организации их применения, эксплуатации и ремонта. Они проводятся в специализированных классах, с максимальным использованием тренажерной, полевой учебной базы и базы для общевойсковой подготовки.

Это средство, позволяющее углубить и закрепить знания, полученные обучающимися на лекциях и в процессе самостоятельной работы над учебным материалом, детально изучить отдельные теоретические вопросы, военную технику и вооружения, а также совершенствовать практические навыки в решении задач, производстве инженерных расчетов и т. д. на материальной части вооружения. Служат они рассмотрению и других вопросов, вынесение которых на лекции нецелесообразно по методическим соображениям.

В зависимости от характера учебной дисциплины и изучаемых аспектов целями групповых занятий могут быть:

- ◆ систематизация, закрепление и углубление теоретического материала;
- ◆ обучение применению теории к решению практических задач;
- ◆ обучение методике и приемам решения задач и выполнения расчетов, специфических для данной учебной дисциплины;
- ◆ обучение тому, как оценивать порядок физических величин, встречающихся в теоретической и расчетной частях дисциплины;
- ◆ обучение применению знаний, полученных при освоении смежных учебных дисциплин, для решения конкретных инженерных задач;
- ◆ изучение некоторых новых теоретических и практических вопросов.

Групповые занятия, на которых излагаются новые вопросы, проводятся методом объяснений, как правило, в специализированных классах, лабораториях, аудиториях с широким привлечением наглядных пособий. Допускается проведение групповых занятий комбинированным способом. Часть вопросов при этом излагает преподаватель, другую часть обучающиеся отрабатывают самостоятельно.

Тактико-строевые занятия — это один из видов тактико-специальных занятий. Они проводятся в целях обучения военнослужащих способам действий в составе подразделения и привития начальных практических навыков в выполнении обязанностей командиров при организа-

ции и ведении боя. Также могут проводиться перед тактическими учениями в целях слаживания боевых подразделений, сформированных для учений. На этих занятиях обучающиеся (курсанты, слушатели) действуют в составе боевых расчетов или в роли командиров подразделений.

Учебные вопросы на таких занятиях отрабатываются вначале по элементам, а затем в целом, пока курсанты не научатся выполнять их правильно, слаженно и быстро. Занятия обычно проводятся на оборудованной в инженерном отношении местности (как с материальной частью, так и без нее).

Тактические (тактико-специальные) занятия направлены на подготовку обучающихся в вопросах организации, ведения и обеспечения боевых действий подразделений (отделения, взвода и им равных) и управления ими в бою. Это основной вид занятий в высших военных училищах по практическому обучению курсантов на местности и на полигоне. Они проводятся, как правило, с материальной частью после теоретических, тактико-строевых занятий и групповых упражнений на местности (картах). На этих занятиях курсанты действуют в качестве номеров боевых расчетов или в роли командиров подразделений, совершенствуя ранее приобретенные или приобретая новые навыки и умения по выполнению обязанностей солдат и командиров в бою. Учебные вопросы на них отрабатываются последовательно, в соответствии с замыслом и созданной тактической обстановкой, во время и в темпе, определяемом характером изучаемого вида боевых действий.

Тактические (тактико-специальные) учения — высшая форма тактической подготовки слушателей и курсантов. Они направлены на закрепление и совершенствование знаний, умений и навыков, полученных по тактическим, тактико-специальным и другим учебным дисциплинам в условиях, максимально приближенных к боевой обстановке, а также на предоставление практического опыта командования частью (подразделением) в бою.

Такие учения проводятся на местности (в учебных центрах, на полигонах) или в специально оборудованных классах, лабораториях, оснащенных боевой техникой и тренажной аппаратурой, с привлечением необходимого количества вооружения. Продолжительность учений — 2–3 суток. Они могут быть как двухсторонними, так и односторонними, с обозначенным противником. Могут также проводиться учения с боевой стрельбой.

Для тактических (тактико-специальных) учений разрабатывается замысел и составляется план. По окончании учений проводится их разбор.

Командно-штабные учения и военные (военно-специальные) игры отличаются комплексным характером и проводятся по важнейшим темам оперативных, оперативно-тактических, тактических (тактико-специальных) и военно-специальных дисциплин с целью обеспечения формирования у обучающихся практических навыков в исполнении конкретных должностей при планировании, организации и ведении боя (операции, боевых действий) и его всестороннем обеспечении.

Руководителями тактических (тактико-специальных), командно-штабных учений и военных (военно-специальных) игр выступают, как правило, начальник военного вуза, его заместители, начальники факультетов и кафедр.

В процессе учений посредники помогают руководителю в достижении поставленных целей; учат слушателей выполнять функциональные обязанности по соответствующим должностям.

Командно-штабные учения заканчиваются частными разборами в учебных отделениях и игровых коллективах, сформированных на период учений, и общим разбором для всех участников.

Теоретические (научно-практические) конференции обычно организуются на завершающем этапе изучения дисциплины в интересах систематизации и углубления полученных знаний и с тем, чтобы выработать у обучающихся навыки сбора, анализа и обобщения информации, умение подготовки докладов и сообщений, снабдить опытом публичных выступлений и ведения научных дискуссий. План проведения конференции выдается обучающимся не менее чем за месяц до ее проведения.

Контрольные работы (занятия) реализуются в виде письменных ответов на вопросы, решения задач, контрольных заданий или проверки выполнения обучающимися упражнений, приемов и нормативов. Содержание заданий на контрольную работу (занятие) и порядок ее выполнения устанавливаются кафедрой (предметно-методической комиссией).

Самостоятельная работа обучающихся — составная часть учебных обязанностей. Она имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием автоматизированных обучающих курсов (систем), а также выполнение учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам. Обязательный компонент самостоятельной работы — внеаудиторный практикум по иностранному языку.

Самостоятельная работа воинов как форма обучения предназначена для осмысления, углубления и закрепления усвоенных военнослужащими на различных занятиях знаний и умений работать в качестве военного специалиста.

Она организуется командирами подразделений обучающихся, обеспечивается и контролируется кафедрами. Время для нее отводится расписанием дня из расчета не менее 3–4 часов ежедневно. Учебный отдел военного вуза (учебная часть факультета) систематически осуществляет контроль за организацией самостоятельной работы обучающихся, результаты контроля анализируются в вузе (на факультете) не реже одного раза в месяц.

Самостоятельная работа может проводиться под руководством преподавателей в часы, определенные расписанием занятий, и в объеме не более 5% от бюджета учебного времени, отводимого на изучение дисциплины. Она предусматривает разработку рефератов, выполнение расчетно-графических, вычислительных работ, моделирования и других творческих заданий в соответствии с учебной программой (тематическим планом изучения дисциплины). Основная цель данного вида занятий состоит в обучении обучающихся методам самостоятельной работы с учебным материалом.

Консультации — одна из форм руководства самостоятельной работой слушателей и курсантов и оказания им помощи в освоении учебного материала. Консультации проводятся регулярно в часы самостоятельной работы и в основном индивидуально. При необходимости, в том числе перед проведением семинаров, тактических (тактико-специальных) занятий и учений, командно-штабных учений и военных (военно-специальных) игр, экзаменов (зачетов), могут назначаться групповые консультации.

Войсковая (флотская) стажировка организуется в целях приобретения обучающимися опыта в исполнении обязанностей по должностному предназначению на командных, штабных, инженерно-технических и других должностях в войсках в течение установленного срока.

Учебно-методическое руководство стажировкой осуществляют соответствующие кафедры вузов. Для этого они выделяют опытных преподавателей.

Срок стажировки, ее содержание и индивидуальные задания определяются учебными планами и программами войсковой стажировки. Программы разрабатывают соответствующие кафедры и утверждают начальники военных вузов.

Командиры частей организуют стажировку слушателей, утверждают и высылают в вузы письменные отзывы об их работе. По окончании стажировки слушатели составляют отчеты, которые рассматриваются и визируются руководителями стажировки, назначаемыми от вуза и войсковой части. Защита отчетов производится на кафедре, осуществляющей учебно-методическое руководство стажировкой.

Практика (учебная, производственная, ремонтная, корабельная и др.) — организационная форма практического обучения слушателей (курсантов). Ее проводят по отдельным дисциплинам или их группам в целях закрепления знаний и приобретения (совершенствования) практических навыков с учетом должностного предназначения обучающихся. Практику проходят в военном вузе и его структурных подразделениях, в войсках (силах) и организациях Вооруженных Сил, а также в организациях других федеральных органов исполнительной власти.

Ее основные задачи — закрепление теоретических знаний, полученных слушателями (курсантами) в процессе обучения в военном вузе; изучение технологии и получение практических навыков в проведении экспериментальных исследований, при ремонте и восстановлении боевой техники; ознакомление с технологией производства и военной приемкой боевой техники на предприятиях промышленности.

Прохождение практики организуется:

- ◆ в воинских частях и организациях видов Вооруженных Сил — по указаниям главнокомандующих видами Вооруженных Сил, в воинских частях и организациях военных округов — по распоряжениям начальника Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации;
- ◆ в воинских частях и организациях центрального подчинения, не входящих в виды Вооруженных Сил, — по указаниям заместителей министра обороны Российской Федерации, командующих родом войск Вооруженных Сил, начальников главных и центральных управлений Министерства обороны (по подчиненности);
- ◆ в организациях других федеральных органов исполнительной власти — в соответствии с порядком, устанавливаемым Минобразования Российской Федерации.

Вид, сроки и содержание практик определяются учебными планами и программами. Программы разрабатываются кафедрами и утверждаются начальником вуза.

По окончании практики слушатели составляют отчеты и защищают их на кафедре, осуществляющей учебно-методическое руководство практикой.

Выполнение курсовой работы (проекта, задачи) имеет целью научить слушателей и курсантов самостоятельно применять полученные знания для решения конкретных практических задач, привить навыки самостоятельного проектирования, производства расчетов, проведения научных исследований и обоснования принимаемых решений. Курсовая работа (проект, задача) выполняется в часы, отведенные на

изучение дисциплины. Количество курсовых работ в семестре должно быть не более двух.

Для каждого курсового проекта (работы, задачи) кафедра разрабатывает задание, в котором определяются наименование темы, основные исходные данные, необходимые для выполнения задания, перечень рекомендуемой литературы и вопросы, подлежащие разработке. Из числа профессорско-преподавательского состава назначается руководитель курсового проекта (работы, задачи). Курсовой проект (работа, задача) содержит пояснительную записку и необходимое количество схем, чертежей, карт, выполненных от руки в одном экземпляре.

Выполнение выпускной квалификационной работы позволяет систематизировать и расширить знания, умения и навыки обучающихся в решении сложных комплексных задач с элементами исследований, а также определить уровень их подготовленности к выполнению должностных обязанностей в соответствии с полученной специальностью. Выпускная квалификационная работа выполняется на заключительном этапе обучения в виде дипломной работы, дипломного проекта или дипломной задачи.

Дипломная работа — это теоретическое и (или) экспериментальное исследование одной из актуальных проблем по какой-либо специальности. Оформляется в виде текстуальной части с приложением графиков, таблиц, чертежей, карт, схем.

Дипломный проект — решение конкретной инженерной задачи по специальности. Он разрабатывается обучающимися инженерных, командно-инженерных и отдельных командных специальностей и оформляется в виде чертежей и пояснительной записки. К дипломному проекту могут прилагаться расчетно-графические материалы, программные продукты, рабочие макеты, материалы научных исследований и другие материалы.

Дипломная задача предусматривает разработку организационно-методических документов на подготовку и ведение операций (боевых действий), на проведение командно-штабных и тактических (тактико-специальных) учений, штабных тренировок, групповых упражнений. Выполняется слушателями командных, командно-инженерных и отдельных инженерных специальностей военных академий и военных университетов по темам оперативного искусства, тактики, боевого и других видов обеспечения, войсковой мобилизации, а также методики боевой, оперативной и мобилизационной подготовки войск (сил). Оформляется в виде графической части, представляемой на картах (схемах), и пояснительной записки.

По сложной и трудоемкой проблеме может разрабатываться комплексная дипломная работа (проект, задача), в выполнении которой

участвуют два и более слушателя (курсанта). Для руководства комплексной работой один из руководителей назначается старшим.

На выполнение дипломных работ (проектов, задач) выделяется от 8 до 16 недель. Завершенные и снабженные письменным отзывом руководителя, они представляются начальнику кафедры для решения вопроса о допуске к защите и при необходимости обсуждаются (проходят предварительную защиту) на кафедре. Дипломная работа (проект, задача), допущенная к защите, отдается на рецензию, после чего вместе с рецензией и письменным отзывом руководителя представляется в государственную аттестационную комиссию высшего военно-учебного заведения для защиты.

Тренировки проводятся с целью изучения и практического освоения вооружения и боевой техники, приобретения навыков по проведению работ и обслуживанию вооружения и техники (проведение регламентных работ, отыскание и устранение отказов), ее боевому использованию, приобретения навыков работы в средствах защиты от оружия массового поражения или по разработке боевой документации, в решении задач, а также с целью практического освоения изучаемых иностранных языков и совершенствования навыков спортивного мастерства. Тренировки проводятся под руководством преподавателей.

Главное содержание тренировок составляет практическое выполнение слушателями определенных действий на изучаемых объектах, тренажерах, в специализированных классах, на спортивных снарядах и т. п.

Как видно, цели тренировок и практических занятий совпадают. Естественно, сходна и методика их проведения. Отличие же их состоит в том, что тренировки обычно проводятся в часы самостоятельной работы. И для наибольшей индивидуализации учебное отделение может разбиваться на несколько групп в зависимости от материального обеспечения.

Зачеты — важная форма обучения воинов. Она служит закреплению и систематизации военными служащими полученных профессиональных знаний и умений; контролю уровня их обученности конкретной воинской специальности; коррекции процесса обучения личного состава части (корабля) с целью устранения выявленных в подготовке воинов недостатков. Подготовка к зачетам порождает у воинов чувство ответственности, активизирует их на повторение и закрепление изучаемого материала. Правильная организация зачетов — хорошая школа в самоутверждении военнослужащего, проявлении себя как личности: наличия выдержки, умения мобилизовать свои интеллектуальные и физические способности, умения управлять своими поступками.

Педагогический опыт свидетельствует, что для реализации традиционной концепции обучения из перечисленных видов занятий создаются следующие дидактические циклы:

лекции—самостоятельная работа—семинары;

лекции—самостоятельная работа—практические занятия и др.

В заключение необходимо отметить, что применение того или иного вида учебных занятий во многом зависит от учебной дисциплины и от тех задач, которые стоят перед ней в данном военном вузе.

3.4.4. Материально-техническая база обучения военнослужащих

Материально-техническая база обучения военнослужащих (учебная материально-техническая база (УМТБ) подготовки органов управления и войск) — это совокупность материальных, технических средств и оборудованных объектов (районов местности), помогающая обеспечению обучения и воспитания военнослужащих, боевому слаживанию формирований и их органов управления в соответствии с программами боевой подготовки, планами подготовки соединений и частей, а также способствующая проведению военно-научных исследований.

Учебная материально-техническая база создается и совершенствуется применительно к потребностям боевой подготовки войск (сил), специфики их применения в бою (операции) в соответствии с требованиями приказов министра обороны, главнокомандующих видами Вооруженных Сил, командующих родами войск и специальных войск. Она должна обеспечивать качественное выполнение задач боевой подготовки по всем предметам обучения, достижение высокого уровня полевой (воздушной, морской) выучки войск (сил) и физической подготовки личного состава, проведение слаживания органов управления.

Учебная материально-техническая база боевой подготовки подразделяется на полевую, приказарменную, переносную и классную.

Цели полевой учебной материально-технической базы таковы:

- ◆ отработка и совершенствование тактической (тактико-специальной), специальной и общевоинской подготовки отдельных военнослужащих, подразделений, воинских частей и соединений в условиях, максимально приближенных к боевым;
- ◆ проведение мероприятий боевого слаживания в особый период;
- ◆ проведение исследований в области тактики применения подразделений, частей и соединений;
- ◆ испытание новых образцов вооружения и военной техники.

Учебные объекты полевой базы могут быть постоянными и временными.

Основой полевой УМТБ являются полигоны. Формирование и порядок их деятельности определяется Положением о полигонах Вооруженных Сил Российской Федерации, Руководством по службе полигонов Вооруженных Сил Российской Федерации и другими нормативно-правовыми документами. Полигоны относятся к объектам военной инфраструктуры общего назначения.

Полигон включает:

- ◆ специально отведенный земельный (водный) участок с воздушным пространством над ним;
- ◆ учебные объекты, полигонное, специальное, инженерное оборудование.

В состав учебных объектов полигона входят:

- ◆ тактические учебные поля для подготовки мелких подразделений;
- ◆ тактические учебные поля для проведения тактических учений;
- ◆ учебные поля для подготовки подразделений родов войск (специальных войск). Они могут быть составной частью полигона, а также располагаться отдельно, вблизи пунктов постоянной дислокации воинских частей (подразделений);
- ◆ стрельбища;
- ◆ директрисы;
- ◆ секторы стрельбы;
- ◆ огневые городки;
- ◆ винтовочные артиллерийские полигоны;
- ◆ автодромы;
- ◆ танкодромы;
- ◆ машинодромы;
- ◆ вододромы;
- ◆ учебные комплексы для подготовки подразделений родов войск (специальных войск), а также для специальной подготовки войск (сил);
- ◆ специальные учебные места (учебно-тренировочные полигоны по требованиям безопасности, энергополигоны) и другие элементы в соответствии с требованиями Альбомов схем учебных объектов и полей видов Вооруженных Сил и родов войск.

Учебные объекты и поля должны иметь высокую техническую оснащенность, пропускную способность, автономность, оборудоваться

на местности, характерной для данного театра военных действий, и соответствовать установленным для них требованиям безопасности. Учебные объекты и поля создаются и совершенствуются применительно к потребностям боевой подготовки войск (сил).

Приказарменная УМТБ предназначена для проведения теоретических и практических занятий, тренировок, отработки нормативов по общевойсковой и специальной подготовке. Она оборудуется исходя из условий ее оперативного использования и снижения потерь времени на перемещение подразделений к местам занятий и может включать: огневые, караульные городки; стрелковые тиры; спортивные сооружения; строевые плацы (площадки); оборудованные по упрощенной схеме автодромы (танкодромы), учебные, тренажерные и лабораторные корпуса (комплексы, классы) и другие объекты.

Емкость приказарменной УМТБ должна обеспечивать проведение занятий, тренировок (тренажей), предусмотренных программами, указаниями, курсами подготовки всем личным составом воинских частей (подразделений) согласно расписанию занятий.

На учебных объектах приказарменной учебной материально-технической базы, пунктах управления, в штабах и казармах оборудуются учебные классы — специализированные и общего назначения, а на учебных объектах и полях полигонов, кроме того, и учебные места.

Классная учебная материально-техническая (учебно-материальная) база необходима для проведения теоретических и практических занятий в учебных помещениях при обучении военнослужащих как индивидуально, так и в составе экипажей, смен групп, расчетов, подразделений. Ее основу образуют специализированные и многопрофильные классы.

Специализированные учебные классы предназначены для проведения занятий по отдельным (специальным) предметам обучения (дисциплинам). Многопрофильные же — для занятий по любому предмету обучения со специализацией практической подготовки по какому-либо одному из них. В своей основе многопрофильные классы должны иметь специализацию по специальной подготовке.

Переносная учебная материально-техническая база служит теоретическим и практическим занятиям, отработке нормативов и проведению тренировок по предметам обучения с личным составом подразделений. Ее состав, количество, комплектность определяются решением командующего (командира) исходя из специфики боевой подготовки подразделений и их боевого предназначения. Она создается в каждом подразделении, равном роте (отдельному взводу).

В воинских частях (подразделениях) сокращенного состава формируются комплекты переносной учебной материально-технической базы на штатные подразделения. Для проведения занятий в ходе боевого

слаживания в них закладываются планы-конспекты, необходимая учебная и методическая литература. Для проведения занятий по боевой подготовке в этих подразделениях могут создаваться комплекты переносной учебной материально-технической базы на батальон (дивизион) или же использоваться комплект одной из рот.

Порядок изготовления, содержание и комплектность переносной учебной материально-технической базы определяет командир воинской части (подразделения). Она создается силами подразделений в рамках изобретательской и рационализаторской работы с использованием учебного имущества, приборов и приспособлений, поставляемых промышленностью в соответствии с нормами снабжения, определенными в приказах министра обороны, главнокомандующих видами Вооруженных Сил, командующих родами войск и специальных войск.

Техническое оснащение учебной материально-технической базы включает:

- ◆ установленные на учебных объектах и привлекаемые на занятия (учения) вооружение и военную технику учебной, учебно-боевой, боевой, учебно-строевой, строевой и транспортной групп эксплуатации;
- ◆ учебные образцы вооружения и военной техники;
- ◆ учебные боеприпасы, макеты и действующие стенды; учебно-тренировочные средства и тренажеры;
- ◆ учебное имущество и вспомогательные средства обучения, полигонное оборудование и оборудование, предназначенное для электрификации и автоматизации учебных полей (объектов) и классов;
- ◆ учебную и методическую литературу и др.

Основу технического оснащения учебной материально-технической базы образуют учебно-тренировочные средства, которые представляют собой системы (комплекты) приборов, узлов, агрегатов и приспособлений, максимально имитирующих устройство и работу наиболее важных отделений, узлов и частей образцов вооружения и военной техники. Они предназначены для формирования у обучаемых знаний, умений и выработки твердых навыков в действиях на технике и при вооружении, необходимых для выполнения боевых задач на реальных образцах.

К учебно-тренировочным средствам относятся:

- ◆ учебно-тренировочные комплексы;
- ◆ комплексные и индивидуальные тренажеры;
- ◆ учебные (учебно-боевые) агрегаты, машины и системы ВВТ (комплексы);

◆ технические средства обучения (обучающие устройства, компьютеры, аудио-, видеоаппаратура и т. д.).

По форме использования учебно-тренировочные средства, тренажеры, учебное имущество могут разделяться на *стационарные* и *мобильные* (переносные).

Обеспечение войск (сил) учебно-тренировочными средствами, полигонным оборудованием и техническими средствами обучения осуществляется по решению главнокомандующих видами Вооруженных Сил, командующих родами войск, начальников центральных военных органов управлений Министерства обороны, соответствующими службами в соответствии с установленными нормами обеспечения и утвержденными планами распределения. Нормы обеспечения учебно-тренировочными средствами, полигонным оборудованием и военно-техническим имуществом утверждаются соответствующими приказами.

Таким образом, современные концепции обучения реализуются в процессе боевой и общественно-государственной подготовки военнослужащих через дидактическую систему форм, методов, средств, представляющую собой последовательность занятий, обеспечивающих эффективное профессиональное становление и боевую слаженность личного состава.

Контрольные вопросы

1. Что такое метод обучения военнослужащих?
2. Дайте характеристику основным методам обучения воинов.
3. Что такое форма обучения?
4. Обоснуйте структуру и содержание основных форм обучения.
5. Дайте характеристику основных видов учебных занятий.
6. Что включает учебная материально-техническая база?

Рекомендуемая литература

Балаев А. А. Активные методы обучения. М.: Профиздат, 1986.

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе (контекстный подход). М.: Высшая школа, 1990.

Военная педагогика и психология. М.: Воениздат, 1986.

Военная педагогика. М.: ВПА, 1986.

Давыдов Н. А., Бойченко Н. А. Как быстро научиться интересно и эффективно обучать специалистов. Симферополь: Таврия, 1992.

Осмоловская И. М. Дидактика. М.: Академия, 2006.

Коротков Э. Н. Технология проблемно-деятельностного обучения в вузе. М.: ВПА, 1990.

Коротков Э. Н. Современные методы в учебном процессе академии. М.: ВПА, 1988.

Педагогика: теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2006.

Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.

Педагогика: Большая современная энциклопедия. Минск: Современное слово, 2005.

Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.

Подласый И. П. Педагогика. В 2 кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 2000.

Ситаров В. А. Дидактика. М.: Академия, 2004.

Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. М.: Академия, 2006.

3.5. Технологии обучения

Технология (от греческого *techne* — искусство, мастерство, умения) — совокупность приемов и способов получения, обработки и переработки сырья, материалов.

С начала 1960-х гг. получило распространение понятие «педагогическая технология». Причиной его появления послужили попытки в условиях научно-технического прогресса вывести образование на качественно новый уровень. Поначалу технологизация образования связывалась в основном с применением новых технических средств обучения. Однако сегодня педагогическая технология — это не просто совокупность организационных форм и методических приемов применения тех или иных средств обучения, а еще и исследования, проводимые с целью выявить принципы развития и найти способы оптимизации образовательного процесса, применить новые методические приемы и разработки учебно-методических материалов и технических средств обучения.

В 1986 г. была дана формулировка ЮНЕСКО:

Педагогическая технология — систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.

3.5.1. Общая характеристика технологий обучения

В целом педагогические технологии классифицируются следующим образом: технологии обучения, воспитания, развития.

Технологии обучения могут быть разделены на технологии обучения и самообучения.

Под *технологией обучения* понимается процесс реализации его содержания, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Подготовка к каждому занятию требует от его руководителя напряженного труда и предполагает создание именно технологии. В свою очередь, *создание технологии проведения занятия связано с определенной последовательностью действий, которую можно представить в виде следующего алгоритма.*

Анализ содержания обучения

1. *Анализ и формулирование учебно-воспитательных целей.* При этом должны анализироваться как конечные цели военно-педагогического процесса, так и цели конкретного занятия.
2. *Выбор концепции обучения,* которая будет служить основой организации учебных действий в процессе занятия.
3. *Собственно создание технологии обучения.* Данный этап включает определенную последовательность действий:
 - 1) организацию учебного материала (его отбор, структурирование; подбор аргументов, доказательств, примеров, определение задач и заданий по формированию навыков и умений);
 - 2) выбор формы проведения занятия;
 - 3) выбор наиболее рациональных методов обучения, которые будут использоваться на занятии;
 - 4) выбор средств обучения и учебно-лабораторного оборудования (учебников, наглядных пособий, оборудования, технических средств обучения и т. д.);
 - 5) выбор приемов активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Согласно отмеченной классификации, рассмотрим пример формирования технологии проведения учебного занятия.

Начальный этап характеризуется необходимостью проанализировать содержание обучения, предусмотренного документами по организации учебной работы. На основе полученных выводов проводится определение целей, которым необходимо отдать приоритет в образовательном

процессе. В соответствии с определенными целями осуществляется дидактическая обработка содержания, обеспечивающего их достижение в совокупности или благодаря приоритетной реализации одной из них.

Перечисленные данные составляют основу разрабатываемой технологии. Непосредственно сам разрабатываемый технологический процесс включает: организацию учебного материала, выбор вида и формы проведения занятия, выбор методов, средств обучения и учебно-материальной базы.

Таким образом, *технология обучения* — это система мероприятий по организации и осуществлению процесса обучения, предусматривающая определенную последовательность действий и достижение определенных целей. *Ее характеризуют следующие параметры:*

- ◆ цели обучения должны быть конкретны и измеримы;
- ◆ операции воспроизводимы (вероятность реализации технологии разрабатывающим ее должна быть высокой, другие педагоги могут овладеть этим набором операций и успешно их использовать);
- ◆ операции выступают как законченный процесс по достижению цели;
- ◆ субъективизм педагога сведен к минимуму.

Свобода обучающего возможна в том диапазоне действий, который обеспечивает приближение к целям. Поскольку на реализацию технологии влияет множество переменных, связанных с особенностями педагогов и обучающихся, условий, в которых осуществляется педагогический процесс, то творчество педагога не может, да и не должно быть исключено. Оно предполагается в любой технологии как на стадии ее создания, так и при ее реализации.

Технологии обучения можно классифицировать по следующим параметрам:

- ◆ *по объекту воздействия* (обучение курсантов, слушателей, профессиональная переподготовка и повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования, профессиональная подготовка в системе послевузовской профессиональной подготовки);
- ◆ *по предметной среде* (для гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных, специальных дисциплин);
- ◆ *по применяемым средствам* (видеотехнические, информационные, проблемно-деятельностные, рефлексивные и др.);
- ◆ *по организации учебной деятельности* (индивидуальные, групповые, коллективные, смешанные);

- ◆ *по методической задаче* (технология одного предмета, одного раздела дисциплины, одной темы, одного вида учебного занятия (одного вопроса), одного метода, одного средства и др.);
- ◆ *по инновационной технологии* (проектно-созидательные, развивающего обучения, компьютерные, дистанционного обучения, мультимедиа, модульные, интегральные, графического сжатия информации и др.).

Прогресс постоянно вносит свои коррективы, в том числе и в образовательную деятельность. Вновь создаваемые формы, методы, средства обучения, элементы учебно-материальной базы потенциально обладают существенными возможностями повышения эффективности и качества подготовки специалистов. Подобные новации определили новый вид технологий обучения — инновационные.

Инновацией в педагогике считается разработка, создание и внедрение различного вида новшеств и нововведений, порождающих существенные или значительные изменения качественных параметров образовательного процесса.

Качественные параметры при этом могут отличаться в зависимости от типов педагогической инновации, которые бывают модернизирующими и реформирующими. В первом случае это совершенствование образовательного процесса благодаря улучшению качественных параметров существующих элементов технологии, а во втором — при помощи нововведений, коренным образом меняющих систему проведения учебного занятия.

Инновационные технологии обучения в сравнении с традиционными позволяют повысить качество и эффективность образовательного процесса в соответствии с параметрами, характеризующимися структурными элементами системы управления, целями обучения, ролевыми позициями и функциями педагога и обучающегося, спецификой организации учебно-познавательной деятельности, формами учебных взаимодействий.

Разрабатывая или применяя уже испытанные технологии обучения в системе высшего военно-профессионального образования, следует исходить из того, что образовательный процесс должен строиться так, чтобы будущие военные специалисты самостоятельно учились приобретать знания, умения и навыки, формировали у себя целостную психологическую структуру будущей профессиональной деятельности.

Далее рассмотрим основные инновационные технологии обучения.

3.5.2. Проектно-созидательные технологии обучения

Основой проектно-созидательных технологий выступает творческая деятельность обучающихся в процессе проведения научных исследо-

ваний, решения научно-технических задач, разработки конкретных проектов. База таких технологий — личностно-деятельностный подход, в соответствии с которым образование есть не только усвоение знаний, но и способы такого усвоения, развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающихся.

В проектно-созидательной системе на первое место выходит деятельность (разработка проектов, решение различных актуальных задач исследовательского характера) и личность обучающегося, акцентируется его персональная ответственность за результаты своих разработок, реализацию проектов.

Знания, умения и навыки в такой системе рассматриваются не как цель обучения, а как средство развития обучающегося, формирования методологического стиля мышления. В качестве основной цели на первый план выдвигается задача развития личности, подготовка к функционированию, жизнедеятельности в условиях технологического общества. Данная цель реализуется развитием способностей и приобретением практического опыта самообразования, созидательной профессиональной творческой деятельности, воспитания личной ответственности за созданные и внедренные реальные проекты в учебные и жизненные ситуации.

В данной технологической модели существенно изменяется содержание обучения. В отличие от формализованной системы знаний, представляемых в готовой форме в традиционных образовательных технологиях, при реализации проектно-созидательного подхода, вместо заучивания теорий, законов и формул особое внимание уделяется развитию умения решать всевозможные теоретические и практические задачи и проблемы. На первое место выдвигаются процессы проектирования, моделирования, исследования и конструирования различных объектов, процессов. В этом случае знания систематизируются и структурируются в соответствии с иерархией познаваемых объектов, процессов. Обучающийся должен иметь к ним открытый доступ через базу данных или справочник, учебник и усваивать их в контексте процессов проектирования, моделирования, конструирования или исследования. Структура представления учебной информации должна быть такой, чтобы обучающийся мог проследить историю происхождения этого знания, причем не только в хронологической последовательности, но и как итог разрешения противоречий. Таким образом, в данной модели знания становятся не столько объектом, сколько средством развития личности.

В отличие от традиционных технологий с доминированием заучивания, на эффективность которого влияют содержание, форма, трудность, актуальность, объем учебного материала, в проектно-созидательных

моделях основным механизмом служит непроизвольное запоминание, позволяющее в сочетании с практической деятельностью получить более прочные, хорошо структурированные знания. Кроме того, проектно-созидательная технология повышает степень осмысленности учебного материала за счет четкости, конкретности и минимальности постановки каждой проектной задачи.

Форма учебного материала может существенно отличаться от традиционной дидактической и представлять собой квазиреальные объекты и процессы, воссозданные в специальных компьютерных средах, что существенно повышает наглядность представления.

Обычно трудность учебного материала ориентирована на среднего обучающегося. Предлагаемая образовательная среда предоставляет возможность каждому из них на реальном фрагменте познания самому установить собственный уровень сложности, что создает условия для реализации модели полного усвоения. Собственно структура материала существенно отличается от традиционной — формальной, предопределенной логикой соответствующей науки. В проектно-созидательных моделях связи в учебном материале устанавливаются согласно принципам иерархии материального мира, логике здравого смысла. Развертывание системы понятий происходит в динамике проектной деятельности.

В подобных технологиях меняется и роль преподавателя. Он перестает быть «единоличным хранителем истины и знаний», из наставника превращается в руководителя проекта, коллегу, консультанта. В этом случае на смену авторитарной педагогике приходят принципы сотрудничества и поддержки, которые органично вписываются в данную технологическую модель.

3.5.3. Технологии развивающего обучения

Теория развивающего обучения берет свое начало в трудах И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского. Ее научное обоснование было дано Л. С. Выготским. Свое дальнейшее развитие теория получила в работах Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской и др. В их концепциях обучение и развитие предстают как система диалектически взаимосвязанных сторон одного процесса. Обучение признается ведущей движущей силой психического развития человека, становления у него всей совокупности качеств личности.

В настоящее время разработан ряд технологий, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. Большинство из них создано для обучения школьников, однако они актив-

но внедряются и в вузовскую педагогику. Таким образом, реализуется концепция преемственности и непрерывности образования.

Ключевое звено данной технологии — всестороннее изучение личности, которое осуществляется по специальным методикам и предназначено не только для определения исходного уровня интеллектуального развития, но и для определения психологических особенностей личности, ведущих стратегий и стилей мышления.

Эти данные в дальнейшем используются для формирования оптимизированных технологических структур обучения, а также для психологического сопровождения образовательного процесса, основными задачами которого являются развитие когнитивных способностей обучающихся, освоение ими продуктивных способов учебной деятельности, в наибольшей степени соответствующих их типам личности, развитие рефлексивных способностей.

В процессе обучения предусматривается оперативная диагностика достижения частных целей и коррекция обучающих процедур и содержания материала. Циклы коррекции организуются в рамках модульно-блочной структуры курсов. Один из наиболее важных элементов управленческой деятельности в данной технологии — целеполагание.

Так как глобальная задача развивающего обучения — всестороннее развитие личности, то и частные цели должны обеспечивать ее выполнение. Принято выделять в отдельные группы дидактические, воспитательные, развивающие цели, цели психологической подготовки.

В рамках данной технологии целесообразно формирование дидактических целей как соответствующих эталонных моделей деятельности. В этом случае критерием их реализации может служить готовность к конкретному виду деятельности.

Многоуровневая структура целей развивающего обучения представлена следующим образом:

- ❖ *цели первого уровня* — профессиональная готовность к определенной деятельности;
- ❖ *цели второго уровня* — формирование системы личностных качеств, обеспечивающих продуктивную деятельность в прогнозируемых социально-политических, экономических, военно-профессиональных, экологических условиях;
- ❖ *цели третьего уровня* — формирование необходимой устойчивости личности по всем параметрам (нравственным, интеллектуальным, психологическим, физическим);
- ❖ *цели четвертого уровня* — создание задела для саморазвития, максимальной реализации своего творческого потенциала.

Цели четвертого уровня составляют основу развивающего обучения.

Таким образом, выдвижение соответствующих целей детерминирует необходимость организации психологического сопровождения, замыкая процедуру структурного синтеза технологической модели развивающего образования.

В соответствии с ней определенным образом необходимо систематизировать уровни освоения знаний, чтобы иметь возможность диагностировать достижение соответствующих целей обучения.

Выделяют следующие уровни освоения знаний:

1. *Узнавание, распознавание, знакомство.* В образовательной практике этот уровень обозначается категорией «быть ознакомленным», «иметь представление». Обучающийся должен уметь идентифицировать объект (явление), дать его качественное описание, сформулировать характерные свойства, указать его отношение к объектам (явлениям) подобного рода.
2. *Копирование, репродукция.* Данный уровень соответствует требованию «знать», предполагающему способность воспроизвести учебный материал с заданной степенью точности: сформулировать и записать закон, определение, с достаточной полнотой описать события, процессы.
3. *Понимание,* предполагающее способность выделять основополагающие причинно-следственные связи в структуре информации, представлять ее в различных формах.
4. *Умение,* соответствующее категории «уметь использовать», предполагающей способность применять полученные знания для решения стандартных задач соответствующей области деятельности с возможным использованием справочного материала.
5. *Владение, перенос, трансформация.* Данный уровень может быть идентифицирован категорией «владеть», предполагающей способность обучающегося выполнять необходимые действия без дополнительного справочного материала, переносить свои знания и умения в другие пограничные сферы деятельности, решать нестандартные задачи.
6. *Производство нового знания.* Креативный уровень. Соответствует категориям «созидательное мастерство», «творчество», предполагающим способность создавать новые общественно значимые объекты. В традиционном обучении не ставилась задача достичь такого уровня, поэтому он, как правило, не выделялся.

Необходимо отметить, что креативными оказываются пятый и шестой уровни — они соответствуют продуктивной творческой деятельности.

Содержание знаний, учебной информации — важнейший компонент данной педагогической технологии, непосредственно образующий образовательное поле. Еще раз подчеркнем ведущую роль системности знаний, на основе чего реализуются новые технологии их организации, свертывания, трансляции и приобретения. Важно не наполнение обучающегося всей массой учебного материала, а определение оптимального объема знаний и той частоты дискретизации, с которой необходимо транслировать знания для обеспечения проблемности образовательного процесса. Его фундаментальная составляющая — понимание законов согласно выражению: «Унция знаний стоит фунта информации, унция понимания — фунта знаний». Существенно, что знания, как правило, есть результат анализа, понимание — процесса синтеза.

Не менее важна система методов развития продуктивного мышления, основанная на принципах креативной педагогики. Ее наполняют методы развития воображения, фантазии, способностей не только к анализу, но и синтезу, способы и приемы преодоления стереотипов мышления.

В настоящее время технологии развивающего обучения находят все более широкое применение в высшей военной школе (как в традиционной системе дисциплин, так и в специализированных курсах научно-технического творчества, инноватики, тренингах).

3.5.4. Компьютерные и мультимедиа технологии обучения

Компьютерные технологии обучения (КТО) основываются на применении персональных компьютеров (персональных электронно-вычислительных машин — ПЭВМ) в их органичной связи с учебными целями, содержанием обучения, компьютерными программами и дидактическими приемами применения ПЭВМ как средства обучения.

КТО характеризуются тем, что они функционируют в системе «обучающийся–ПЭВМ» и включают следующие *компоненты*:

- ◆ техническую среду (вид используемой вычислительной техники);
- ◆ программную среду (набор программных средств для реализации технологии обучения);
- ◆ предметную среду (содержание конкретной предметной области науки, техники, знаний);
- ◆ методическую среду (инструкции, методы оценки эффективности и др.).

На этой основе в настоящее время реализовано большое количество *компьютерных средств обучения* — это автоматизированные обучающие системы (АОС), автоматизированные обучающие курсы (АОК), компьютерные тренажеры, обучающие компьютерные игры, электронные учебники и др.

Применение ПЭВМ в процессе обучения способствует реализации дидактических принципов и наполняет их новыми возможностями:

- ◆ принцип научности — использование современной вычислительной техники позволяет отражать в образовательном процессе сегодняшние рубежи науки и выводить обучающихся на уровень опережающих знаний;
- ◆ принцип наглядности реализуется в достаточной степени на основе технологий мультимедиа, имиджмедиа, гипермедиа и гипертекста;
- ◆ принцип активности — работа с ПЭВМ обеспечивает повышение у обучающихся творческой деятельности и психических процессов (восприятия, ассоциации, интуиции и др.), что в итоге оказывает положительное влияние на формирование уровня знаний;
- ◆ принцип системности и последовательности обеспечивается за счет программированного представления учебной информации, что обуславливает успешное усвоение не только предметных знаний соответствующей науки, но и ее структуры, логики и методики изучения;
- ◆ принцип индивидуализации обучения реализуется с помощью адаптивных программных средств, обеспечивающих каждому обучающемуся свой уровень сложности предоставляемой информации.

КТО с каждым годом находят все большее применение в процессе обучения военнослужащих. Однако следует учитывать, что ПЭВМ только помогает преподавателю в обучении, но не заменяет его.

Компьютеризация обучения неизбежно сводится к процессам передачи знаний, на которые опирается традиционная система. Но подобно тому, как печатные материалы и технические средства передачи информации смогли привести к гигантскому расширению возможностей человеческого познания, фиксации и передачи опыта, компьютер должен увеличить потенциал человеческого мышления, вызвать определенные изменения в структуре мыслительной деятельности.

В обучающей среде, созданной компьютером, основные процессы — это организация и интерпретация информации. Эта среда формирует такие характеристики мышления, как склонность к экспериментированию, гибкость, связность, структурность. Условия обучения, создаваемые «электронной средой», должны способствовать развитию творческого мышления обучающихся, ориентировать их на поиск неочевидных

связей и закономерностей, на решение проблем. Нельзя просто добавить КТО к традиционному обучению и надеяться, что произойдет революция в образовании. Очевидно, что для этой системы нужны специальная организация деятельности, взаимодействие преподавателей и обучающихся, особая учебная среда.

Стандартными формами представления информации на экране персонального компьютера (ПК) являются текстовая и графическая. Они позволяют широко использовать ПК как средство обучения, но он остается лишь вспомогательным, в большей или меньшей мере дополняющим основные, традиционные средства и методы. При использовании только двух форм передачи информации за пределами возможности персонального компьютера оказывается представление информации в естественной и привычной для человека форме: аудио, видео и анимация (мультипликация).

Не менее существенный недостаток компьютерного обучения — отсутствие интерактивности, т. е. возможности обучающегося активно вмешиваться в процесс, задавать вопросы, осуществлять самоконтроль, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для него разделам и фрагментам учебного материала, а ведь именно эти приемы составляют основу обучения.

Еще десятилетие назад казалось, что ПК обречен быть всего лишь вспомогательным средством образовательного процесса, хранилищем больших объемов разнообразной информации, которой все могут воспользоваться в удобной для них форме и в нужный момент времени.

Однако компьютерный бум, охвативший нашу планету за последнее десятилетие, породил новые компьютерные технологии, которые позволяют вплотную подойти к превращению ПК в мощное средство образования, что, естественно, не исключает присутствие человека-педагога, а делает сотрудничество его и ПК в образовании более эффективным.

Новые КТО, позволяющие качественно расширить обучающие возможности ПК и обеспечить интерактивность процесса общения с ним, стали называть средствами **мультимедиа** (от англ. *multi* — много и *media* — средство), а их использование в обучении — *мультимедийными технологиями*. Считается, что их появление позволит совершить прорыв и небывалый скачок в области образования.

Мультимедиа означает одновременное наличие звуковой, видео-, графической и компьютерной среды. Такое объединение обеспечивает качественно новый уровень восприятия информации: человек, работающий с этой технологией на ПК, не просто пассивно созерцает, а активно участвует в происходящем, в процессе обучения. Подобный феномен участия и большие успехи разработчиков, производителей компьютерного оборудования и мультимедийных продуктов, опреде-

лили настоящий бум мультимедиа в последние годы на рынке образовательных услуг, в сфере развлечений, в справочных системах, презентациях фирм, в рекламе товаров и услуг.

Под *мультимедийной технологией* понимают совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают такое представление информации, при котором человек воспринимает ее одновременно и параллельно несколькими органами чувств. Ведь в реальной жизни это происходит именно так, когда более 90% информации мы получаем от совместной деятельности органов зрения и слуха, а не последовательно, как это сохраняется в ПК.

Столь же принципиальны различия мультимедиа и традиционных средств представления аудиовизуальной информации (видеозапись, кинолента). Конечно, видеомэгнитофон позволяет реализовать параллельную передачу изображения и звука, но видеозапись и кинофильм строятся по жестко заданному сценарию, который исключает интерактивный режим, поскольку не позволяет произвольно переходить от одного места записи к другому, осуществлять поиск разделов и фрагментов по содержанию, организовать режим вопросов и ответов и т. д. Так действует преподаватель или же компьютер.

Для реализации мультимедийных технологий обучения требуется иметь современные ПК, выполняющие большое число функций.

Несмотря на всего лишь десятилетие существования данной технологии, в мире накоплен достаточно большой опыт разработки, создания и использования аппаратных средств и программных продуктов обучения. По мере их совершенствования выявляются главные преимущества мультимедиа.

Они заключаются в наличии точек разветвления в программах обучения, что позволяет обучающимся индивидуально регулировать процесс восприятия информации. Причем чем больше таких точек, тем интенсивнее программа и более гибко ее использование в процессе обучения. Другое из достоинств мультимедиа — возможность выбирать из нескольких альтернатив с последующей оценкой правильности каждого шага. Текущий самоконтроль особенно необходим в процессе самообразования, самообучения.

Важным преимуществом надо признать и сочетание аудиокomentarиев с видеoinформацией или анимацией, что позволяет постепенно, шаг за шагом разъяснять самые сложные процессы в развитии объектов.

Данный вид обучения обладает еще одним плюсом — занимательностью и эмоциональностью. Построение процесса обучения в виде развивающих интерактивных игр резко повышает интерес и внимание к учебному материалу, а музыкальное сопровождение приносит эстетическое удовлетворение и повышает качество информации.

При использовании мультимедиа существенно изменяется и роль преподавателя, который стал более эффективно расходовать учебное время, сосредоточив внимание на индивидуальной помощи обучающимся, на обсуждении информации, на развитии у них творческого подхода.

Сейчас достаточно много различных обучающих курсов. Из них наиболее методически подготовленные — интерактивные курсы иностранных языков, которые сочетают разговорный словарь с пояснительными картинками, методику обучения грамматике, набор ситуационных диалогов с аудио- и видеосопровождением, а также тесты и возможность коррекции произношения путем записи речи обучающегося.

В процессе обучения весьма широко используются образовательные энциклопедии, сопровождаемые дикторским голосом, иллюстрациями, анимациями, картами и видео.

Наибольшее количество образовательных программ задействуется в гуманитарных науках (история, литература, искусство, психология), медицине, анатомии, зоологии, астрономии. В последние годы активную деятельность по созданию мультимедийных программных продуктов развернули многие военно-учебные заведения нашей страны.

3.5.5. Технологии дистанционного обучения

Объем знаний, вырабатываемых человечеством в ходе своего развития, в настоящее время удваивается практически через каждые 10 лет.

Для сохранения и поддержания научно-образовательного потенциала высшей военной школы необходимо обеспечить обучающимся и преподавательскому составу широкий и открытый доступ к накопленным в России и за рубежом информационным ресурсам. Решение данной задачи возлагается на новые дистанционные формы обучения.

Под **дистанционным обучением** понимают комплекс образовательных услуг, предоставляемых с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений.

Это прежде всего совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучающимся основного объема изучаемого материала; интерактивное взаимодействие обучающихся и преподавателей; предоставление обучающимся возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала; оценка полученных знаний, умений и навыков.

Средства реализации технологии дистанционного обучения делятся на три основные группы:

- ◆ аудиовизуальные (печатный материал, аудиокассеты, видеокассеты, видеодиски);
- ◆ компьютерные (обучающие компьютерные программы, электронные учебники, модели, программы интерактивного видео и мультимедиа);
- ◆ системы телекоммуникации (телеконференции, видеоконференции, электронная почта, видеотекст, работа с базами данных в режиме прямого доступа).

С помощью системы телекоммуникаций они дают обучающемуся широкий спектр возможностей для индивидуального обучения, адаптированного во времени и пространстве, и обеспечивают наиболее благоприятные условия для занятий.

Технология дистанционного обучения — это совокупность форм, методов и средств взаимодействия ПЭВМ с обучающимся в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения им определенного массива знаний. Она строится на определенном содержании, аккумулируемом в специальных курсах и модулях, которые предназначены для дистанционного обучения и находятся в банках данных и знаний, библиотеках видеосюжетов и т. д.

Основные особенности дистанционного обучения (ДО):

- ◆ свобода выбора времени и места обучения, что делает его весьма привлекательным;
- ◆ предоставление возможности обучаться гражданам в тех регионах страны, где нет иных возможностей получения высшего образования, или гражданам с физическими недостатками;
- ◆ использование сложных современных технологий (при достаточно простом пользовательском интерфейсе), что делает процесс обучения более индивидуальным, эффективным, увлекательным и интересным.

В качестве *основных свойств дистанционного обучения можно выделить:*

1. *Гибкость.* Обучающиеся по данной системе в основном не посещают регулярных занятий (лекций, семинаров), а работают в удобное для себя время и в подходящем им темпе и месте. Кроме того, каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения предмета и получения необходимых зачетов по выбранным курсам.
2. *Адаптивность.* Система дистанционного образования обеспечивает каждому пользователю выбор, создание и реализацию индивиду-

альной траектории получения образования или приобретение умений и навыков.

3. *Модульность*. В основу программ дистанционного образования положен модульный принцип. Каждый отдельный курс создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям.
4. *Экономическую эффективность*. Мировой опыт показывает, что дистанционное обучение обходится на 50% дешевле традиционных образовательных форм. Относительно низкая себестоимость обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации содержания, ориентированности технологий обучения на большее количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования существующих учебных площадей и технических средств.
5. *Новую роль преподавателя*. На него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректирование преподаваемого курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами и др.

Технологии дистанционного обучения — одна из форм системы непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека на получение информации и образование. ДО открывает равные возможности школьникам, студентам, гражданским и военным специалистам в любых районах страны и за рубежом. Это происходит благодаря более активному использованию научного и образовательного потенциала ведущих вузов, различных отраслевых центров подготовки и переподготовки кадров, а также центров повышения квалификации, других образовательных учреждений. ДО разрешает получить основное или дополнительное образование параллельно с профессиональной деятельностью человека.

3.5.6. Технологии модульного обучения

Сущность *модульного обучения* состоит в том, что оно позволяет каждому обучающемуся совершенно самостоятельно (или при поддержке преподавателя) добиваться конкретных целей учебно-познавательной деятельности. Средством обучения служат так называемые учебные модули.

Можно выделить четыре *сущностные характеристики модульной технологии обучения*, заметно отличающие ее от других технологий:

- 1) содержание обучения здесь представляется в логически законченных и самостоятельных информационных блоках в соответствии с поставленной дидактической целью. Важно, что последняя определяет не только объем, но и уровень усвоения материала;
- 2) общение преподавателя и обучающегося осуществляется путем индивидуального личного общения или через информацию, заложенную в модуль;
- 3) обучающийся работает в основном самостоятельно. При этом он учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самоконтролю, самооценке. Это помогает осознать себя в деятельности, самому определить уровень усвоения материала, увидеть пробелы в своих знаниях, навыках и умениях;
- 4) наличие учебных модулей (распечатанных и выданных каждому обучающемуся) позволяет преподавателю индивидуализировать работу с каждым обучающимся, целенаправленно, мягко и ненавязчиво управлять его учебно-познавательной деятельностью, а в случае необходимости оказывать дозированную помощь.

Модульная программа учебной дисциплины состоит из комплексной дидактической цели (КДЦ) и совокупности модулей $M_1, M_2... M_n$, обеспечивающих ее достижение.

Комплексная дидактическая цель должна определить уровень усвоения учебного материала, его использование в практике, а также в последующих учебных дисциплинах. Для составления модульной программы преподаватель выделяет основные научные идеи данной дисциплины. Далее из КДЦ выделяются интегрирующие дидактические цели (ИДЦ), каждой из которых соответствует свой учебный модуль $M_1, M_2... M_n$. Поскольку в эти модули входят крупные блоки учебного материала, то интегрирующая дидактическая цель делится на частные дидактические цели (ЧДЦ), каждой из которых соответствует свой учебный элемент $УЭ_1, УЭ_2... УЭ_k$.

Таким образом, строится «дерево» целей: его вершина — это КДЦ для построения модульной программы, средний слой — ИДЦ для построения модулей, нижний слой — ЧДЦ для построения учебных элементов. Управление процессом обучения происходит благодаря организации контроля, анализу и необходимой коррекции. Перед вводом каждого нового модуля проводится входной контроль знаний и умений обучающихся, выясняется уровень их готовности к усвоению данного модуля. В ходе работы с каждым учебным элементом осуществляется текущий и промежуточный контроль в сочетании с самоконтролем обучающегося. После завершения работы с модулем проводится вы-

ходной контроль, для того чтобы установить уровень усвоения материала и необходимость его доработки (коррекции).

Разработка модульной программы требует от преподавателя не только глубокого знания материала, но и высокого методического мастерства. Для эффективной самостоятельной работы по изучению материала обучающимся модуль должен быть написан таким языком, чтобы преподаватель через текст как бы беседовал с учеником, активизировал его на поиск, рассуждение, догадку. Стиль написания должен быть доступным, ориентировать на успех, вселять веру в свои силы.

Структура модуля содержит перечень всех входящих в него учебных элементов, по каждому из которых даются сведения (ссылка на доступный источник), указания с корректными заданиями и рекомендации по изучению содержания. Каждому учебному элементу предшествует формулировка цели его изучения, а в конце содержательной части модуля предлагаются обобщение (резюме) и контрольное задание.

Модульное обучение в определенной степени интегрирует прогрессивный опыт, накопленный в педагогической теории и практике. В частности, из программированного обучения заимствована идея активизации учебно-познавательной деятельности, обеспечиваемой жесткой логикой подачи дозированного материала и четкой системой самоконтроля. Системный подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления процессом познания за счет индивидуального выбора темпа освоения материала.

К видимым недостаткам модульной технологии обучения следует отнести большую трудоемкость (наукоемкость) создания модулей и немалые издержки на их издание и тиражирование. Для использования этой технологии требуется высокая квалификация преподавателей, их мотивация и подготовленность к использованию модульного обучения.

Следующий этап в развитии модульной технологии — создание *модульно-рейтинговой технологии обучения* (МРТО).

Рейтинг — это число, выражающее в балльной системе исчисления оценку знаний, навыков и умений обучающегося и в целом его достижений в образовательном процессе.

Модульно-рейтинговая технология обучения начала внедряться в отечественных вузах во второй половине 1980-х гг. Стали применять ее и в вузах Министерства обороны. Она способствует активизации познавательной деятельности обучающихся и побуждает их к повседневной напряженной работе над учебным материалом. Данная технология базируется на двух основополагающих принципах:

- ◆ поэтапного (модульного) изучения учебных дисциплин, когда каждая из них разбивается на несколько модулей — тематически завершенных разделов (частей). Изучение модуля заканчивается контролем качества усвоения учебного материала и выставлением обучающемуся балла с учетом текущих оценок;
- ◆ поэтапного накопления баллов за изучение каждого модуля и формирования итоговой оценки за изученную дисциплину в виде суммы — рейтинга. При этом итоговый рейтинг по учебной дисциплине может быть увеличен за счет добавления поощрительных баллов, начисляемых вследствие активной работы над учебным материалом, участия в военно-научной работе, конкурсе на лучшую научную работу и т. п., или уменьшен — вычитанием штрафных баллов за несвоевременную и некачественную отчетность по модулям, а также за другие нарушения образовательного процесса.

Отличительные особенности МРТО от традиционных технологий обучения требуют для ее успешного применения разработки соответствующего программного и методического обеспечения.

Программное обеспечение заключается, во-первых, в совершенствовании содержания учебного материала, определяющего поиск ответа на вопрос, какими знаниями и в каком объеме необходимо вооружать слушателей или курсантов; во-вторых, в структурировании содержания дисциплины с последующим делением ее на последовательно изучаемые модули.

Методическое обеспечение включает решение следующих задач:

- ◆ определение порядка начисления рейтинг-баллов, установление относительного «веса» дисциплины и модулей, оптимального соотношения между значимостью оценок текущего контроля успеваемости и оценок промежуточной аттестации обучающихся (экзамены и зачеты);
- ◆ определение содержания модулей и разработка методики проведения контрольных мероприятий;
- ◆ определение тем и видов контрольных домашних работ, соответствующих конкретному модулю;
- ◆ разработка контрольных заданий, имеющих большую вариантность и учитывающих различный уровень знаний слушателей и курсантов;
- ◆ разработка вопросов и познавательных задач для коллоквиумов и консультаций-собеседований;
- ◆ разработка и издание учебно-методической литературы для самостоятельной работы обучающихся;

- ◆ создание системы мер, стимулирующих развитие творческих способностей обучающихся.

Исходные данные для расчета рейтинга:

- ◆ перечень изучаемых дисциплин, определяемый учебным планом, и весовые коэффициенты каждой из них;
- ◆ перечень и количество форм контроля знаний по каждой дисциплине, а также соответствующие весовые коэффициенты каждой формы контроля;
- ◆ график проведения контролей знаний в течение семестра с указанием контрольных сроков сдачи результатов в учебный отдел (график составляется кафедрой совместно с учебным отделом и учитывает равномерность и этапность контрольных мероприятий);
- ◆ результаты контроля знаний слушателей (курсантов) как совокупность оценок по соответствующей шкале по каждому завершённому модулю.

Результаты модульных контролей фиксируются в рейтинг-листах. Данные оттуда представляются в учебный отдел для формирования общевузовской базы результатов МРТО.

Интегральная оценка учебной деятельности обучающегося в виде его рейтинга отражает:

- ◆ напряженность и результативность работы над учебным материалом в течение семестра, учебного года и всего периода обучения;
- ◆ степень достижения цели обучения;
- ◆ склонности и способности к освоению учебного материала;
- ◆ место каждого обучающегося в учебной группе за семестр, период и год обучения.

Степень достижения цели обучения определяется по величине отношения достигнутого рейтинга к максимальному рейтингу для данного периода обучения. Модульно-рейтинговая технология обучения в наибольшей степени позволяет выполнить условия полноты реализации функций контроля знаний.

3.5.7. Обучение на основе графических методов сжатия информации

Характерным примером технологий обучения на основе графических методов сжатия информации служит методика В. Ф. Шаталова, одного из выдающихся учителей-новаторов XX в. Используя многолетний

опыт преподавания математики и физики в средней школе г. Донецка (Украина), он разработал так называемый «метод опорных сигналов» в предложенном им «опорном конспекте».

Опорный конспект — это конспект-код, распознавать который может только посвященный в него ученик или преподаватель. Этот конспект весьма лаконичен, в нем на одной тетрадной странице размещается материал нескольких уроков, закодированный в образной, легко обозримой форме. На страничке — короткие ключевые фразы, отдельные слова и понятия, математические выкладки, цифры, которые надо запомнить.

Расположение материала, рамка, стрелки, разные шрифты и цвета, выделяющие главное, — все это строго продумано и составляет логически стройный и системный алгоритм рассуждения, траекторию движения идеи, движения мысли. Одновременно этот конспект — основа для 20-минутного рассказа учителя на уроке. Естественно, что при составлении такого конспекта (при свертывании материала) преподаватель должен проявить и свое творческое воображение, и в какой-то мере искусство изложения максимума информации при минимуме объема.

При этом весь годовой материал дисциплины (физики, математики и др.) занимает всего лишь 30-40 страниц конспекта. Эти опорные сигналы издаются затем массовым тиражом как учебные пособия, и учителя соответствующих дисциплин могут пользоваться ими, не затрачивая много времени на аналогичное конспектирование.

Имея в руках такой опорный лист, преподаватель начинает занятие с его детального декодирования, разворачивая сжатый конспект в полный текст. При этом, если потребуется, в быстром темпе повторяет ход своих рассуждений дважды или трижды, не боясь повторов, пока обучающиеся ясно не увидят логическую схему излагаемого вопроса.

Обучающийся самостоятельно, держа перед собой этот опорный лист, вспоминает рассказ преподавателя и, естественно, используя рекомендованный ему учебник, мысленно разворачивает схему в полный текст и одновременно опять сворачивая его в опорный сигнал. При этом не запоминает, не «зубрит» (не учит в традиционном смысле слова), а работает умом.

Здесь предложен совершенно новый вид учебной умственной деятельности: свертывание и развертывание текста изучаемого материала становится наглядным процессом обдумывания и усвоения материала.

Принципы составления опорных конспектов

1. **Лаконичность.** Информационный комплекс (ИК) с точки зрения восприятия должен содержать 350–500 бит. Если в конспекте отражаются 6–8 ИК, то общее количество информации опорного

конспекта не должно быть более 3000–4000 битов или 600–800 печатных знаков. Второй аспект этого принципа требует, чтобы преподаватель смог рассказать материал по ИК за 20–25 минут. Иначе говоря, материал двухчасовой лекции по опорному конспекту должен быть изложен за 20–25 минут.

2. *Структурность*. При составлении опорных конспектов используется прием укрупнения дидактических единиц усвоения информации, что позволяет излагать материал целыми блоками, связками. Опорный конспект содержит около 4–5 блоков, структура расположения которых должна быть удобной для воспроизведения и запоминания, т. е. опорные сигналы располагаются не обязательно построчно, а самыми разнообразными способами.
3. *Акцент*. Материал опорного конспекта делается «рельефным» путем заключения его в рамки самой необычной конфигурации, применением различных шрифтов, цветов, расположением слов (по вертикали, наискосок и т. п.).
4. *Унификация*. Символика, применяемая в качестве опорных сигналов, должна быть единой. Не допускается такое положение, чтобы в разных блоках один и тот же по начертанию символ имел бы разное содержание. Удобно вводить определенные значки-символы для обозначения ключевых или часто повторяющихся слов (либо целых сочетаний).
5. *Автономность*. Каждый из 4–5 блоков опорного конспекта отображается отдельно, мало или почти не имея связей с другими блоками. Таким образом, если один из блоков будет забыт, то остальные легко воспроизвести без него.
6. *Привычные ассоциации и стереотипы*. Нужно умело подбирать ключевые слова. Удачная шутка, образ, анекдот, рисунок и т. п. позволяют оживить в памяти целый рассказ.
7. *Непохожесть*. Очень часто при составлении опорных конспектов допускается одна и та же ошибка: они схожи как две капли воды. Бесконечные таблицы, круги, треугольники, квадраты и пр. — в результате блоки трудно сохранить в долговременной памяти. Опорные конспекты следует разнообразить по форме, структуре и графическому исполнению.
8. *Простота*. Опорный конспект должен быть прост и для запоминания, и для воспроизведения. Нужно избегать вычурных шрифтов, сложных чертежей, рисунков, графиков, диаграмм и пр.
9. *Четкость, ясность*. Четкость, ясность, удобочитаемость и простота графических форм с точки зрения психофизиологических свойств

человека позволяют «схватывать» глазом одновременно группу букв или даже слов, повысить скорость опознания букв и осмысливания увиденного.

10. *Цветовая гармония.* Опорные конспекты желательно составлять в цвете, психологический аспект которого состоит во влиянии на психическое состояние, которое может либо затормозить процессы усвоения, либо, наоборот, способствовать им. Во-первых, цветовое оформление конспекта должно обеспечивать четкое и удобное восприятие; во-вторых, способствовать созданию эмоционального подъема.

После того как создан опорный конспект, необходимо перенести его на плакат или сделать слайд и размножить.

Следующее занятие по данной дисциплине начинается с того, что обучающиеся (обычно сидя спиной к доске) на отдельных листочках воспроизводят по памяти конспект материала предыдущего занятия. А в это время 4–5 обучающихся пишут (рисуют) этот конспект на классных досках.

На втором этапе, когда все сдадут свои контрольные работы, практикуется устное изложение материала вызванным к доске слушателем (курсантом). При этом каждый обучающийся проверяет себя, сравнивает в уме свои ответы с услышанным.

Очевидно, что за два учебных дня конспект столько раз оказывается перед глазами слушателя (курсанта), а материал столько раз кодируется-декодируется, что забыть его становится невозможным.

Преподаватель проверяет знания в полном объеме, не тратя на проверку ни минуты своего внеурочного времени. Причем контроль обеспечивается каждый день и всех, поскольку знания проверяются в свернутом виде.

Если изучение материала было домашним заданием, то в начале следующего занятия обучающиеся в быстром темпе пишут по памяти лист сигналов и через 10–15 минут сдают его преподавателю. Он тут же сортирует их по стопкам (пятерки, четверки, тройки) и объявляет всему классу неоспоримые оценки. Не справившимся с заданием или не выполнявшим его без всяких упреков и наизиданий в журнале ставится прочерк, и им придется изучать и писать лист сигналов еще раз.

С задачами и примерами преподаватель обходится иначе: он не выставляет оценки за их решение и никаких контрольных работ не проводит до самого конца учебного года. На занятии решаются, как правило, 2–3 типовые задачи, обязательные для всех. Решает задачу у доски один слушатель (курсант), но остальные ничего не пишут, они следят за доской, думают, рассуждают и помогают. Дома каждый из них дол-

жен решить эту задачу повторно, самостоятельно, так, что даже самый слабый обучающийся сможет справиться. Важно, что на самостоятельную подготовку слушатель (курсант) индивидуально получает тот или иной набор задач различной степени трудности.

Автор данной технологии обучения считает, что каждый должен учиться весело, с отвагой и победно. Он их сам приводит к победе тем, что безмерно увеличивает меру помощи и контроля. «Бездарных учеников, — пишет В. Ф. Шаталов, — не существует». И своей многолетней педагогической практикой показывает, что в его классах все дети — умники и почти все учатся на отлично. Использование данной методики подтверждает, что она обеспечивает повышение интенсивности обучения в 1,2–1,5 раза.

Методика Шаталова получила широкое применение и распространение во многих школах России и ряда других стран. Ею успешно овладели и пользуются учителя средних школ и преподаватели как гражданских, так и военных вузов, но с учетом специфики профессионального образования.

3.5.8. Алгоритм создания (разработки) технологии обучения

Деятельность преподавателя по проектированию технологии обучения, обеспечивающей решение поставленной дидактической задачи, заключается в выборе содержания, соответствующих ему форм, методов и средств обучения. Технологический подход в учебном процессе предполагает также определенную технологичность и самих форм, методов и средств обучения, структуры, конструирования и практического применения.

Процесс разработки конкретной педагогической технологии в педагогике получил название **педагогического проектирования**. Оно осуществляется с учетом таких дидактических принципов, как научность, систематичность, системность, прочность обучения, единство обучения, воспитания и развития обучающегося, учет индивидуальных способностей обучающихся при коллективном характере учебного процесса. Вместе с тем проектирование технологии обучения опирается и на такие принципы современного образования, как целостность, фундаментальность, культуросообразность, гуманитаризация и гуманизация, связь обучения и научных исследований, непрерывность образования, связь обучения с практикой.

Разработка технологии обучения осуществляется, как правило, в такой последовательности:

1. Проектирование дидактической задачи.

1.1. Анализ деятельности выпускника как будущего специалиста: отбор приоритетных знаний, умений и навыков, а также других качеств, которые необходимы выпускнику в будущей профессиональной деятельности (государственный заказ, государственный образовательный стандарт, профессиограмма, деятельностная модель специалиста).

1.2. Выбор и формулирование целей:

- а) формулирование приоритетных целей обучения;
- б) разработка квалификационных характеристик (требований).

1.3. Организация содержания обучения:

- а) изучение и анализ средств педагогической коммуникации (учебники, пособия и другие источники);
- б) отбор наиболее значимого учебного материала;
- в) структурирование учебного материала;
- г) отбор примеров и доказательств с учетом специальности;
- д) отбор задач и заданий, направленных на формирование умений и навыков.

2. Проектирование дидактического процесса.

2.1. Выбор форм организации учебного процесса:

- а) изучение и анализ возможностей применения различных форм обучения;
- б) выбор и обоснование применения для обучения различных видов учебных занятий (лекции, семинары, лабораторные, практические и групповые занятия, групповые упражнения, летучки, штабные тренировки, КШУ (КШВИ), самостоятельная внеаудиторная работа, экскурсии и т. п.).

2.2. Выбор методов обучения:

- а) изучение и анализ методов обучения;
- б) выбор и обоснование методов обучения, направленных на первичное овладение знаниями, совершенствование знаний, формирование умений и навыков.

2.3. Выбор средств обучения:

- а) изучение и анализ возможностей средств обучения;
- б) выбор и обоснование применения средств обучения (учебная литература, наглядные пособия, информационные материалы для аудиовизуальных средств обучения и другое учебное оборудование).

3. Выбор форм контроля.

3.1. Текущий контроль успеваемости.

3.2. Промежуточная аттестация обучающихся:

- а) экзамены;

- б) зачеты;
- в) защита курсовых работ (проектов, задач);
- г) защита отчетов за войсковую стажировку (практику).

3.3. Итоговая государственная аттестация выпускников:

- а) защита выпускной квалификационной работы;
- б) экзамен по профилирующей дисциплине;
- в) итоговый междисциплинарный экзамен.

Деятельность специалиста любого направления основывается на конкретной системе знаний, навыков и умений. Она осуществляется в рамках сложившейся структуры, состоящей из взаимодействующих элементов. Среди них для преподавателя вуза одним из главных элементов является *конструктивный (проектировочный)*. Он связан с умением определять содержание деятельности (своей и обучающихся) на весь период изучения дисциплины (перспективное планирование) и в конкретном занятии (композиция учебной информации). В этом смысл деятельности преподавателя при создании на кафедре технологии обучения той или иной дисциплине.

Для успешной деятельности в этом направлении преподаватель должен обладать определенными качествами. Это прежде всего профессиональные знания и педагогические способности.

Профессиональные знания — фундаментальная основа. Это знание преподаваемого предмета, педагогики и психологии, форм и методов обучения, технологической организации образовательного процесса, материально-технического обеспечения. В основе деятельности преподавателя должны отчетливо просматриваться увлеченность своим предметом и потребность в общении с обучающимися.

Важная особенность профессионального педагогического знания — его комплексность, что требует способности синтезировать изучаемые науки, привлекать к совместной исследовательской деятельности и обучающихся. Стержнем синтеза оказывается решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, вызывающих необходимость осмыслить психологическую сущность явлений, выбор способов взаимодействия на основании познанных законов формирования личности. На основании профессионального знания педагога формируется педагогическое сознание, принципы и правила, лежащие в основе действий и поступков, вырабатывается технология обучения.

Педагогические способности — это индивидуальные предпосылки успешной деятельности, стимуляторы профессионального роста. Они указывают на особенности осуществления психологических процессов, умение найти такие технологические подходы к процессу обучения, которые бы содействовали успешной педагогической деятельности.

3.5.9. Оценка эффективности технологии обучения

Важное значение для внедрения разработанной технологии обучения имеет оценка ее эффективности. В данном случае решаются две основные задачи:

- ◆ получение определенной объективной информации об объекте изучения, независимо от того, для каких целей предполагается его оценка;
- ◆ получение измерительных данных исходя из определенных заданных целей.

Для оценки показателей учебного процесса при его исследовании приходится иметь дело главным образом со второй задачей, а именно с измерениями: для выявления знаний обучающегося, для определения причин данного состояния, для прогнозирования будущего состояния знаний.

Характерная особенность технологии обучения (объекта измерения) — бинарность его характеристики:

- ◆ определение состояния знаний как суммы и объема научных понятий в определенных связях;
- ◆ установление состояния интеллектуального развития и возможностей обучающихся в познавательной учебной деятельности.

Первая особенность — интегральная, она характеризуется определенным накоплением, вторая — функциональная, выражается определенной учебной познавательной работой обучающихся. Эти особенности учебного процесса важны для объективного качественного и количественного измерения, они формируются и оцениваются в основном содержанием обучения, т. е. знаниями, умениями и навыками, которые соответствующим образом сообщаются, усваиваются и применяются.

Оценка эффективности технологии обучения складывается из таких составляющих:

- ◆ оценка полноты изложения учебной информации, которая выявляется в ходе объективного контроля учебных занятий и инспектирования (итогового контроля);
- ◆ оценка результатов обучения, которая выносится в ходе текущего контроля успеваемости;
- ◆ промежуточная аттестация обучающихся;
- ◆ итоговая государственная аттестация;
- ◆ отзывы из войск на выпускников.

Для оценки эффективности предлагаемой технологии обучения применяются различные методики. Рассмотрим две из них.

Первая методика. Определить согласно учебной программе и тематическому плану, какие требования предъявляются к обучающемуся, изучающему эту дисциплину. Принимаем их за P_{max} .

Итоговую оценку за дисциплину (тему) каждого обучающегося обозначаем R_i .

Зная количество обучающихся в потоке (группе) N , устанавливаем степень достижения цели обучения потоком (группой) в целом с учетом применения выбранной технологии обучения (P_N):

$$P_N = \frac{\sum_{i=1}^N R_i}{N}.$$

Определяем эффективность предлагаемой технологии обучения:

$$P_{эф} = \frac{P_N}{P_{max}}.$$

По величине $P_{эф}$ проводим оценку эффективности выбранной технологии обучения: если $P_{эф} \geq 0,6$, то она имеет право на существование и дальнейшее применение, если $P_{эф} < 0,6$, это свидетельствует о ее недостаточной эффективности. Следовательно, от такой технологии лучше отказаться или провести критический анализ ее применения, чтобы выявить все объективные и субъективные факторы, которые привели к низким результатам.

Вторая методика. Можно оценивать эффективность технологии обучения и по другим показателям, например по временным и финансовым затратам.

Уровни Z_n ($Ум$, $Н$) = const.

Показателем оценки выступает время, затраченное на получение обучающимся нового знания, умения, навыка:

$$P_{эф} = \frac{T_{НТО}}{T_{СТТО}},$$

где $T_{СТТО}$ — время, затраченное по старой технологии;

$T_{НТО}$ — время, затраченное по новой технологии.

Вывод: если $P_{эф} < 1$, то новая технология обучения эффективна, если $P_{эф} \geq 1$, то неэффективна.

Показателем оценки может выступать стоимость затрат для достижения целей обучения: Z_n ($Ум$, $Н$):

$$P_{эф} = \frac{T_{рНТО} \times C_{п}}{T_{рСТТО} \times C_{п}},$$

где $T_{рНТО}$ — время работы педагога по новой технологии обучения;

$T_{рсто}$ — время работы педагога по традиционной технологии обучения;
 $C_{п}$ — стоимость работы одного часа педагога, она может меняться в зависимости от того, кто преподает (профессор, доцент, старший преподаватель, преподаватель).

Вывод: если $P_{эф} < 1$, то новая технология обучения эффективна, если $P_{эф} \geq 1$, то неэффективна.

При условии возрастания уровня $Зн$ (Ум, Н) трудно оценить усвояемость материала теоретически. Это возможно проанализировать только на обширном эмпирическом материале, сравнивая средние баллы успеваемости обучающихся по традиционной и инновационной технологиям.

Таким образом, технология обучения — это научно обоснованная система методов, способов, приемов и технических средств, обеспечивающая обучение с заданными показателями определенной категории учащихся данному предмету в условиях, учитывающих временные и финансово-экономические ограничения.

Применение технологий обучения предполагает организационное упорядочение всех зависимостей процесса обучения, выстраивание его этапов, выделение условий их реализации, соотнесение методов, форм, приемов и средств проведения занятий с возможностями обучающего и обучающихся.

Контрольные вопросы

1. Что такое технология обучения?
2. Каковы основные характерные черты технологии обучения?
3. Как можно классифицировать технологии обучения?
4. Охарактеризуйте основные современные технологии обучения.
5. Обоснуйте структуру и содержание технологии обучения.
6. Раскройте алгоритм построения технологии обучения.
7. Как можно оценить эффективность технологии обучения?

Рекомендуемая литература

Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.

Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. М., 2004.

Змеев С. И. Технология обучения взрослых. М.: Академия, 2002.

Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2006.

Педагогические технологии / Под ред. В. С. Кукушина. М., 2004.
Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТИ, 2002.

3.6. Подготовка и проведение занятий по предметам боевой подготовки

Боевая подготовка проводится как в мирное, так и в военное время, и от содержания и качества ее проведения зависит боеспособность и боеготовность подразделений, частей и соединений Вооруженных сил.

Боевая подготовка — система мероприятий по обучению и воинскому воспитанию личного состава Вооруженных сил в целях обеспечения его готовности к ведению боевых действий или выполнению других задач в соответствии с предназначением.

Мероприятия боевой подготовки осуществляются в целях освоения личным составом тактических действий на поле боя, приобретения навыков в выполнении функциональных обязанностей, изучения устройства, правил эксплуатации и боевой работы на штатном вооружении и военной технике.

Для достижения указанных целей реализуются различные *виды подготовки* личного состава: огневая, тактическая, специальная, тактико-специальная, техническая, физическая и др.

Каждый из видов подготовки реализуется путем проведения соответствующих занятий. Различные виды занятий имеют и много общего, и свои особенности, определяемые видом подготовки и спецификой военно-профессиональной деятельности.

3.6.1. Подготовка к проведению занятий

В процессе подготовки к различным видам занятий можно выделить основные ключевые элементы (этапы):

- ◆ подготовка руководителя;
- ◆ разработка документов для проведения занятий;
- ◆ подготовка обучающихся;
- ◆ подготовка района (места) проведения занятия и его материального обеспечения.

Рассмотрим каждый из перечисленных этапов.

Подготовка *руководителя к занятию* означает:

- ◆ определение и уяснение исходных данных (к ним относятся состав обучаемых, тема, учебные цели и вопросы (содержание) и условия

проведения занятия, продолжительность, район (место) проведения, нормы расхода моторесурсов и других материальных средств, состав обеспечивающих (обслуживающих) подразделений);

- ◆ изучение необходимых учебных материалов и литературы;
- ◆ разработку документов для проведения занятия;
- ◆ проведение рекогносцировки района (места) занятия;
- ◆ планирование материального и технического обеспечения места (района) занятия;
- ◆ завершение разработки документов для проведения занятий;
- ◆ определение задач на подготовку обучаемых к занятию;
- ◆ определение помощников руководителя занятия и их инструктирование (при необходимости).

Руководитель разрабатывает один из следующих *документов*: план (краткое отражение хода занятия), план-конспект или конспект (полное, развернутое отражение содержания занятия). Он вправе выбрать сам тип документа, что зависит от уровня его подготовки, сложности изучаемого материала и удобства пользования. Кроме указанного, по своему усмотрению его также разрабатывает схемы, графики, выписки и т. д.

План проведения занятия может быть представлен текстуально в тетради, на схеме (карте) или текстуально с приложением схемы. В нем отражаются исходные данные; тактический замысел (при необходимости) или ход занятия — общий и для отработки каждого учебного вопроса (при необходимости); мероприятия, проводимые руководителем занятия, с расчетом времени; материально-техническое обеспечение; порядок обозначения и имитации противника в ходе занятия (при необходимости); сигналы оповещения, управления и взаимодействия и др.

План-конспект включает исходные данные и излагает ход занятия (общий и для отработки каждого учебного вопроса). Последний расписывается, как правило, по трем частям: вступительной, основной и заключительной.

Во вступительной части отражаются: порядок приема доклада от командира подразделения (дежурного); порядок проверки наличия обучаемых, их внешнего вида и материального обеспечения; порядок осуществления контроля подготовленности обучаемых к занятию (при необходимости); требования безопасности (при необходимости); тема занятия, ее актуальность, учебные и воспитательные цели, вопросы занятия; порядок отработки учебных вопросов.

Основная часть содержит: наименования учебных вопросов и время их отработки; действия руководителя при отработке каждого учебного вопроса; ожидаемые действия обучаемых при этом.

Заключительная часть включает: порядок подведения итогов занятия (степень достижения целей, оценки обучающихся, выводы о качестве их подготовки к занятию, ответы на возникшие вопросы); постановку задачи на подготовку к очередному занятию; указания по проверке наличия материально-технического обеспечения и литературы, использованных в ходе занятия.

Степень детализации зависит от опыта и методических навыков руководителя. Если для проведения занятия назначается помощник руководителя, то его действия также отображаются в плане (плане-конспекте).

План (план-конспект) для проведения занятия утверждается старшим (обычно непосредственным) начальником и заблаговременно: командиром части — за неделю; командиром батальона (дивизиона) — за 3–4 дня; командиром роты (батареи) — за 2–3 дня. При этом утверждение должно стать элементом методической подготовки руководителя, так как старший командир (начальник), изучая представленный план (план-конспект) и беседуя с руководителем, определяет степень его подготовленности и, если необходимо, дает ему методические советы и рекомендации по проведению и материальному обеспечению занятия.

Кроме плана (плана-конспекта), для подготовки и проведения занятия могут разрабатываться другие документы: частные планы, задания, справочные данные, схемы, выписки и т. д. Порядок создания частного плана аналогичен рассмотренному выше.

В ходе подготовки обучающихся к занятию руководитель строит работу следующим образом:

- ◆ оповещает личный состав о предстоящем занятии;
- ◆ организует самостоятельную работу обучающихся накануне занятия;
- ◆ ставит задачу по изучению личным составом боевых уставов, наставлений, руководств, своих функциональных обязанностей по занимаемой должности, нормативов, подлежащих отработке, а также требований безопасности на занятии;
- ◆ контролирует подготовку обучающихся к занятию.

При подготовке района (места) занятия и материально-технического обеспечения руководитель обязан: определить, что требуется для обозначения противника, соседей и имитации огня (при необходимости); какие работы следует провести в целях подготовки района (места) занятия; конкретно указать, какие материальные средства, в каком количестве и к какому сроку подготовить.

Подготовка района (места) для проведения занятия возлагается на его руководителя, а в отдельных случаях и на других должностных лиц. Эта работа осуществляется заблаговременно. Выбирая место про-

ведения, руководитель должен продумать и определить, где наиболее удобно отработать тот или иной учебный вопрос и какую материальную базу при этом использовать.

Подготовка штатной техники, вооружения, приборов, средств связи и других материальных средств возлагается на командиров подразделений, привлекаемых на занятия.

3.6.2. Проведение занятий по боевой подготовке

В занятиях по предметам боевой подготовке есть общие структурные элементы.

Занятие проводится в соответствии с разработанными и утвержденными планами, в которых изложен ход его проведения, включающий вступительную, основную и заключительную части.

Методика вступительной части нацелена на проверку наличия личного состава, его готовности и готовности учебно-материальной базы к занятию.

Занятие начинается с приема доклада. В установленном месте (районе) руководитель принимает доклад (рапорт) от командира подразделения или иного должностного лица о готовности подразделения к занятию. В ходе приема доклада (рапорта) руководитель обращает внимание на выполнение личным составом команд, а также дисциплину в подразделении.

После приема доклада руководитель проверяет наличие обучающихся, их внешний вид и материальное обеспечение занятия. Иногда для проверки материального обеспечения он может привлечь своих помощников, если таковые назначаются. Результаты проверки наличия обучающихся заносятся в журнал боевой подготовки.

В ходе проверки материального обеспечения обращается внимание на обеспеченность литературой, тетрадями, письменными принадлежностями, личным оружием и средствами защиты, если они необходимы, а также на решение тех вопросов материального обеспечения, которые были поставлены в задании, если оно давалось. По завершении проверки указанных элементов руководитель занятия вправе дать команду на устранение выявленных недостатков, которые можно устранить на месте.

Без точного знания степени готовности обучающихся к занятию приступать к его проведению нецелесообразно. Определить ее призван контроль, который осуществляется либо по ранее изученному материалу, либо по той тематике, которая указана в задании для подготовки к занятию.

В ходе контрольного опроса необходимо ставить вопрос всей группе (подразделению), предоставив некоторое время на обдумывание ответа, и только после этого называть воинское звание и фамилию обучающегося, который должен ответить. По каждому контрольному вопросу целесообразно заслушать 1–2 обучающихся, затем подвести итоги услышанного и выставить оценки в журнал боевой подготовки.

Количество контрольных вопросов определяет руководитель занятия, который должен руководствоваться потребностью знать, какова степень усвоения обучающимися пройденного материала и насколько они готовы к новому занятию.

Переход к нему начинается с объявления темы занятия. При этом обучающимся необходимо делать ссылку на расписание занятий, программу боевой подготовки или другой документ.

В ходе доведения до обучающихся актуальности изучаемой темы нужно учитывать требования руководящих документов, опыт боевой подготовки, перспективу изучения данного вопроса и т. д. Учебные цели необходимо доводить до обучающихся таким образом, чтобы те понимали, с чем должны ознакомиться, что им предстоит изучить, о чем иметь представление, какие умения и навыки приобрести. Воспитательные цели обучающимся, как правило, не сообщаются.

Вопросы занятия обычно излагаются все одновременно или в порядке их изучения (по желанию обучающихся).

Если позволяет обстановка, условия, то тему занятия и учебные вопросы обучающиеся должны записать в свои конспекты.

Далее указывается порядок проведения занятия с детализацией — вплоть до отдельных аспектов. В зависимости от вида занятий необходимо сообщать, сколько времени будет выделяться на отработку данных аспектов, какие теоретические положения будут рассмотрены, предусматриваются ли контрольные вопросы, на что обратить особое внимание.

Основная часть начинается с напоминания обучающимся формулировки учебного вопроса, его записи, если это не было сделано ранее, и в случае его отработки по частям — отдачи указаний, как они рассчитаны по времени.

Порядок действий определяется многими факторами, прежде всего учебными целями и содержанием учебного вопроса, временем, отведенным на его отработку, уровнем подготовки обучающихся, местом проведения занятия и его материальным обеспечением.

Руководитель занятия может проверить теоретические знания обучающихся по данной теме или предоставить время для самостоятельного изучения.

В ходе некоторых занятий руководитель последовательно объясняет учебный материал, используя наглядные пособия, макеты, а затем,

чтобы убедиться в усвоении материала обучаемыми, задает несколько контрольных вопросов.

Они могут быть поставлены как после прояснения отдельных аспектов, так и в конце занятия с обязательным анализом ответов и выставлением оценок.

При проведении занятия очень важно правильно и своевременно реагировать на работу обучающихся. Если доклады обучающихся правильные, следует воздерживаться от замечаний и не прерывать их. Различного рода неточные формулировки нужно подмечать и указывать на них после окончания доклада. Если доклады не удовлетворяют требованиям руководителя, он должен сам сделать образцовый доклад, выступая в роли обучающегося. Ему не следует навязывать своего решения. Это в значительной степени снижает активность обучающихся и сковывает инициативу. При необходимости руководитель занятия может задавать дополнительные вопросы.

При проведении занятия руководитель должен придерживаться разработанного и утвержденного плана (плана-конспекта).

Степень детализации действий руководителя в плане (плане-конспекте) зависит от уровня его подготовленности.

Руководитель должен предвосхищать ожидаемые действия обучающихся при решении учебных проблем. Они должны действовать по предлагаемому руководителем варианту (замыслу), изучать необходимый материал, отвечать на контрольные вопросы, дополнять доклады своих товарищей, внимательно слушать руководителя, выполнять необходимые действия, вести записи, принимать целесообразные решения и т. д.

Намеченные в ходе подготовки к занятию ожидаемые действия (ответы) обучающихся при отработке всех учебных вопросов могут быть скорректированы.

После выполнения всех учебных заданий либо по окончании занятия руководитель переходит к заключительной части, чтобы подвести итог. Это происходит, как правило, на том же учебном месте (классе), где отрабатывались учебные вопросы, за исключением занятий с вооружением и военной техникой в поле, таких как тактические учения, комплексные занятия, проверочные занятия и т. д. Итоги здесь подводятся в указанном руководителем месте после прибытия в пункт постоянной дислокации, постановки техники и вооружения в парк, сдачи оружия. Готовиться к подведению итогов руководитель начинает еще до самого занятия и в ходе его проведения.

Подводя итоги, руководитель последовательно излагает тему, учебные цели и вопросы занятия. Затем кратко анализирует характерные действия обучающихся (положительные и отрицательные стороны), выделяет лучших исполнителей, иногда отмечает и слабоуспевающих.

Делается вывод о качестве подготовки обучающихся и в целом подразделения к занятию и др.

Затем ставится задача на подготовку к очередному занятию. При этом руководителю следует указать обучающимся (при необходимости), что им предстоит доработать по изученной теме, что подготовить (изучить) к предстоящему занятию, какое материальное обеспечение иметь к нему, его особенности.

В заключение руководитель отдает указания проверить наличие и исправность материально-технического обеспечения занятия. В дальнейшем он обязан убедиться в наличии секретной литературы (изделий, узлов и др.), литературы для служебного пользования. С этой целью руководитель занятия может лично проверить отдельные элементы или принять доклады, а потом объявить обучаемым об окончании занятия.

Рассмотренные положения являются общими для проведения занятий по всем видам боевой подготовки. Но в каждом из них есть свои особенности, которые следует учитывать для достижения эффективности и результативности занятий.

3.6.3. Проведение тактической подготовки

Тактическая подготовка — одна из основ деятельности военнослужащих. Она наиболее полно обеспечивает их комплексное обучение умелым и слаженным действиям на поле боя в условиях, максимально приближенных к боевым.

Основные задачи обучения по тактической подготовке таковы:

- ❖ изучение основ общевойскового боя и требований боевых уставов по действиям подразделений во всех видах боя;
- ❖ приобретение навыков в применении индивидуального и группового оружия и боевой техники в сложных условиях боевой обстановки;
- ❖ выработка умения приводить себя в полную боевую готовность и умело действовать по предназначению, вести бой в сложной и резко меняющейся обстановке, переходя от одного вида боя к другому, в условиях применения обычного, в том числе высокоточного и ядерного оружия;
- ❖ совершенствование навыков и умений командиров в организации и обеспечении боевых действий, а также в непрерывном управлении подразделениями и огнем в бою;
- ❖ формирование у личного состава высоких морально-боевых, психологических и физических качеств, сознательной воинской дисциплины.

В тактической подготовке для успешного решения перечисленных задач используются различные виды занятий: лекции, семинары, самостоятельная подготовка, тактико-строевые занятия, тактические занятия, боевые стрельбы, тактические учения.

Порядок подготовки и проведения лекций, семинаров, самостоятельной подготовки не имеют существенных отличий от изложенных выше. Поэтому рассмотрим виды занятий, относящиеся непосредственно к тактической подготовке.

Тактико-строевое занятие — первая и необходимая ступень слаживания подразделений. Сущность его состоит в том, что с личным составом и подразделениями отрабатываются тактические и строевые приемы, способы действий в различных видах боя: сначала по элементам в медленном темпе, затем в целом в пределах установленного нормативами времени. При неудовлетворительной отработке того или иного приема (способа действия) проводятся повторные тренировки до получения положительного результата. При этом процесс слаживания подразделений не должен быть «натаскиванием». Здесь совершенно противопоказаны шаблон, механическое применение освоенных приемов при действиях в новой обстановке и на новой местности.

Основной метод обучения на тактико-строевых занятиях — *упражнение* (тренировка). Могут применяться также объяснение, показ, демонстрация. Так, на тактико-строевых занятиях с отделением (расчетом) и взводом обучение проводится путем показа с пояснением и последующей тренировкой солдат и подразделений в целом для их слаживания; на тактико-строевых занятиях роты (батареи) и батальона (дивизиона), как правило, методом последовательных тренировок подразделений.

Количество тактико-строевых занятий для каждого подразделения, их продолжительность и тематика определяются программами боевой подготовки.

Количество и объем учебных вопросов на каждом занятии зависят от темы, учебных целей, степени подготовки личного состава и времени, отводимого на занятие. Обычно на одном занятии продолжительность 4–6 часов отрабатываются 2–3 учебных вопроса.

Тактическая обстановка на тактико-строевых занятиях создается для отработки каждого учебного вопроса отдельно и не связывается единым замыслом. Тактико-строевые занятия проводятся на местности с выводом боевой техники и вооружения. Отдельные вопросы могут отрабатываться в пешем строю («пеший по-машинному»). Для более эффективного использования моторесурсов и времени целесообразно проводить занятия по замкнутому кругу, а иногда сокращать расстояния между элементами боевого порядка.

Тактико-строевые занятия организуют и проводят непосредственные командиры (со взводом — командир взвода, с ротой (батареей) — командир роты (батареи) и т. д.), а показательные и совместные с подразделениями других родов войск — старшие начальники.

Тактическое занятие — основная форма слаживания отделения (расчета), взвода. Сущность его заключается в том, что все учебные вопросы отрабатываются в полном объеме, в комплексе и строгой последовательности, соответствующей развитию боя, в единой тактической обстановке. При необходимости в целях устранения ошибок, допущенных в ходе тактических занятий, отдельные приемы и действия могут отрабатываться так же, как и на тактико-строевых занятиях, т. е. делаются короткие перерывы (выключения из обстановки).

В ходе тактических занятий командиры получают практические навыки в управлении подразделениями и углубляют знания по организации боя.

Основной метод обучения на тактических занятиях — *практическая работа*. Для проведения тактического занятия подразделения выводятся с положенным вооружением и техникой.

Занятие с расчетом (отделением) организует и проводит командир взвода, со взводом — командир роты (батареи).

Продолжительность тактического занятия определяется программой боевой подготовки и может составлять 3–6 часов с расчетом и 6–8 часов со взводом.

Боевая стрельба в составе отделения, взвода — высшая форма их тактической выучки. При этом условия проведения занятия должны быть максимально приближены к боевым. Главная задача здесь — в обучении личного состава подразделений правильным тактическим действиям и выработке у командиров знаний и умений правильного применения оружия в бою и управления действиями и огнем своих подразделений.

В ходе боевых стрельб личный состав обучается не только ведению огня из штатного оружия, но и сочетанию на практике огня и маневра, осуществлению огневого прикрытия по принципу: солдат прикрывает солдата, отделение — отделение. Таким образом, личный состав в ходе боевых стрельб вырабатывает навыки, обеспечивающие формирование условий достижения успеха в бою.

Руководитель занятия обучает подчиненных ведению огня на максимальные дальности, по малоразмерным и хорошо замаскированным целям. Обучающиеся командиры взводов вырабатывают и совершенствуют умения управлять не только действиями и огнем подчиненных, но и приданных огневых средств.

С пулеметными, гранатометными и противотанковыми отделениями и взводами самостоятельные боевые стрельбы не проводятся. Они привле-

каются на боевые стрельбы и тактические учения с боевой стрельбой с мотострелковыми подразделениями.

С артиллерийскими подразделениями перед тактическими учениями проводится проверочное занятие на допуск к боевой стрельбе.

Это занятие — необходимый шаг для принятия решения на допуск подразделения к тактическим учениям с боевой стрельбой. Оно предназначено для проверки готовности к тактическому учению. Основным методом обучения — практическая работа.

Тема занятия должна быть близкой к теме предстоящего учения. Занятие не предполагает боевой стрельбы. Для его проведения создается комиссия. Проводит его один из заместителей командира, руководителя учения. Все должностные лица в комиссии назначаются из состава руководства учения, посредников и контрольной группы. По результатам проверочного занятия разрабатывается акт на допуск подразделения к тактическому учению с боевой стрельбой. Продолжительность его устанавливает руководитель учения (не более суток).

Тактическое, тактико-специальное учение — высшая и наиболее эффективная форма тактической подготовки частей и подразделений, важнейшее средство повышения их боевой готовности, подготовки к боевым действиям в современном бою. Их основная цель — совершенствование боевого слаживания и полевой выучки войск для умелых и решительных действий при выполнении задач по поражению противника в различных видах боя, проверки боевой готовности.

Сущность тактических учений заключается в том, что в их ходе командиры, штабы и войска продолжительное время практически выполняют свои задачи в общей, непрерывно развивающейся тактической обстановке, по единому замыслу, на разной местности, на большую ее глубину (дальность), непрерывно днем и ночью и в любое время года. Основным методом обучения на тактических учениях — *практическая работа обучаемых по выполнению своих функциональных обязанностей*. Кроме того, могут применяться объяснение и показ (демонстрация).

Учения проводятся по комплексным темам, предусматривающим отработку боевых задач в нескольких видах общевойскового боя (оборона или наступление). В содержание темы могут включаться также вопросы встречного боя, передвижения подразделений, расположения на месте, отхода и выхода из боя, ведения боя в окружении.

При этом командиры подразделений учатся сами и одновременно обучают подчиненных. Подразделения готовятся к ведению боевых действий в различных условиях, практикуются в умелом использовании вооружения и техники на поле боя. Кроме того, в ходе тактических учений у них формируются высокие морально-боевые и психологические качества, чувство войскового товарищества, повышается физи-

ческая выносливость; совершенствуются приемы и способы ведения общевойскового боя; проверяются проекты уставов, наставлений и руководств, новых теоретических положений тактики артиллерийских подразделений; вырабатываются способы боевого применения новых образцов вооружения и техники.

На учение подразделения выводятся в полном составе со штатным вооружением и необходимым количеством боевой техники, обеспечивающим качественную отработку учебных вопросов, и обязательно с подразделениями и средствами усиления и поддержки.

С подразделениями сокращенного состава кадров учения проводятся только в период их развертывания (учебного сбора), при укомплектованности не менее 50%.

С подразделениями связи, специальных войск, тыла проводятся тактико-специальные учения.

Плановые учения организуются и проводятся в соответствии с планом боевой подготовки: с ротой (батареей) — командиром батальона (дивизиона), с батальоном (дивизионом) — командиром полка, что в полной мере отвечает требованию, чтобы каждый начальник учил подчиненных.

Темы тактических учений для рот (батарей) определяет командир части, для батальона (дивизиона) — командир соединения.

В год планируется проведение следующего количества тактических учений: ротных (батарейных) — два, в том числе одно с боевой стрельбой; батальонных (дивизионных) — два, в том числе одно с боевой стрельбой.

Динамика боевых действий в ночных условиях должна составлять 30% от общего времени.

Продолжительность учения определяется программами боевой подготовки.

3.6.4. Техническая подготовка военнослужащих

Техническая подготовка предназначена для обучения личного состава владению военной техникой, выработке умений и навыков, необходимых для технически грамотной ее эксплуатации, поддержания в боевой готовности и умелого применения в бою.

Основными задачами обучения по технической подготовке считаются:

- ◆ изучение устройства штатной боевой техники и приборов;
- ◆ приобретение навыков в эксплуатации штатной боевой техники и приборов, их техническом обслуживании и поддержании в посто-

янной боевой готовности, обнаружении и устранении простейших неисправностей.

Занятия по технической подготовке с офицерами, прапорщиками, сержантами организуются в системе командирской подготовки, а с личным составом других категорий — в масштабе взвода, роты (батареи).

Занятия в системе командирской подготовки проводят наиболее подготовленные офицеры и прапорщики части; занятия с сержантами и другими категориями военнослужащих — командиры рот (батареи), взводов и командиры отделений (расчетов). С механиками-водителями боевых машин занятия проводятся в группе. Руководит занятием старший техник роты (батареи) или заместитель командира батальона (дивизиона) по технической части. Иногда занятия по технической подготовке с личным составом могут проводиться по группам в масштабе батальона (дивизиона) или части. Занятия проводятся, как правило, на штатном вооружении, технике или тренажерах, стендах, макетах и др.

Основные виды занятий по технической подготовке — групповые и практические. На групповых изучается теоретический материал в объеме, необходимом для правильного понимания сущности и принципов работы аппаратуры и механизмов. Основу технической подготовки личного состава составляют практические занятия. В них главное внимание должно уделяться изучению устройства вооружения и военной техники; умению правильно ее эксплуатировать; устранению простейших неисправностей.

Используются следующие методы обучения: рассказ с показом, практическая работа по обслуживанию вооружения и техники, тренировки. Основные формы обучения — занятия в составе подразделений в парках и в поле на штатной технике, в кружках; комплексные занятия по некоторым элементам; тренировки и др.

Личный состав необходимо учить аккуратному и бережному обращению с механизмами, деталями, аппаратурой и строгому соблюдению требований безопасности при работе с ними.

Методика проведения занятий по технической подготовке имеет ряд особенностей. Первая заключается в том, что руководителю необходимо тщательно продумать, какой вид занятия выбрать. Важную роль в достижении его цели играют определение места проведения, т. е. на какой базе оно состоится, определение количества учебных вопросов занятия и распределение времени на их отработку.

При подготовке руководитель обычно разрабатывает один документ (план, план-конспект или конспект). В отдельных случаях могут разрабатываться карточки произвольного образца с изложением отдельных вопросов, схем, зарисовок и т. д.

Подготовку обучающихся руководитель обычно начинает еще на предыдущем занятии, где ставит задачу на очередное занятие и может уточнять место его проведения.

Его выбирают с таким расчетом, чтобы тема занятия была отработана в полном объеме с минимальными затратами материальных средств. Особое внимание обращается на подготовку учебно-материальной базы, литературы, формирование учебных групп, организацию учебных точек, определение требований безопасности. Существенное влияние на качество проведения предстоящего занятия оказывает работа руководителя в ходе подготовки к нему на месте его проведения.

Ряд особенностей имеется и при проведении занятия по технической подготовке. Во вступительной части руководителю необходимо подробно остановиться на доведении обучающимся требований безопасности при работе с образцами вооружения, военной техники, узлами, механизмами, тренажерами, макетами. В ходе контрольного опроса обучаемые должны использовать учебно-материальную базу. Для охвата контролем всех обучающихся могут применяться тесты и технические средства контроля, обучающие устройства.

В основной части группового занятия — при отработке учебного вопроса — рекомендуется следующий порядок его изложения: доложить название агрегатов, места их расположения; назначение, общую характеристику; устройство и работу; порядок использования; порядок проведения регулировок, настроек; уход в процессе эксплуатации, возможные неисправности, их причины, способы устранения и меры безопасности. Материал сообщается обычно всей группе. Завершается основная часть практической работой обучаемых на стендах, агрегатах, макетах, орудиях. Для этого создается несколько групп, каждая из которых занимается на отдельном учебном месте (точке). Обучающиеся закрепляют полученные на занятии знания, получают навыки, необходимые для последующей практической работы. В конце путем постановки контрольных вопросов следует выяснить их знания по изучаемому материалу.

При изучении боеприпасов в начале отработки учебного вопроса необходимо излагать требования безопасности при обращении с ними, а затем обращаться к главному материалу.

На практическом занятии в начале основной части при необходимости может быть показан порядок выполнения основных операций или работ, объяснены устройство или правила использования оборудования, ЗИП (запчастей и принадлежностей), агрегатов и т. д. В ходе отработки вопросов руководитель должен постоянно поддерживать взаимодействие со своими помощниками на учебных местах. Сам руководитель в ходе занятия контролирует работу наиболее слабо под-

готовленных обучающихся, при необходимости оказывает методическую помощь менее подготовленным помощникам.

В заключительной части кроме общих вопросов руководителю занятия целесообразно обратить внимание на соблюдение обучающимися требований безопасности при возвращении вооружения и техники в первоначальное состояние, а также указать время и место проведения следующего занятия.

3.6.5. Огневая подготовка личного состава

Огневая подготовка — составная часть полевой выучки войск. Ее высокое качество обеспечивается строгой методической последовательностью в обучении, правильной организацией занятий, систематическим проведением огневых тренировок и стрельб, применением современной учебно-материальной базы.

Обучение огневой подготовке проводится: на плановых занятиях по изучению оружия (вооружения), боеприпасов и правил стрельбы; на огневых тренировках и при выполнении упражнений учебных и контрольных стрельб; на занятиях по выполнению упражнений стрельб в составе подразделения и по управлению огнем.

Занятия по изучению материальной части оружия (вооружения) и боеприпасов организуются на материальной части в огневых городках, в парках, в поле и в классах. Они проходят в составе роты по учебным группам обучающихся одной специальности или повзводно под руководством офицеров, прапорщиков и наиболее подготовленных сержантов. Основной метод обучения — *рассказ* (объяснение) в сочетании с *показом* устройства, работы частей и механизмов на схемах, плакатах, макетах и учебных образцах оружия, а также *выполнение практических работ*.

Занятия по изучению основ и правил стрельбы проводятся повзводно, а при изучении специфических вопросов — по учебным группам обучаемых одной специальности под руководством командиров взводов. Используются методы рассказа (объяснения), показа и тренировки в решении огневых задач по применению основ и правил стрельбы с использованием тренажеров, учебного оружия (вооружения), прицелов, макетов местности и наглядных пособий (плакатов, схем). В ходе занятий обучающимся прививаются знания и практические навыки применения основ и правил стрельбы для поражения различных целей всеми способами стрельбы.

Обучение на учебно-тренировочных средствах (УТС) способствует повышению интенсификации процесса обучения и выработке в более короткие сроки навыков эффективного применения оружия (вооружения) в бою.

Обучение стрельбе на УТС проводится в соответствии с указаниями «Курса стрельб из стрелкового оружия, боевых машин и танков сухопутных войск» по выполнению подготовительных упражнений и положений огневой подготовки мотострелковых подразделений.

Количество тренажеров на занятии должно быть таким, чтобы можно было организовать и проводить занятия в масштабе роты, для чего оборудуются тренажерные классы.

После приобретения обучающимися первоначальных навыков в действиях при вооружении и в решении огневых задач на тренажерах осуществляется переход к занятиям непосредственно на боевой технике и при вооружении, чтобы совершенствовать навыки в стрельбе и в слаживании экипажей. При этом занятия на тренажерах проводятся для поддержания практических навыков в стрельбе.

Огневые тренировки и выполнение упражнений стрельб проходят в огневых городках, на войсковом стрельбище и директрисе боевых машин пехоты. На них вырабатываются, совершенствуются и поддерживаются доведенные до автоматизма навыки обучаемых в действиях с оружием (при вооружении) и решении огневых задач. Каждая последующая тренировка должна обеспечивать наращивание навыков личного состава благодаря усложнению условий подготовительных упражнений стрельб и сокращению времени выполняемых нормативов. Подготовительные упражнения и упражнения по управлению огнем разрабатываются в батальоне согласно рекомендациям, изложенным в «Курсе стрельб». Количество их применительно к условиям оборонительного и наступательного боя должно быть примерно равным.

В ходе огневых тренировок на тренажерах огневой подготовки с командирами боевых машин пехоты и наводчиками-операторами (операторами переносных комплексов) отрабатываются электронные пуски.

В частях, предназначенных для действий в горах, огневые тренировки должны проводиться именно там. Личный состав обучается ведению огня сверху вниз и снизу вверх. Огневыми тренировками с ротой, а также занятиями по выполнению упражнений учебных стрельб, управлению огнем взвода и метанию боевых ручных гранат руководит командир роты. Командир взвода обучает личный состав взвода на учебных местах (по управлению огнем — отделения) или привлекается к проведению занятий с обучаемыми одной специальности.

Выполнение упражнений стрельб с каждой ротой и подразделениями, не входящими в роту (гранатометными, противотанковыми), осуществляется равномерно в течение года.

Контрольные занятия по определению готовности личного состава к выполнению упражнения контрольных стрельб, занятия по управлению огнем роты и стрельбы с выполнением упражнений контрольных

стрельб ротой проводит командир батальона, упражнения учебных стрельб — командир роты.

Сборы по изучению нового оружия (вооружения), подготовке снайперов, гранатометчиков и других малочисленных специальностей происходят в масштабе части. Для их проведения привлекаются опытные командиры и офицеры соответствующих служб части.

3.6.6. Занятия по специальной подготовке

Для подготовки личного состава войск связи, специальных войск и некоторых других родов войск (сил) к владению техникой и оружием, выполнению функциональных обязанностей в бою, а также сложенным действиям в составе подразделения используется специальная подготовка.

Основные задачи обучения по специальной подготовке:

- ◆ изучение обязанностей в соответствии со штатно-должностным предназначением и порядка взаимозаменяемости по другим специальностям отделения (расчета), взвода, батареи;
- ◆ приобретение навыков в работе на штатной боевой технике, приборах, средствах связи, на вооружении, правильной их эксплуатации с соблюдением правил безопасности, определении и устранении простейших неисправностей;
- ◆ подготовка подразделения к выполнению задач в различных условиях боевой обстановки.

Занятия по специальной подготовке организуются во взводе (отделении, расчете) и батарее, с отдельными специалистами могут проводиться в масштабе дивизиона (части). Занятиями руководят командиры отделений (расчетов), взводов, батарей и старшие начальники. К проведению занятий с отдельными специалистами в масштабе дивизиона (части) должны привлекаться наиболее подготовленные офицеры.

Занятия со всеми категориями обучаемых проводятся в классах, парках, на учебных полях (в городках) и в поле на штатной технике, обычно учебно-боевой группы, с широким использованием учебно-тренировочных средств. Продолжительность каждого занятия определяется программами боевой и командирской подготовки (расписаниями занятий).

Обучение личного состава по специальной подготовке осуществляется по этапам.

На первом этапе происходит общее знакомство с боевой техникой и вооружением, изучаются их тактико-технические характеристики. Военнослужащим даются необходимые теоретические знания и пока-

зываются приемы работы на технике. После усвоения первоначальной информации приступают к изучению приемов и правил работы в составе расчета.

На втором этапе первые занятия в целях достижения требуемого качества и полноты отработки операций обычно проводятся без учета времени. В последующем требования временных нормативов учитываются в полном объеме.

На третьем этапе совершенствуется боевое мастерство, не только на занятиях по специальной подготовке, но и в процессе слаживания подразделений на тактических (тактико-специальных) занятиях и учениях, тренировках и контрольных занятиях по стрельбе и управлению огнем.

Усвоение знаний в ходе специальной подготовки осуществляется поэтапно на различных видах занятий.

Теоретическое занятие — первое по теме, на котором изучается теоретический материал в объеме, необходимом для правильного понимания принципа работы аппаратуры и механизмов. Сущность его заключается в том, что руководитель занятия при объяснении содержания изучаемого вопроса одновременно показывает порядок выполнения того или иного приема (действия). Если это выполнение сложное, показ может проводиться сначала по элементам, а затем в целом. Важно, чтобы руководитель образцово продемонстрировал прием, показав возможность его выполнения в установленное нормативное время. Основные методы проведения теоретического занятия — рассказ с показом и объяснение.

Групповое занятие целесообразно использовать в ходе второго и третьего этапов занятий по специальной подготовке. Сущность его заключается в том, что руководитель вначале рассказывает о сути действия (приема), а затем обучающиеся под его руководством совместно выполняют прием (действие). Групповое занятие может проводиться методами рассказа с показом, объяснением, упражнениями, тренировками.

Практическое занятие используется обычно на втором и третьем этапах. После того как обучаемые поймут суть вопроса, необходимо, чтобы они усвоили свои функциональные обязанности, доведя их выполнение до автоматизма, чтобы приемы, действия, нормативы выполнялись ими правильно в строго установленное время. Основные методы проведения практического занятия — тренировка, практическая работа.

Комплексное занятие — занятие, проводимое с батареями на местности в условиях конкретной тактической обстановки. На нем осуществляется слаживание подразделений в целом, совершенствуются навыки

личного состава в работе при выполнении боевых задач. Проводится командиром роты, батареи или старшим начальником.

Например, комплексное занятие с подразделениями артиллерийской разведки проходит как индивидуально, так и совместно с артиллерийскими подразделениями.

Оно должно начинаться днем и заканчиваться ночью или начинаться ночью и заканчиваться в светлое время суток.

Темы комплексных занятий определяет командир части (дивизиона) на период обучения (на месяц). Цели и учебные вопросы, задачи и нормативы указывает руководитель занятия, исходя из уровня подготовки личного состава батареи и слаженности расчетов (отделений) взводов.

На комплексном занятии батарея (подразделение артиллерийской разведки) выполняет следующие действия:

- ◆ совершает марш в район занятия;
- ◆ разворачивается в боевой порядок (как правило, на сокращенных расстояниях);
- ◆ выполняет мероприятия по подготовке к ведению разведки;
- ◆ производит 1–2 перемещения;
- ◆ выполняет несколько задач по ведению разведки к обслуживанию стрельбы.

Основные методы проведения комплексного занятия — показ и тренировка в выполнении приемов и действий при боевой работе по времени (выполнение нормативов).

Вопросы специальной подготовки в этом случае вначале могут отрабатываться по отделениям, расчетам, взводам, а затем в составе роты, батареи или иного подразделения. Большая часть времени отводится на слаживание батареи в полном составе путем тренировки по выполнению огневых задач (ведению разведки и обслуживанию стрельбы). Особое внимание обращается на выполнение своих функциональных обязанностей всеми командирами с одновременным обучением подчиненных.

Комплексные занятия, проводимые старшими командирами, как правило, бывают контрольными. Они проводятся для проверки готовности личного состава по изученным темам специальной подготовки в соответствии с нормативами и курсом подготовки.

Количество комплексных и контрольных комплексных занятий на период обучения определяется программой боевой подготовки.

Особенности организации занятий по специальной подготовке.

При подготовке к занятию руководителю необходимо: тщательно продумывать вопросы, связанные с выбором его вида и места; определять, какие приемы, нормативы будут отрабатываться; определять (при необходимости) помощников и проводить их инструктаж; устанавливать последовательность отработки учебных вопросов.

При составлении документов для проведения занятия руководитель обычно разрабатывает что-то одно (план, план-конспект или конспект). Если назначены его помощники, то они создают частные планы. Могут делаться выписки из сборника нормативов или курса подготовки.

При определении места занятия и материального обеспечения руководителю необходимо: установить это исходное место; тщательно провести рекогносцировку данного района; наметить, где и какие вопросы будут отрабатываться, сколько необходимо учебных точек и какое количество помощников руководителей занятия потребуется; уточнить, какую технику и вооружение использовать на занятии, а также наметить расход моторесурсов; определить требования безопасности.

Особенности работы на занятии по специальной подготовке.

Во вступительной части руководителю для проверки наличия экипировки и материального обеспечения целесообразно использовать помощников. В ходе контрольного опроса основное внимание должно уделяться аспектам отработки предстоящей темы. Затем необходимо напомнить требования безопасности и следить за их соблюдением в ходе занятия.

В основной части занятия главное внимание должно быть уделено привитию практических навыков выполнения функциональных обязанностей в составе подразделения, когда резко меняется обстановка, в условиях внезапности и состязательности.

В заключительной части больше внимания обращается на наличие и состояние материально-технического обеспечения, возвращение его в первоначальное состояние.

3.6.7. Проведение занятий по вождению

Вождение — составная часть полевой выучки войск. Высокая подготовка механиков-водителей (водителей) достигается систематическим проведением занятий по вождению, их высокой организацией и полным использованием технических возможностей тренажеров и современных боевых машин.

Плановые занятия по вождению проводятся равномерно в течение всего периода обучения на учебных местах танкодрома, подготовленных в соответствии с условиями упражнений «Курса вождения боевых машин» и с соблюдением мер безопасности.

Навыки практического вождения совершенствуются в ходе тактических занятий и учений, стрельб и других мероприятий, связанных с эксплуатацией боевых машин.

Занятия планируются так, чтобы механики-водители (водители) получали практику вождения машины во все периоды года при любой погоде, днем и ночью.

При выполнении упражнений «Курса вождения» на учебных местах отрабатываются соответствующие вопросы (задачи) и нормативы: основы движения и правила вождения; преодоление сложных препятствий; вождение с приборами ночного видения; погрузка на переправочные и транспортные средства; самовытаскивание и буксирование машин; выполнение нормативов по технической подготовке и др.

Занятие целесообразно проводить в такой последовательности:

- ◆ постановка задачи личному составу с указанием темы, целей, учебных вопросов и порядка проведения занятия;
- ◆ проверка знания обучаемыми условий выполняемого упражнения и мер безопасности;
- ◆ осмотр маршрута (если требуется);
- ◆ показ техники преодоления наиболее сложных препятствий или выполнения упражнения в целом;
- ◆ обучение личного состава на учебных местах, количество которых, а также отрабатываемые на них учебные вопросы и нормативы определяются условиями выполняемого упражнения и учебными целями занятия;
- ◆ разбор занятия с указанием характерных ошибок, допущенных обучаемыми, и объявлением оценок.

Занятия с отработкой упражнений одиночного вождения и упражнений в составе экипажа и взвода проводятся командиром роты (батареи). Он является руководителем на основном учебном месте. Заместитель командира роты (батареи) по вооружению (техник роты (батареи)) и командиры взводов обучают личный состав на других учебных местах.

Занятия по отработке упражнений в составе роты (батареи) проводятся командиром батальона, а упражнения в составе батальона (дивизиона) и упражнения по преодолению водных преград — командиром части или назначенными им офицерами. Упражнения по вождению, отрабатываемые подразделениями, тесно увязываются со сроками их слаживания.

В ходе плановых занятий механики-водители (водители) готовятся и сдают испытания на присвоение (подтверждение) классной квалификации в соответствии с существующими требованиями. Водители

автомобилей повышают классную квалификацию согласно требованиям к водителям автомобилей, определенным приказом министра обороны.

Перед проведением занятий по вождению обязательно повторяются и в ходе занятий строго выполняются требования безопасности.

Контрольные вопросы

1. Что представляет собой боевая подготовка?
2. Каковы основные цели проведения занятий по боевой подготовке?
3. Назовите виды боевой подготовки.
4. Что в себя включает подготовка к проведению занятий по боевой подготовке?
5. Раскройте порядок проведения занятий по боевой подготовке.
6. Каковы особенности проведения занятий по специальной подготовке?
7. Как проводится тактическая и огневая подготовка?

Рекомендуемая литература

Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.

Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. М., 2004.

Змеев С. И. Технология обучения взрослых. М.: Академия, 2002.

Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб, 2006.

Педагогические технологии / Под ред. В. С. Кукушина. М., 2004.

Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТИ, 2002.

4. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Будучи основой обеспечения военной безопасности Российской Федерации, Вооруженные Силы составляют опору ее государственности. Они могут успешно выполнять свое историческое предназначение по обеспечению безопасности только при условии поддержания их качественного состояния и боевой готовности на необходимом уровне с учетом военно-политических целей и экономических возможностей страны. Для этого требуются должное кадровое обеспечение, укомплектованность войск (сил) гражданами, пригодными для успешного выполнения обязанностей на воинских должностях.

Современный этап развития Вооруженных Сил Российской Федерации предъявляет повышенные требования к военным кадрам, их деловым, профессиональным, общечеловеческим, морально-боевым и другим качествам, выдвигаются новые задачи по воспитанию военнослужащих.

В настоящей главе и раскрываются сущность, содержание, особенности, задачи, методы, принципы такого воспитания.

4.1. Цели, содержание, направления воспитания военнослужащих

Система воспитания военнослужащих прошла сложный путь своего становления и развития — от петровских времен до наших дней. Она базируется на мощном фундаменте достижений военно-педагогической мысли и практики дореволюционной России, советской военной педагогики, мирового педагогического опыта, органично впитала их, развила и внесла свой вклад в мировую педагогическую культуру, создала основу для развития новых отечественных традиций воспитания военнослужащих в Вооруженных Силах Российской Федерации.

4.1.1. Общая характеристика процесса воспитания военнослужащих

Воспитание военнослужащих — это целенаправленная и планомерная деятельность государства и общества, ведомственных, общественных и иных организаций, а также органов военного управления и должностных лиц Вооруженных Сил

по формированию и развитию личности военнослужащих в соответствии с требованиями функционирования современной военной организации государства, обеспечения готовности военнослужащих к выполнению задач по предназначению в интересах обеспечения обороны и безопасности личности, общества и государства.

Воспитание военнослужащих осуществляется на основе Конституции Российской Федерации, законов Российской Федерации, указов президента Российской Федерации, постановлений Правительства Российской Федерации, нормативных правовых актов Министерства обороны и Концепции воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации.

Оно осуществляется на основе многовековых нравственных устоев, воинских традиций, патриотизма и уважительного отношения к народам и народностям многонационального Российского государства, общечеловеческих ценностей, лучших образцов отечественной и мировой культуры. При этом учитываются исторический опыт, современное состояние, проблемы и тенденции развития российского общества.

Воспитание военнослужащих — приоритетное направление служебной деятельности всех должностных лиц Вооруженных Сил. Как сложное социально-педагогическое явление и процесс оно имеет определенную *структуру*, основными элементами которой выступают цель воспитания, его субъекты и объекты, их взаимодействие, закономерности, содержание, принципы, формы, методы, средства и приемы воспитания, оценка и самооценка результатов.

Важнейший системообразующий структурный элемент процесса воспитания — его цель. Это определяется тем, что она пронизывает весь процесс, определяет его направленность и тесно связана со всеми другими элементами. Цель воспитания служит исходным началом, выступает в качестве идеала, модели личности военнослужащего, составным элементом каждого воспитательного воздействия и конечным его результатом. Под ней понимается желаемая, запланированная личность военнослужащего с соответствующими качествами.

В подходах к рассмотрению целевых установок воспитания российских граждан и воинов в науке и практике пока нет единства. Приемлемым с теоретической и прикладной точки зрения представляется предложение считать целью воспитания всестороннее развитие личности. Это идеал, к которому надо стремиться. Также правомерно полагать ею всестороннее развитие личности военнослужащего, обладающего высокими морально-боевыми качествами.

Таким образом, *основная цель воспитания военнослужащих — формирование и развитие у военнослужащих качеств и отношений гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной разносторонне развитой личности.*

Цель определяет задачи, содержание воспитания, выбор форм, методов, средств и приемов, служит ориентиром для самовоспитания воинов.

Содержание воспитательной работы на всех уровнях воспитания военнослужащих определяется государственной политикой в духовно-нравственной сфере общества.

Центральные элементы процесса воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации — это его субъекты и объекты.

Если субъект представляет собой ведущую сторону воспитательного процесса, то объект — главную. Перед армейскими (флотскими) воспитателями стоит задача подготовить надежного вооруженного защитника Отечества, побудить его к самосовершенствованию, помочь стать активным участником этого двустороннего процесса.

Во взаимодействии военнослужащих формируется их отношение к деятельности. Любое общение воспитателя с воспитанником проходит через внутренний мир, сознание и чувства. Именно в этом взаимодействии происходит формирование и развитие личности военнослужащего, которое зависит от того, насколько педагогически грамотно осуществляется воспитательная деятельность, насколько она гармонично сочетается с интересами личности и коллектива, их потребностями, убеждениями, стремлениями.

Объекты воспитания — это различные категории военнослужащих и воинские коллективы. Ими выступают:

- ◆ проходящие военную службу офицеры, прапорщики, мичманы;
- ◆ проходящие военную службу по контракту и по призыву сержанты (старшины), солдаты (матросы), курсанты, женщины-военнослужащие;
- ◆ суворовцы, нахимовцы, кадеты, а также воспитанники воинских частей и военных оркестров;
- ◆ воинские коллективы.

Достижение целей воспитания включает комплексное решение следующих задач —

с офицерами:

- ◆ формирование готовности беспрекословно выполнить приказ старшего начальника и ответственности за отданный приказ подчиненным;
- ◆ развитие чувства офицерского долга, чести, гордости за профессию офицера и службу в Вооруженных Силах;
- ◆ развитие мотивации к повышению профессионального мастерства и самосовершенствованию;

- ◆ повышение уровня педагогической культуры, формирование личной ответственности за обучение и воспитание военнослужащих, заботливое и уважительное отношение к ним;
- ◆ формирование личной ответственности за выполнение должностных обязанностей;

с прапорщиками (мичманами):

- ◆ формирование личной ответственности за беспрекословное выполнение приказов командиров (начальников), воинского долга, требований уставов Вооруженных Сил;
- ◆ развитие стремления к повышению профессионализма, компетентности и личной примерности в выполнении должностных обязанностей, педагогического мастерства, заботливого отношения к подчиненным;
- ◆ формирование бережного отношения к сохранности государственного имущества;
- ◆ привитие навыков и умений самообучения, самовоспитания;

с солдатами, матросами, сержантами и старшинами, проходящими военную службу по призыву:

- ◆ формирование готовности к защите Родины, верности военной присяге, готовности беспрекословно выполнить приказ командира (начальника);
- ◆ формирование гордости за службу в Вооруженных Силах, высокой дисциплинированности и личной ответственности за повышение профессионального мастерства;
- ◆ развитие стремления к преодолению трудностей военной службы, добросовестному освоению воинской специальности;
- ◆ формирование уважительного отношения к командирам (начальникам), войскового товарищества и войскового братства;

с сержантами и старшинами, солдатами, матросами, проходящими военную службу по контракту:

- ◆ формирование готовности к беспрекословному выполнению приказа, положительной мотивации и осознанного отношения к службе в Вооруженных Силах;
- ◆ формирование высокой дисциплинированности и личной ответственности за повышение профессионального мастерства, грамотную эксплуатацию и бережение вооружения и военной техники;
- ◆ формирование уважительного отношения к командирам (начальникам), войскового товарищества и войскового братства;

с военнотолужащими-женщинами:

- ❖ формирование готовности к беспрекотловому выполнению приказа командиров (начальников), положительной мотивации и осознанного отношения к службе в Вооруженных Силах;
- ❖ развитие гордости за избранную специальность, высоких морально-нравственных качеств, трудолюбия и умения работать в воинском коллективе;
- ❖ формирование ответственности за исполнение должностных обязанностей, повышение профессионального мастерства.

Взаимодействие субъектов и объектов в воспитательном процессе выступает как *целотная система*. Субъекты воспитания в процессе своей деятельности решают воспитательные задачи, соответствующие своему уровню.

Субъектами воспитания выступают:

- ❖ государство;
- ❖ органы местного самоуправления;
- ❖ средства массовой информации;
- ❖ семьи и родственники военнотолужащих;
- ❖ командиры и начальники всех степеней;
- ❖ штабы, службы, другие органы военного управления;
- ❖ органы воспитательной работы;
- ❖ воинские коллективы;
- ❖ военные учреждения культуры;
- ❖ общественные организации.

На социальном (социально-культурном) уровне основные аспекты жизнедеятельности общества, Вооруженных Сил, обладающих огромным воспитательным потенциалом, становятся объектом общественно-государственного управления, в том числе и целенаправленного — в интересах укрепления морального духа граждан в целом и военнотолужащих в частности.

На этом уровне *первым и важным субъектом воспитания выступает государство*. Оно осуществляет консолидацию деятельности органов государственной власти всех уровней, ведомственных, общественных и иных организаций по решению широкого комплекса проблем воспитания на основе программных методов и единой государственной политики.

На институциональном уровне вопросы воспитания решаются организациями, специально созданными для решения воспитательных

задач или выполняющими функции воспитания (воинские части, военно-учебные заведения, культурно-досуговые учреждения и т. п.).

На социально-психологическом уровне в качестве субъекта воспитания выступают воинские коллективы, офицерские собрания, женсоветы и другие общественные организации.

На межличностном уровне воспитание рассматривается как практика межличностного взаимодействия, субъекта и объекта системы воспитания.

На личностном уровне субъектом воспитания становится сам объект (самовоспитание). Настоящее воспитание то, которое превращается в самовоспитание.

Общество, государство определяют общую цель и задачи в данной сфере; руководят и управляют процессом воспитания; создают нормативно-правовую базу, условия и предпосылки для формирования и развития личности каждого гражданина; готовят кадры; поддерживают на должном уровне статус этого процесса и определяют общественное мнение по важнейшим вопросам жизни страны и Вооруженных Сил. Государственные и общественные институты, должностные лица и деятели показывают пример в соблюдении законности и правопорядка, личном поведении, отношении к исполнению долга.

Они также конкретизируют общие цели и задачи воспитания, издают соответствующие акты, устанавливают порядок и организацию воспитательного процесса с учетом профессиональной деятельности и иных условий. Так, например, Министерство обороны РФ уточняет общие цели и задачи применительно к особенностям воспитания военнослужащих, решает все другие вопросы с учетом армейской (флотской) специфики, а также общих положений и требований к воспитанию граждан. На этой основе должностные лица, принимая во внимание общие цели и задачи, единую организацию и воспитательную стратегию, психолого-педагогическую подготовленность, решают конкретные воспитательные задачи в рамках исполнения своих служебных обязанностей.

Понимая воспитание как социально-педагогическое явление, с точки зрения которого все имеет воспитательный аспект, должностные лица на личном примере, в педагогически целесообразной организации службы, административной деятельности, с использованием воспитательных возможностей обучения, уставной дисциплинарной практики, индивидуальной работы и др. решают многочисленные задачи воспитания.

Такая их деятельность не исключает активного участия в традиционных воспитательных мероприятиях: проведении занятий по общественно-гуманитарной подготовке, информировании личного состава, беседах, в культурно-досуговой и спортивной работе и др.

Органы и специалисты воспитательной работы не только сами участвуют в этом процессе, но и оказывают квалифицированную педагогическую и методическую помощь всем должностным лицам. Другими словами, все субъекты воспитания вместе и каждый на своем участке решают весь комплекс соответствующих задач.

Воспитательное влияние деятельности субъекта может быть непосредственным (прямым) или опосредованным (косвенным).

Непосредственное (прямое) — это такое влияние, которое осуществляется в контакте воспитателя с воспитанниками, а *опосредованное* (косвенное), — через педагогическую освоенную среду (образцовый порядок, уставные взаимоотношения, удовлетворение материальных и духовных потребностей военнослужащих и др.).

Как самостоятельную разновидность непосредственного и опосредованного влияния выделяют *личный пример воспитателей*. Их авторитет, высокая квалификация, образцовый внешний вид, стиль взаимоотношений, уважительное отношение к людям и др. служат эффективными средствами и методами формирования и развития соответствующих качеств военнослужащих.

Повышению эффективности системы воспитания военнослужащих способствуют:

- ◆ наличие государственных подходов к государственно-патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации, основанных на развитии традиционных российских ценностей, таких как патриотизм, защита Отечества, долг, честь, совесть, ответственность;
- ◆ объединение усилий средств массовой информации, ведомственных, общественных и иных организаций в интересах государственно-патриотического воспитания граждан России;
- ◆ осуществление целенаправленной государственной социальной политики в отношении военнослужащих и членов их семей;
- ◆ соответствующее современным требованиям кадровое, финансовое и материально-техническое обеспечение воспитательного процесса в войсках;
- ◆ совершенствование подготовки субъектов воспитания;
- ◆ оптимизация организационно-штатной структуры органов воспитательной работы, уточнение их функций и задач;
- ◆ повышение личной ответственности командиров (начальников) за воспитание подчиненных, совершенствование стиля их педагогической деятельности.

Процесс воспитания имеет объективную природу и осуществляется по определенным *закономерностям*, многократно подтвержденным

и проверенным жизнью. Глубокое познание наиболее существенных связей и отношений процесса воспитания дает ключ к пониманию сущности этого социально-педагогического явления, определению его содержания, принципов, форм, методов, средств и приемов.

Во-первых, в сфере воспитания проявляются наиболее *общие законы развития природы, общества и человека*: закон единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицания.

Во-вторых, в процессе воспитания как социальной сфере проявляются *общесоциологические закономерности, такие как зависимость содержания воспитания от характера общественного строя, господствующей идеологии, специфики Вооруженных Сил и военной политики и др.*

В-третьих, в воспитании сказываются *законы функционирования психики человека, психологии личности и воинского коллектива.*

В-четвертых, в процессе воспитания действуют *собственно социально-педагогические закономерности*: единство воспитания, обучения, психологической подготовки, деятельности и развития; целостность воспитания личности; моделирование жизненных ситуаций и др.

В-пятых, существуют *специфические закономерности процесса воспитания военнослужащих*: соответствие его целей и задач современным требованиям жизни, военного дела; соответствие содержания, методов и средств целям и задачам воспитания; соответствие воспитательных мер, средств индивидуальным особенностям военнослужащих и уровню их воспитанности и др.

Особенность закономерностей в сфере воспитания военнослужащих состоит в том, что они проявляются как основные тенденции, что дает основание для творческого учета этой специфики в практической работе с личным составом частей (кораблей).

Подобно любому другому процессу, в воспитании военнослужащих источником развития служат *противоречия*. Основное из них — между постоянно возрастающими требованиями к личности военнослужащего, воинского коллектива и уровнем их развития, воспитанности, сплоченности.

Это основное противоречие отражается в частных фактах процесса воспитания — противоречиях более низкого уровня: между новыми требованиями к воспитанию и возможностями полного создания всех материальных, социальных и иных предпосылок для их реализации; между характером и содержанием общественного, гражданского и воинского воспитания; между требованиями воинского воспитания и личными интересами, стремлениями воина; между возросшими требованиями и уровнем психолого-педагогической, методической подготовки должностных лиц и др.

Противоречия, разрешаясь, постоянно воспроизводятся на новом витке развития, поэтому они считаются источником его развития, что позволяет не путать их с недостатками и трудностями. Хотя они взаимосвязаны и в жизни тесно переплетены, в воспитании следует иметь в виду, что недостатки и трудности снимаются относительно легко и поэтому не подталкивают развитие процесса воспитания. Трудности и недостатки устраняются, а противоречия разрешаются.

Законы и противоречия процесса воспитания представляют собой проблемы теории, которые необходимо знать.

Приоритетными направлениями в совершенствовании воспитания военнослужащих признаются:

- ◆ приведение системы воспитания, морально-психологического и информационного обеспечения Вооруженных Сил в соответствие с требованиями современного этапа и перспективами государственного и военного строительства в Российской Федерации;
- ◆ целенаправленная работа по укреплению морально-психологического состояния и воинской дисциплины военнослужащих, создание условий для поддержания психического здоровья военнослужащих;
- ◆ совершенствование военно-социальной работы, правового воспитания, культурно-досуговой работы, системы военно-социологических исследований, совершенствование обеспечения войск техническими средствами воспитания, научное и методическое обеспечение воспитательной работы;
- ◆ развитие средств массовой информации Вооруженных Сил;
- ◆ совершенствование системы морально-психологического обеспечения боевой и мобилизационной готовности, подготовки и применения Вооруженных Сил;
- ◆ расширение связей с общественными и религиозными объединениями в интересах воспитания военнослужащих;
- ◆ совершенствование системы управления органами воспитательной работы, системы подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации, подбора и расстановки кадров органов воспитательной работы.

Организация воспитания военнослужащих включает:

- ◆ определение объекта воспитания;
- ◆ оценку воспитательной ситуации;
- ◆ уяснение субъектом воспитания целей и задач воспитания;
- ◆ планирование воспитательной работы;

- ◆ осуществление прогноза результатов воспитательного воздействия;
- ◆ подбор, расстановку кадров;
- ◆ постановку задач воспитателям;
- ◆ организацию управления системой воспитания;
- ◆ определение оптимальных средств, приемов, методов и форм решения воспитательных задач;
- ◆ изучение особенностей воспитуемых и условий воспитания в ходе воспитательного процесса с учетом уровня организации боевой подготовки, морально-психологического состояния, воинской дисциплины и социально-правовой защищенности военнослужащих;
- ◆ организацию контроля и коррекцию исходных установок воспитания;
- ◆ закрепление положительного опыта;
- ◆ оценку результатов воспитания.

Управление системой воспитания направлено на обеспечение ее оптимального функционирования и достижение желаемых целей воспитания. Это достигается уяснением субъектами воспитания целей воспитательной работы; изучением исходного состояния управляемой системы воспитания; четким планированием воспитательной работы; продуманной постановкой задач; подбором, обучением, расстановкой кадров; организацией строгой ответственности за состояние воспитательной работы на порученном участке; вооружением воспитателей всех уровней передовыми методикой и формами, методами, видами воспитательной работы с учетом категорий личного состава; научной организацией труда воспитателей; оценкой состояния и действенности воспитательной работы; систематическим контролем и корректированием воспитательных воздействий.

4.1.2. Содержание, виды и направления воспитания военнослужащих

Важный элемент процесса воспитания, в определенной степени его основа — его содержание, включающее идеи, теории, концепции, научные положения, точки зрения, факты по различным аспектам жизни личности, общества, государства, Вооруженных Сил, воинской службы; в целом все то, благодаря чему формируется и совершенствуется военнослужащий.

Вопрос о содержании воспитания в современных условиях один из сложных, поскольку Российское государство отказалось от прежней, коммунистической идеологии, а новая совокупность идей находится

в стадии разработки. Однако в последние годы на государственном уровне сделаны существенные шаги в этом направлении. Также определение содержания воспитания зависит от состояния развития всех наук и прежде всего общественных, гуманитарных, социально-экономических и психолого-педагогических. Кроме того, задача военной педагогики, теории воспитания военнослужащих заключается в обосновании и продуманном использовании содержания, разработанного педагогикой, другими науками.

Содержание воспитания военнослужащих находит отражение в планах и программах общественно-гуманитарной подготовки, во всех других воспитательных мероприятиях и действиях субъектов воспитания.

Поскольку в теории воспитания понятие «содержание» употребляется для обозначения комплекса идей и положений, на основе которых развивается личность воина, постольку в этом случае используются такие термины, как «виды и направления воспитания».

Все виды и направления воспитания способствуют реализации общей и частных целей развития личности военнослужащих, которые обладают высокими морально-боевыми и физическими качествами, необходимыми для вооруженного защитника Родины.

Содержание воспитания военнослужащих Вооруженных Сил раскрывается через совокупность основных его видов: государственно-патриотическое, воинское, нравственное, правовое, экономическое, эстетическое, физическое и экологическое воспитание. Данные виды включают ряд направлений.

Государственно-патриотическое воспитание — оказание воздействия на военнослужащих в целях формирования и развития личности, обладающей качествами гражданина-патриота России, способного активно участвовать в укреплении и совершенствовании основ общества, подготовленного к успешному выполнению задач, связанных с обеспечением обороны и безопасности личности, общества и государства.

Основные направления государственно-патриотического воспитания военнослужащих таковы:

- ◆ формирование активной гражданской позиции личности военнослужащего, позволяющей ему эффективно решать государственные задачи в мирное и военное время;
- ◆ наращивание морального духа Вооруженных Сил на основе героических традиций народов России и Вооруженных Сил;
- ◆ творческое использование воспитательного потенциала различных религиозных конфессий;
- ◆ совершенствование интернационального воспитания военнослужащих в духе дружбы народов.

Воинское воспитание — процесс систематического и целеустремленного воздействия на духовное и физическое развитие военнослужащих в целях подготовки его к вооруженной защите Отечества.

Основные направления воинского воспитания:

- ❖ создание условий и мотивации роста профессионализма военнослужащих в процессе перехода Вооруженных Сил на контрактную систему комплектования;
- ❖ обеспечение соответствия профессиональной и морально-психологической подготовки военнослужащих решаемым ими задачам;
- ❖ моделирование реальных условий обстановки современного боя в ходе учебно-воспитательного процесса;
- ❖ поддержание строгого уставного порядка в организации службы войск, быта и повседневной деятельности в воинских частях (подразделениях);
- ❖ создание условий по обеспечению безопасности военной службы;
- ❖ обеспечение личной примерности должностных лиц всех категорий военнослужащих в выполнении воинского долга;
- ❖ использование в воспитательных целях системы воинских традиций и ритуалов.

Нравственное воспитание — оказание воздействия на сознание, чувства и волю военнослужащих с целью формирования у них необходимых духовно-нравственных черт и качеств.

Основными направлениями нравственного воспитания выступают:

- ❖ вооружение военнослужащих знаниями о предъявляемых требованиях со стороны общества к их профессиональному и нравственному облику;
- ❖ разъяснение военнослужащим социальной значимости военной службы;
- ❖ стимулирование потребности военнослужащих в моральном самосовершенствовании;
- ❖ применение воспитательных влияний в соответствии с достигнутым уровнем нравственной зрелости военнослужащих;
- ❖ целенаправленная организация нравственно-значимой деятельности военнослужащих, в процессе которой формируется, осознается и переживается личностный смысл моральных принципов и норм, предотвращаются негативные действия и поступки, формируются нравственные чувства, такие как ответственность, гордость и доблесть;
- ❖ изучение и использование в воспитательных целях индивидуальных особенностей военнослужащих, влияния общественного мнения

и здорового социально-психологического климата в воинских коллективах;

- ❖ использование духовно-нравственного потенциала общественных объединений в интересах воспитания военнослужащих.

Правовое воспитание — целеустремленное и систематическое влияние на сознание, чувства и психологию военнослужащих с целью формирования у них устойчивых правовых представлений, убеждений и чувств, привития им высокой правовой культуры, навыков и привычек активного правомерного поведения.

Основные направления правового воспитания:

- ❖ организация правовой пропаганды;
- ❖ повышение теоретической и методической подготовки военнослужащих по правовым вопросам;
- ❖ мобилизация воинских коллективов и войсковой общественности на активное участие в данном процессе;
- ❖ обобщение и распространение передового опыта правового воспитания;
- ❖ контроль над соблюдением законности и правопорядка, воинской дисциплины и дисциплинарной практики;
- ❖ организация правовой защиты интересов военнослужащих и членов их семей.

Экономическое воспитание — воздействие на военнослужащих в целях формирования у них экономических знаний, навыков, умений и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения должностных обязанностей.

Основными направлениями экономического воспитания военнослужащих признаются:

- ❖ создание условий для успешного развития экономических отношений в Вооруженных Силах;
- ❖ формирование бережного отношения к государственному имуществу, рационального использования материально-технических и учебно-методических средств;
- ❖ использование в воспитательной работе с военнослужащими экономических стимулов;
- ❖ создание в воинских частях школ экономических знаний для военнослужащих для проведения экономического всеобуча;
- ❖ пропаганда экономических знаний по хозяйственным вопросам жизнедеятельности воинской части (подразделения);
- ❖ обучение военнослужащих умению предвидеть и оценивать экономические последствия своей деятельности.

Эстетическое воспитание — воздействие на военнослужащих в целях разностороннего развития эмоционально-чувственной сферы их духовного мира.

Основные направления эстетического воспитания военнослужащих:

- ❖ формирование эстетического отношения к военной службе, воинскому долгу, воинской среде, субъектам и объектам профессиональной деятельности;
- ❖ привитие эстетического отношения к военной форме одежды;
- ❖ повышение эстетического содержания воинских ритуалов; развитие героико-патриотической и военной тематики в современном искусстве;
- ❖ знакомство с художественно-творческой жизнью Вооруженных Сил, творчеством военных художников, писателей, композиторов и поэтов;
- ❖ приобщение к военной проблематике в театре, кино, литературе, живописи.

Физическое воспитание — воздействие на военнослужащих в целях совершенствования их физической культуры, организации активного досуга, укрепления здоровья и закаливания, формирования морально-волевых, боевых и психологических качеств, необходимых для выполнения боевых (учебно-боевых и иных) задач.

Основными направлениями физического воспитания военнослужащих считаются:

- ❖ организация плановой физической подготовки различных категорий военнослужащих в соответствии с задачами видов Вооруженных Сил и родов войск Вооруженных Сил;
- ❖ проведение спортивно-массовых мероприятий;
- ❖ организация активного досуга личного состава в выходные и праздничные дни;
- ❖ пропаганда здорового образа жизни;
- ❖ популяризация лучших спортивных достижений.

Экологическое воспитание — воздействие на военнослужащих в целях формирования у них экологического мышления необходимых экономических, юридических, нравственных, эстетических взглядов на природу, роль и место человека в обеспечении охраны окружающей среды.

Основные направления экологического воспитания военнослужащих:

- ❖ разъяснение причин негативных экологических последствий воинской деятельности и возможностей их предотвращения;
- ❖ вовлечение военнослужащих в практические мероприятия по охране природы; осуществление экологического обучения военнослужащих.

Основные виды и направления воспитания военнослужащих взаимообусловлены и имеют свою специфику. Реализация содержания воспитания предполагает комплексный подход, единство и согласованность всех его составных частей.

В содержательном плане процесс воспитания военнослужащих включает следующие *компоненты*:

- ◆ информационно-воспитательную работу;
- ◆ работу по укреплению правопорядка и воинской дисциплины;
- ◆ военно-социальную работу;
- ◆ психологическую работу;
- ◆ культурно-досуговую работу.

4.1.3. Эффективность воспитания военнослужащих

Эффективность воспитания военнослужащих следует понимать как достижение планируемого уровня воспитанности военнослужащих в установленные воспитательным процессом сроки.

Уровень воспитанности военнослужащих и воинских коллективов определяется на основе объективных критериев и показателей путем последовательного накопления, анализа и обобщения сведений о качествах военнослужащих, воинских коллективов, полученных в результате воспитательного воздействия.

При оценке эффективности воспитания военнослужащих учитываются:

- ◆ оценка воспитательной работы, проводимой должностными лицами;
- ◆ оценка морально-психологического состояния военнослужащих.

Основными *критериями эффективности воспитания военнослужащих* выступают следующие.

Степень обеспечения целенаправленности воспитательного процесса, представление воспитателя о системе и конечных целях воспитания; умение ставить конкретные воспитательные задачи на основе целей и добиваться желаемого результата; преемственность задач воспитания; направленность планирования и характер воспитательных мероприятий; умение анализировать и оценивать достижение целей.

Степень развития личностных качеств воспитателя, наличие и степень развития психолого-педагогической культуры, педагогического мастерства и педагогической этики; степень личной дисциплинированности; наличие мотивов к самовоспитанию и самообразованию.

Степень обеспечения единства процесса обучения и воспитания, использования воспитательного воздействия занятий по боевой и общественно-государственной подготовке, правильной организации повседневной деятельности воинской части (подразделения).

Степень дифференциации и индивидуализации воспитательной деятельности, знание психофизиологических особенностей личности, знание национальных черт и традиций личного состава, учет условий и результатов воспитания до службы в армии и во время ее, оказание конкретной педагогической помощи, организация взаимопомощи.

Степень развития коллективистских начал в воинских частях (подразделениях): наличие инициативы снизу; подготовленность младших командиров к проведению воспитательной работы с подчиненными; направленность актива, развитость самостоятельных начал у военнослужащих; контроль выполнения общественных заданий и поручений и др.

Степень сплочения воинских коллективов: отношение военнослужащего к коллективу и воинского коллектива к военнослужащему; коллективная оценка поступков и проступков военнослужащих; степень взаимопомощи в коллективе; степень сформированности общественного мнения, традиций, обычаев; место военнослужащего в коллективе.

Степень взаимосвязи и взаимодействия субъектов воспитания в воспитательном процессе: осуществление планирования, исключающего формализм в воспитательной деятельности; координация воспитательной работы; использование воспитательного потенциала общественных организаций и родителей военнослужащих; взаимодействие с военными и региональными средствами массовой информации; личные контакты с самими военнослужащими и др.

Степень взаимоотношения объектов и субъектов системы воспитания: соотношение в воспитательной работе мер поощрения и принуждения; уважение к личному и коллективному мнению; степень педагогического сотрудничества и сотворчества; доминирующая тональность во взаимоотношениях; гуманизация военно-служебных взаимоотношений и др.

Степень воспитательного аспекта в организации различных видов воинской деятельности военнослужащих, обеспечивающих развитие активности и творчества субъектов воспитания; создание условий для формирования приоритетов и мотивов сознательной воинской деятельности; степень вовлечения всех военнослужащих в совместную, коллективную деятельность; осуществление периодической сменяемости видов воинской деятельности; стимулирование инициативы и творчества и др.

Степень рационального использования времени, отводимого на воспитание: способность выделить главное в воспитательной работе; умение оптимально использовать все имеющиеся средства воспитания; недопущение шаблонов; участие командиров (начальников), должностных

лиц Вооруженных Сил всех степеней в воспитательном процессе; достижение поставленных целей в установленные сроки.

Для оценки *эффективности воспитательной работы*, проводимой должностными лицами, необходимо проанализировать и установить следующие.

В информационно-воспитательной работе:

- ❖ оказываются ли занятия по общественно-государственной подготовке (гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам в военно-учебных заведениях) основной формой информационно-воспитательной работы для военнослужащих;
- ❖ в какой степени удастся формировать у обучаемых научное мировоззрение, убеждения, представления, моральные нормы и принципы поведения;
- ❖ наличие системы взаимодействия с органами государственной власти, органами местного самоуправления, средствами массовой информации, ведомственными, общественными и иными организациями в интересах формирования у военнослужащих высоких духовно-нравственных и психологических качеств, гордости за принадлежность к Вооруженным силам, готовности выполнить воинский долг, стремления в совершенстве овладеть военными знаниями и навыками;
- ❖ качество проведения конкретных мероприятий, направленных на повышение престижа военной службы, авторитета Вооруженных Сил, объективность информации о примерах мужества и героизма военнослужащих;
- ❖ проведение воинских ритуалов и мероприятий, посвященных дням воинской славы (победным дням) России, традициям вооруженной защиты Отечества, памятным датам в истории вида, рода войск Вооруженных Сил, военно-учебного заведения;
- ❖ соответствие тематики текущего информирования информационным потребностям военнослужащих;
- ❖ участие руководящего состава в информировании подчиненных;
- ❖ наличие в распорядке дня времени для ежедневного просмотра и прослушивания информационных программ российского радио и телевидения;
- ❖ организацию подписки на периодические печатные издания, регулярность их получения и распространение в воинской части (подразделении), военно-учебном заведении;
- ❖ отражение в наглядной агитации военной и государственной символики России, боевых традиций, отечественной военной истории, опыта обучения и воспитания военнослужащих.

Состояние информационно-воспитательной работы оценивается «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

В работе по укреплению правопорядка и воинской дисциплины:

- ◆ эффективность работы должностных лиц воинской части (подразделения), военно-учебного заведения по укреплению правопорядка и воинской дисциплины, объективность в оценке состояния воинской дисциплины;
- ◆ деятельность командования по сохранению жизни и здоровья военнослужащих, недопущению совершения правонарушений в отношении местного населения, по профилактике преступлений, связанных с хранением и сбытом наркотических средств, а также употреблением наркотиков и спиртных напитков;
- ◆ наличие практической помощи должностным лицам воинской части (подразделения), военно-учебного заведения в поддержании правопорядка, укреплении воинской дисциплины, проведении анализа состояния воинской дисциплины и правопорядка, вскрытии причин происшествий, преступлений, грубых дисциплинарных проступков, подготовки выводов и предложений по их профилактике.

Состояние работы по укреплению правопорядка и воинской дисциплины оценивается в соответствии с требованиями Инструкции о порядке проведения проверок в Вооруженных Силах Российской Федерации на «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

В военно-социальной работе:

- ◆ выступает ли военно-социальная работа составной частью процесса воспитания и какова степень ее соответствия законодательству Российской Федерации, правовым актам Министерства обороны по социальным вопросам;
- ◆ деятельность командования воинской части (подразделения), военно-учебного заведения по обеспечению прав, гарантий и льгот военнослужащих и членов их семей, предусмотренных законодательством Российской Федерации;
- ◆ изучение социальных процессов среди военнослужащих воинской части (подразделения), военно-учебного заведения, выработку предложений командованию по предупреждению негативных социальных явлений и участие должностных лиц воспитательной работы в их реализации;
- ◆ проведение работы по разъяснению правовых актов Министерства обороны по социальным вопросам, правовому воспитанию военнослужащих;

- ◆ своевременность рассмотрения жалоб и предложений;
- ◆ проведение юридических консультаций и оказание адресной помощи в случае нарушения социальных прав военнослужащих.

Кроме того, проверяется наличие должностей и укомплектованность специалистами военно-социальной работы.

Цель оценки состояния в этой сфере — определение уровня реализации установленных законодательством прав и льгот военнослужащих и членов их семей воинской части (подразделения), военно-учебного заведения.

Состояние военно-социальной работы оценивается «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

В психологической работе:

- ◆ ее влияние на формирование морально-психологической устойчивости и готовности военнослужащих к выполнению задач в любых условиях обстановки, высокой мотивации к овладению воинской специальностью (профессией), на поддержание здорового морально-психологического климата в воинской части (подразделении), военно-учебном заведении;
- ◆ психологический анализ служебной деятельности, учебно-воспитательного процесса и выработку мер по повышению их эффективности;
- ◆ изучение индивидуально-психологических особенностей военнослужащих, социально-психологических процессов в воинских коллективах и прогнозирование их развития;
- ◆ организацию психологической помощи и психологической реабилитации военнослужащих, получивших психическую травму;
- ◆ психологическую профилактику нарушений воинской дисциплины, девиантного поведения;
- ◆ организацию мероприятий психологического обеспечения караульной и внутренней служб;
- ◆ методическое обеспечение занятий по боевой подготовке в интересах формирования психологической устойчивости военнослужащих;
- ◆ наличие подразделений психологической помощи и реабилитации, укомплектованность специалистами психологической работы и эффективность их деятельности.

Психологическая работа оценивается «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

В культурно-досуговой работе:

- ◆ организацию и эффективность работы по формированию эстетическими, художественными средствами нравственно-этических и куль-

турных качеств, воспитанию военнослужащих в духе патриотизма, верности военной присяге, воинскому долгу, беззаветной преданности своему народу и Отечеству;

- ◆ наличие материально-технической базы культурно-досуговой работы (клуба, библиотеки, музея, читальных залов) и ее использование в культурном обслуживании военнослужащих;
- ◆ систему взаимодействия военных учреждений культуры со средствами массовой информации, ведомственными, общественными и иными организациями в интересах культурно-досугового обслуживания военнослужащих;
- ◆ уровень работы по приобщению военнослужащих и членов их семей к национальным и общечеловеческим культурным и нравственным ценностям, самодеятельному творчеству, организацию полноценного досуга курсантов и слушателей в целях поддержания на должном уровне их физического и морально-психологического состояния;
- ◆ периодичность демонстрации художественных фильмов, их репертуарно-тематическую направленность в интересах воспитания военнослужащих, посещение театров, музеев, концертных залов, стадионов, других культурно-зрелищных и спортивных учреждений;
- ◆ обеспеченность воинской части (подразделения), военно-учебного заведения техническими средствами воспитания, оборудованием по закреплённой номенклатуре, применение технических средств воспитания в воспитательном процессе;
- ◆ правильность расходования денежных средств, выделенных на проведение воспитательной работы по соответствующим статьям сметы Министерства обороны.

Состояние культурно-досуговой работы оценивается «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

По специальным методикам определяется и оценивается также морально-психологическое состояние военнослужащих.

Морально-психологическое состояние военнослужащих — это состояние психики отдельного военнослужащего или психологии воинского коллектива (формирования) в данное время и в конкретной обстановке, проявляющееся в боевой (служебной) активности военнослужащих, их готовности к боевым действиям.

Оно оценивается в соответствии с требованиями руководящих документов о порядке проведения проверок в Вооружённых Силах Российской Федерации «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

В целом для успешного проведения воспитательного процесса в Вооруженных Силах необходимы:

- ❖ систематическое изучение морально-психологического состояния личного состава;
- ❖ своевременное принятие соответствующего решения по комплексному воздействию на субъект воспитания и постановка задач по его реализации;
- ❖ осуществление мониторинга социально-экономического и бытового положения военнослужащих;
- ❖ оказание помощи субъектам воспитания всех уровней со стороны соответствующих командиров (начальников), вышестоящих органов военного управления;
- ❖ организация и осуществление непрерывного морально-психологического и информационного обеспечения мероприятий боевой подготовки и повседневной жизни;
- ❖ повседневное исследование, выявление и активное предупреждение негативных явлений и тенденций во взаимоотношениях военнослужащих;
- ❖ организация взаимодействия органов военного управления с органами государственной власти, органами местного самоуправления, ведомственными, общественными и иными организациями в интересах воспитания военнослужащих;
- ❖ эффективное научно-методическое сопровождение функционирования и развития системы воспитания, морально-психологического и информационного обеспечения;
- ❖ совершенствование и внедрение в практику новых образцов и систем технических средств воспитания;
- ❖ организация эффективного контроля над воспитательным процессом и оценка состояния объекта воспитания согласно принятым критериям.

Таким образом, воспитание военнослужащих Вооруженных Сил в современных условиях реализуется в практической деятельности и представляет собой комплекс информационно-пропагандистских, психологических, правовых, социально-экономических, морально-этических, культурно-досуговых, спортивно-массовых и иных мероприятий, осуществляемых субъектами воспитания и направленных на формирование у военнослужащих необходимых морально-боевых и психологических качеств. Воспитательная работа предполагает единство и согласованность действий всех субъектов воспитания.

Необходимость совершенствования системы воспитания военнослужащих продиктована уроками и выводами из опыта проведения контртеррористических операций, выполнения миротворческих задач, анализа военно-политической обстановки в мире, характера современных войн и вооруженных конфликтов.

Одним из путей теоретических и практических обобщений, дальнейшего совершенствования воспитания военнослужащих в современных условиях является изучение богатого опыта развития теории и практики воспитания в различные периоды истории нашей страны.

Контрольные вопросы

1. Что включают научно-методические основы воспитания?
2. Назовите основные структурные элементы воспитательного процесса.
3. Что принято считать основной целью воспитания военнослужащих?
4. Кто выступает субъектом воспитания и почему?
5. Каково соотношение воспитания и самовоспитания?
6. Как определяется эффективность воспитания?
7. Каково ваше место в процессе воспитания?

Рекомендуемая литература

Военная педагогика. М.: ВУ, 1999.

Военная психология и педагогика. М: Совершенство, 1998.

Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации. М.: ВУ, 1995.

Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Утверждена приказом министра обороны № 70 2004 г.

Краткий курс лекций по социальной педагогике. М.: ВУ, 1995.

Теория и практика воспитания военнослужащих. М., 2005.

4.2. Принципы воспитания военнослужащих

На основе познанных законов и закономерностей педагогической наукой разработаны, а практикой проверены принципы, содержание, формы,

методы, средства и приемы воспитания как практические инструменты воспитательной деятельности. Глубокое и прочное владение ими — обязательное условие качественной воспитательной деятельности офицеров.

4.2.1. Общая характеристика принципов воспитания военнослужащих

Принципы воспитания военнослужащих — это исходные педагогические положения, служащие руководящими нормами для офицера, командира (начальника) как воспитателя. В своей совокупности они определяют направленность, содержание, организацию и методику воспитательного процесса в подразделении.

В них сконцентрированы и обобщены многолетний опыт воспитания военнослужащих и результаты его научных исследований. Принципы воспитания объективны по содержанию, но субъективны по форме. Поэтому знание их требований, закономерностей процесса, которые они отражают, позволяет командиру (начальнику) сознательно и творчески решать задачи воспитания воинов, систематизировать и упорядочивать свою деятельность, осуществлять ее педагогически обоснованно, уверенно достигая поставленной цели. Соблюдение принципов воспитания позволяет прогнозировать развитие воспитательного процесса в подразделении.

Анализ теории и практики воспитательной деятельности позволяет определить *систему принципов воспитания военнослужащих*:

- ◆ целенаправленность всех воспитательных взаимодействий, влияний и воздействий;
- ◆ гражданско-патриотическая и военно-профессиональная направленность воспитательной деятельности;
- ◆ гуманизм и демократизм в решении задач воспитания;
- ◆ воспитание в различных видах деятельности военнослужащих (учебной, служебной, боевой, хозяйственной, общественной и др.);
- ◆ воспитание в воинском коллективе и через коллектив;
- ◆ проявление в процессе воспитания единства высокой требовательности, уважительного отношения к личности военнослужащего, постоянного внимания к его нуждам, запросам, потребностям;
- ◆ индивидуальный и дифференцированный подход к личности, группе и коллективу;
- ◆ обеспечение в процессе воспитания единства слова и дела, научной теории и практики;

- ◆ единство, согласованность и преемственность воспитательных воздействий;
- ◆ обеспечение единства воспитания, самовоспитания и перевоспитания;
- ◆ целенаправленное стимулирование воспитательной деятельности и проявления военнослужащими высокого уровня воспитанности;
- ◆ комплексный подход к воспитанию с учетом активного функционирования всех его элементов.

Все перечисленные принципы процесса взаимосвязаны и взаимобусловлены, хотя каждый из них обладает относительной самостоятельностью и своим уровнем отражения в практической воспитательной деятельности.

Давая характеристику тому или иному принципу воспитания, важно учитывать, что каждая идея, заложенная в нем, есть отражение одной или нескольких закономерностей. Сущность же их раскрывается и реализуется на практике в виде требований и педагогических правил. Принципы воспитания как бы позволяют перекинуть мостик из теории в практику. Их совокупность определяется общей целью, задачами и сущностью воспитания.

Принципы воспитания реализуются в практике педагогической деятельности через систему требований и правил:

- ◆ ясное и четкое осознание и понимание воспитателями и воспитанниками целей воспитания;
- ◆ четкая целенаправленность всех проводимых мероприятий;
- ◆ высокий уровень организации воспитательных воздействий;
- ◆ целесообразный выбор того или иного средства, метода, приема воспитательного влияния;
- ◆ связь воспитательной деятельности с жизнью, с конкретными задачами, которые решают военнослужащие, с условиями их службы;
- ◆ настойчивость и упорство в достижении воспитательных целей;
- ◆ целеустремленность в формировании у военнослужащих положительного отношения к цели воспитания;
- ◆ объективная, всесторонняя и постоянная оценка результатов воспитания каждого военнослужащего и т. д.

Представим краткую характеристику каждого из вышеуказанных принципов, а также основных требований и правил их реализации в воспитании военнослужащих.

4.2.2. Целенаправленность, гражданско-патриотическая и военно-профессиональная направленность воспитания военнослужащих

В воспитании вообще и военнослужащих в частности важнейшее место принадлежит принципу *целенаправленности всех педагогических взаимодействий, влияний и воздействий*. Великий отечественный педагог А. С. Макаренко утверждал, что без ясного «ощущения цели никакая воспитательная деятельность невозможна».

С точки зрения педагогического содержания всегда есть две стороны — *целенаправленность* любого воспитательного мероприятия или действия и *целесообразность* его осуществления. Цель, осознанная с учетом того, что должен получить воспитатель в результате своей деятельности, выступает как целенаправленность, а цель, осознанная в плане ее полезности, выступает как целесообразность. Перед командиром (начальником), приступающим к воспитательному влиянию и воздействию, стоят два основных вопроса: что он должен получить в результате воспитательных мероприятий и какую пользу принесут полученные результаты?

Целевые установки в воспитании военнослужащих могут быть представлены на различных уровнях. Первый — общая цель, определяемая на уровне требований общества, государства (например, воспитание человека-патриота, гражданина своего Отечества и т. д.). Второй уровень — особая цель (или группа целей), определяемая требованиями воинской службы, необходимостью воспитания защитника государства. Третий уровень — частная цель, определяемая на уровне индивидуального развития личности военнослужащего, требованиями самосовершенствования.

К числу *требований и правил реализации данного принципа* относятся:

- ◆ ясное и четкое осознание и понимание субъектами и объектами целей воспитания;
- ◆ четкая целенаправленность всех мероприятий воспитательной работы;
- ◆ высокий уровень организации воспитательных воздействий;
- ◆ целесообразный выбор тех или иных средств, методов, форм и приемов воспитательных воздействий;
- ◆ связь воспитательной деятельности с жизнью, с конкретными задачами, которые решают военнослужащие, с условиями их службы;
- ◆ настойчивость в достижении воспитательных целей;
- ◆ формирование у военнослужащих положительного отношения к цели воспитания;

- ◆ объективная, всесторонняя и систематическая оценка результатов воспитания.

В воспитании военнослужащих важен *принцип гражданско-патриотической и военно-профессиональной направленности деятельности*. Он отражает суть закономерной связи процесса воспитания с задачами формирования и развития у военнослужащего качеств гражданина-патриота и военного профессионала, убежденности в необходимости выполнения своего долга служения Отечеству, своему народу, в ответственности, чести и совести. Данный принцип требует, чтобы в содержании, организации и проведении любого воспитательного мероприятия, учебного занятия идеи гражданственности, патриотизма, военного профессионализма находили свое отражение, а воспитатели руководствовались ими в практической деятельности и служили образцом выполнения своего гражданского и воинского долга.

Принцип *воспитания в различных видах деятельности военнослужащих* отражает закономерную обусловленность формирования личности благодаря полезному труду. Условно последний можно подразделить на несколько основных видов.

1. Военно-профессиональный труд, связанный с выполнением обязанностей по службе, по видам Вооруженных Сил, по должностным обязанностям, их выполнению в различных условиях военной службы, особенно боевых.
2. Труд, связанный с множеством военных специальностей, каждая из которых требует формирования и развития, помимо общих, особых, специальных качественных характеристик.
3. Учебно-познавательная деятельность, обладающая большими возможностями для воспитания военнослужащих.
4. Общественный труд, связанный с организацией и проведением различных мероприятий в интересах решения воспитательных задач, участие всех военнослужащих в культурно-досуговой и спортивно-массовой работе. Данный вид деятельности направлен прежде всего на удовлетворение личных потребностей военнослужащего, развитие творческой самостоятельности, воспитание физической культуры, развитие духовных и физических способностей, необходимых для качественного выполнения воинского долга.
5. Хозяйственно-бытовой труд, связанный с участием военнослужащих в обслуживании военной техники и вооружения, в различного рода хозяйственных работах, в самообслуживании, в совершенствовании учебно-материальной базы, в борьбе со стихийными бедствиями и др.

6. Для командного состава особое значение в деле воспитания военнослужащих имеет управленческий труд, целенаправленная деятельность по руководству личным составом.

Каждый вид воинской деятельности имеет свою специфику. Вместе с тем реализация указанных принципов воспитания предполагает соблюдение ряда *требований и правил*:

- ❖ целенаправленное и систематическое разъяснение целей и задач того или иного вида деятельности, социальной значимости воинского труда в обеспечении безопасности граждан, общества и государства;
- ❖ воспитание у военнослужащих убежденности в необходимости личной высокоэффективной деятельности, положительного отношения к военной службе, к военной специальности;
- ❖ высокая организация воинской деятельности, с учетом особенностей и возможностей военнослужащих, специфики целей и задач, которые ставятся и решаются, а также условий, в которых войны находятся;
- ❖ установление ответственности за результаты деятельности, объективная оценка и педагогически правильное стимулирование данного вида деятельности;
- ❖ включение в процесс профессиональной подготовки военнослужащих элементов состязательности в борьбе за точность и полноту выполнения нормативов, поддержание на занятиях духа соревнования;
- ❖ соблюдение постепенности в наращивании служебных, учебных, трудовых, физических нагрузок на молодых военнослужащих, особенно в период их адаптации к условиям военной службы;
- ❖ сочетание напряженного труда военнослужащих с организацией культурного досуга, активного отдыха;
- ❖ обеспечение личного примера в воинской деятельности командиров и начальников и т. д.

4.2.3. Гуманизм, демократизм, сочетание высокой требовательности с уважением личного достоинства в воспитании военнослужащих

Гуманизм и демократизм в решении задач воспитания, будучи его принципом, отражает общие закономерные тенденции развития общества, всех его социальных институтов, меру цивилизованности государства

и народов, живущих в нем. В условиях армии данный принцип базируется на следующих *требованиях и правилах*:

- ❖ постоянная забота командиров (начальников) о физическом и духовном здоровье военнослужащих, соблюдении их прав и обязанностей;
- ❖ создание условий для реализации принципа социальной справедливости, уважение человеческого достоинства;
- ❖ исключение субъектами воспитания методов социального и профессионального насилия;
- ❖ широкое участие всех военнослужащих в организации и проведении воспитательных мероприятий, проявление и целенаправленное использование ими своих возможностей и способностей в интересах духовно-нравственного и профессионального развития;
- ❖ оказание конкретной помощи военнослужащим в преодолении трудностей военной службы, в адаптации к новым условиям, особенно к боевым, и т. д.

При реализации на практике данного принципа важно учитывать и тот факт, что деятельность военнослужащих регламентируется особыми правовыми нормами, вносящими определенные ограничения в их жизнедеятельность.

Соответственно, в воспитании военнослужащих большое значение имеет *принцип сочетания высокой требовательности с уважением личного достоинства подчиненных, с постоянным вниманием к их нуждам, заботам, потребностям*. Он отражает суть закономерностей социального, психологического и собственно педагогического плана. В логическом ключе включает три взаимосвязанных элемента — требовать, уважать, заботиться.

Требования к личности, специалисту, военнослужащему проистекают из самой сущности человеческой жизни, обусловлены теми обстоятельствами, в которых индивидум пребывает, выполняет свои общечеловеческие и профессиональные обязанности, характером того или иного вида труда. Требовательность командиров (начальников, педагогов) побуждает военнослужащих формировать и совершенствовать свои личностные и профессиональные качества, воинское мастерство, соблюдать правовые и моральные нормы, преодолевать недостатки в характере, поведении, закалять волю, вырабатывать положительные привычки и т. д.

Это оказывается эффективным при соблюдении определенных *правил*, к которым относятся:

- ❖ четкое понимание сущности требований, которые сегодня предъявляются к личности и деятельности субъектов и объектов воспитания, внутреннее и осознанное принятие их каждым как необходимости;

- ◆ ясность, конкретность и закономерность требований, их четкое и понятное предъявление;
- ◆ непрерывность и постоянство требований;
- ◆ предъявление требований ко всем без исключения военнослужащим и во всех сферах воинской службы;
- ◆ посильность требований, учет возможности их выполнения подчиненными;
- ◆ единство и согласованность требований всех категорий воспитателей;
- ◆ уважительная, тактичная форма предъявления требований, не унижающая личного достоинства подчиненных;
- ◆ сочетание высокой требовательности к подчиненным с постоянной заботой о них, об удовлетворении их разумных потребностей, о здоровье и самочувствии;
- ◆ сочетание требовательности к подчиненным с высокой требовательностью воспитателя к самому себе.

4.2.4. Воспитание военнослужащих в коллективе и через коллектив, индивидуальный и дифференцированный подход

Важнейший принцип — *воспитание военнослужащих в коллективе и через коллектив*, что достигается благодаря созданию атмосферы взаимопонимания, дружбы, войскового товарищества, социальной справедливости, высокой ответственности и культуры взаимоотношений. Этот принцип отражает закономерные связи социально-психологического плана, коллективной и групповой жизни военнослужащих. Человек, проходящий воинскую службу, большую часть времени проводит непосредственно в коллективе и группе людей. Он находится под постоянным влиянием и воздействием. Благодаря многообразию межличностных взаимоотношений, многочисленным контактам в сплоченном коллективе ускоряется процесс развития личности, появляются возможности для проявления своих способностей и корректировки поведения, действия.

В интересах более эффективного и качественного решения воспитательных задач важно учитывать следующие явления коллективной (групповой) жизни:

- ◆ понимание и осознание членами коллектива целей и задач, стоящих перед данным воинским коллективом;

- ◆ направленность и уровень развития коллективного (группового) мнения, создание и поддержание положительного мнения у членов коллектива по вопросам воинской службы, деятельности коллектива, учет изменений в коллективном мнении и направлении его на решение боевых и учебно-воспитательных задач;
- ◆ учет коллективных настроений военнослужащих, создание и поддержание положительного настроения, способствующего активизации деятельности членов коллектива, успешному преодолению трудностей военной службы;
- ◆ формирование и использование в интересах воспитания положительных коллективных традиций, целенаправленный учет национальных, региональных обычаев;
- ◆ формирование и развитие уставных взаимоотношений, повышение культуры общения членов коллектива, учет реально сложившейся системы взаимоотношений между различными категориями военнослужащих, выявление фактов нарушения правовых, уставных норм взаимоотношений, проведение целенаправленной работы по их профилактике, недопущению и преодолению;
- ◆ наличие авторитетных лиц в коллективе, в первую очередь командиров и начальников, их влияние на все стороны жизни воинского коллектива, подразделения (части).

Индивидуальный и дифференцированный подход к воспитанию как принцип отражает зависимость воспитательной деятельности от индивидуально-психологических и групповых особенностей военнослужащих, от степени их учета в процессе педагогического воздействия и взаимодействия.

Военнослужащие отличаются друг от друга многообразием индивидуальных социальных, психологических, педагогических, физических, национальных и других особенностей, уровнем сознательности, образования, общего развития, культуры, жизненного опыта, интересов, способностей, типами темперамента, физическими данными, чертами характера и т. д. Индивидуальный подход предполагает выявление и учет этих особенностей, т. е. осуществление воспитательного взаимодействия с военнослужащим на персональной основе.

В то же время те или иные категории военнослужащих имеют некоторые общие, групповые черты, признаки, обусловленные возрастом, образованием, профессией, опытом воинской службы, должностными обязанностями, воинским званием, специальными интересами, местом рождения, проживания, полом и т. д.

Дифференцированный подход предполагает выявление и учет групповой специфики военнослужащих в решении воспитательных задач. Офицеры, прапорщики, сержанты, военнослужащие по призыву и по контракту, молодые солдаты (матросы), те, кто уже заканчивает службу, — все они имеют свои особенности, которые обязательно надо учитывать в воспитательной работе.

Индивидуальный и дифференцированный подход к воспитанию предполагает глубокое и всестороннее знание своих подчиненных, требует понимать их морально-психологическое состояние, учитывать мир психических явлений конкретного военнослужащего или группы людей. Углубленное изучение и знание индивидуальных особенностей подчиненных дает офицеру возможность выбрать и определить самому линию поведения, найти необходимые средства, формы, методы и приемы педагогического воздействия.

4.2.5. Единство слова и дела, научной теории и практики, воспитания, самовоспитания и перевоспитания, согласованность, преемственность и стимулирование воспитательных воздействий

Один из важнейших принципов воспитания — *обеспечение в процессе воспитательной деятельности единства слова и дела, научной теории и практики.*

Он отражает психологические и собственно педагогические закономерности, проявляющиеся в сфере «Я-концепции», во взаимоотношении людей, а также такие феномены психологии, как заражение, подражание, отражение. Особое воспитательное значение рассматриваемый принцип имеет в системе «воспитатель–воспитанник», «начальник–подчиненный». Научными исследованиями и воспитательной практикой доказано, что если воспитатель (командир, начальник) достигает этого единства, многие задачи формирования и развития личности, воспитания дисциплинированности, чувства долга, чести, совести, ответственности решаются эффективнее.

Традиционно в российской армии считалось, что верность слову для офицера — закон жизни, важнейший показатель чести, профессионально-этической культуры командира, начальника. «Сказал — сделай; не можешь сдержать слова, то объяснись и извинись». Верность слову культивировалась в среде русских офицеров, на страже ее соблюдения стояло офицерское собрание.

Единство, согласованность и преемственность воспитательных воздействий как принцип воспитания отражает закономерные связи его с опытом прошлого, влиянием семьи, школы, среды, в которой формировалась личность военнослужащего, а также целенаправленные согласованные действия всех категорий воспитателей в условиях армейской жизни, соблюдение преемственности в период воинской службы.

Данный принцип предполагает единство воспитательных воздействий, оказываемых школой (учебным заведением), семьей, производством (если военнослужащий ранее трудился), армией; единство усилий всех воспитателей и начальников, в подчинении которых военнослужащий находится; согласованность разнообразных факторов воспитывающей среды, среди которых — взаимоотношения в коллективе, личный пример воспитателей, педагогический эффект проводимых занятий и мероприятий, стиль общения, моральный и профессиональный авторитет воспитателя и т. д.

Важное правило рассматриваемого принципа — соблюдение и обеспечение на практике единства уставных требований к военнослужащим со стороны всех категорий начальников.

Важен для решения задач формирования и развития личности военнослужащего принцип *единства воспитания, самовоспитания и перевоспитания*, отражающий их закономерную взаимосвязь и взаимообусловленность в целостном педагогическом процессе. Однако такое единство предполагает и относительную самостоятельность каждого из указанных педагогических явлений, которым свойственны специфические задачи, особые педагогические средства и приемы влияния и воздействия на психологию объекта воспитания. Самовоспитание и перевоспитание рассматриваются как функции процесса и как особые виды человеческой деятельности, направленные на самосовершенствование личности военнослужащего, на устранение негативных качественных характеристик, отрицательных привычек, отклоняющегося от соответствующих норм поведения.

Принцип *целенаправленного стимулирования воспитательной деятельности* отражает зависимость эффективности любого труда, его качества от того, как его оценивают, насколько своевременно и целенаправленно поощряют. Устойчивых высоких результатов добивается тот, кто любит свой труд, если он объективно оценивается и стимулируется как морально, так и материально. Форм и видов такого стимулирования много.

Воспитание, будучи особым видом человеческой деятельности, относится к самому сложному виду труда. Оно предполагает глубокое знание психологии личности, понимание души человека, его возмож-

ностей, величайшее терпение, высокую общую и профессиональную культуру, высокоразвитый педагогический такт, виртуозное владение педагогической техникой, множество различных навыков и умений, личный пример в любых ситуациях. Соответственно, надо активнее поощрять самих воспитателей за достигнутые результаты в их сфере.

Объединяющий, интегральный принцип воспитания военнослужащих — *комплексный подход*, предполагающий учет всех элементов данного процесса, всех организационных форм, содержательных и методических сторон воспитательной деятельности. В основе этого принципа положение о том, что человека нельзя воспитывать частично. Необходимо применять комплексный и системный подходы к решению сложных задач формирования и развития человеческой личности.

К числу требований данного принципа, которыми следует руководствоваться в процессе воспитательной деятельности, относятся:

- ◆ определение, уяснение и постановка всей совокупности целей и задач воспитания военнослужащего с учетом особенностей участников воспитательной деятельности;
- ◆ всестороннее изучение военнослужащих и определение уровня их воспитанности, проявления ее в различных условиях воинской службы;
- ◆ охват воспитательной работой всех категорий военнослужащих независимо от их служебного положения, возраста и уровня образования;
- ◆ комплексное и творческое использование средств, методов и приемов педагогического воздействия, выбор оптимального их соотношения с учетом особенностей конкретного военнослужащего, служебно-педагогических условий его жизнедеятельности;
- ◆ обеспечение единства, согласованности и преемственности в воспитательной деятельности всех категорий военных воспитателей, командиров и начальников;
- ◆ систематический контроль, педагогический анализ и всесторонняя объективная оценка результатов воспитательной деятельности, своевременное корректирование самого педагогического процесса и др.

Таким образом, в военной педагогике сложилась и функционирует система исходных положений, идей — система принципов воспитания, которые определяют общую направленность, содержание, организацию и методику воспитательной деятельности. Они отражают закономерные связи воспитательного процесса. Их учет и творческое использование на практике позволяют повышать эффективность и качество воспитательной деятельности.

Контрольные вопросы

1. Что понимается под принципами воспитания военнослужащих?
2. Раскройте значение принципов воспитания для практической деятельности офицера.
3. Дайте общую характеристику системы принципов воспитания.
4. Раскройте сущность каждого из принципов воспитания.
5. Обоснуйте пути реализации требований принципов воспитания в практической воспитательной деятельности.

Рекомендуемая литература

Военная педагогика. М.: ВУ, 1999.

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации. М.: ВУ, 1995.

Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Утверждена приказом министра обороны № 70 2004 г.

Краткий курс лекций по социальной педагогике. М.: ВУ, 1995.

Теория и практика воспитания военнослужащих. М., 2005.

4.3. Методы воспитания военнослужащих

Стратегия воспитания задает общий смысл, перспективы и план достижения целей при решении практических задач. Тактика воспитания в соответствии с его стратегией определяет систему организации воспитательной деятельности не только в непосредственно подчиненных структурах, но и во всех подразделениях, с каждым конкретным военнослужащим. Она вырабатывается на правовой основе, по научным рекомендациям и с учетом реального уровня результатов воспитания. Эффективность избранной тактики во многом определяется комплексом имеющихся сил, средств и методов воспитания.

4.3.1. Общая характеристика методов воспитания военнослужащих

Методы воспитания военнослужащих — совокупность педагогических приемов и средств однородного воздействия на сознание, чувства и волю для достижения

определенных воспитательных целей, формирования и развития высоких морально-боевых и психологических качеств. Глубокое знание и умелое применение методов воспитания позволяет успешно решать задачи по формированию как отдельной личности, так и воинского коллектива.

Особенности применения методов воспитания определяются рядом условий, прежде всего — характером общественных отношений; целями, задачами, закономерностями и принципами воспитания; содержанием политических, духовно-нравственных, правовых и других идей, внедряемых в сознание людей.

Воспитание представляет собой поэтапное систематическое воздействие на личность военнослужащего. Его методы — составная часть этого процесса, инструмент воздействия на сознание, волю и чувства военнослужащих.

Методы воспитания позволяют оказывать непосредственное воздействие на военнослужащего с целью формирования у него качеств личности, ценностных установок, побуждений, а также подкреплять или корректировать поведение военнослужащего.

Среди них выделяют, в свою очередь, методы индивидуального (прямого) и коллективного (опосредованного, через коллектив) воздействия.

К *индивидуальным методам* относят убеждение, упражнение, просьбу, доверие, пример, авансирование личности, требование, эмоциональное воздействие, создание воспитывающих ситуаций, ситуации успеха, критику (самокритику).

Коллективные методы включают соревнование и общественное мнение. Они обеспечивают опосредованное влияние на личность военнослужащего путем включения его в систему общественных ценностей и отношений.

К *методам стимулирования* относят поощрение и принуждение. Они позволяют закрепить поведение военнослужащего, а также ценностные установки, которые были сформированы у него в результате процесса воспитания. Метод поощрения, объединяя приемы и средства морального и материального стимулирования у военнослужащего положительного поведения, развивает усердие в службе. Принуждение отражает оценку отрицательных действий и поступков, что способствует преодолению недисциплинированности, вредных привычек в поведении военнослужащих.

Среди методов воспитания также выделяют *методы оценки и коррекции*.

Метод оценки предполагает анализ результатов деятельности и оценку уровня воспитанности. Методы коррекции включают три подгруппы. Первая обеспечивает восстановительную функцию воспита-

тельного процесса. В нее входят методы переубеждения, переучивания и «реконструкции характера». Вторая подгруппа выполняет исправительную и компенсирующую функцию воспитательного процесса: методы «взрыва», разрыва (прекращения) нежелательных контактов. Третья подгруппа реализует корректирующую и прогностическую функции воспитательного процесса. Она состоит из метода критики и самокритики.

Сложность и разносторонность процесса воспитания требуют умелого применения разнообразных методов педагогического воздействия на военнослужащего.

Ни один из них нельзя считать универсальным, который бы решил все воспитательные задачи. Поэтому методы воспитания используются в комплексе как единая система средств, приемов, способов воздействия на личный состав. Способность выбрать в данной обстановке наиболее эффективный метод, творчески применить его — истинное проявление педагогического мастерства командира.

Многообразие условий, в которых осуществляется формирование личности военнослужащего и его качеств, требует умелого применения различных методов. Для более полного понимания необходимо рассмотреть некоторые из них более подробно.

4.3.2. Методы убеждения, переубеждения, примеры и упражнения

Метод убеждения представляет собой воздействие на сознание людей для формирования определенных взглядов, мнений.

По своей психологической структуре убеждения — это знания, слившиеся с эмоциональной сферой и насыщенные волевыми устремлениями. Слияние познавательной деятельности военнослужащего с его чувствами и волей приводит к тому, что внедряемые идеи внутренне воспринимаются воспитуемыми, становятся побудителем и идейным мотивом их действий. Они начинают определять все поведение человека.

В применении метода убеждения можно выделить два основных направления: убеждение словом и убеждение делом. Убеждение словом — эффективное средство воздействия на сознание, чувства и волю военнослужащего.

К *приемам убеждения* относятся: сравнение, сопоставление, аналогия; личный показ; опора на личный опыт воспитуемых; показ опыта других; использование силы общественного мнения; демонстрация опытов; использование документов; ссылка на авторитет; обращение

к чувствам воспитуемых; оценка поступков или проступков; побуждение к самооценке поступка (проступка); задание самостоятельно установить истину, разъяснить ее другим и т. д. Характерные средства убеждения словом — разъяснение, доказательство и опровержение.

Весьма распространенное и действенное средство — формирование убеждений путем *разъяснения*. Разъяснить — значит добиться, чтобы собеседник понял смысл явления, события, документа, определил свое отношение к нему, умел дать ему правильную оценку.

Важный вид убеждения — *опровержение*. Оно применяется, когда приходится переубеждать военнослужащего в каком-то теоретическом или практическом вопросе, опровергать несостоятельность его доказательств. Это наиболее трудный вид убеждения, так как от своих взглядов, даже ошибочных, человек отказывается с большим трудом, через преодоление различных сомнений и колебаний.

Убеждение следует отличать от морализирования, которое беспечно декларировать то или иное положение в форме: «военнослужащий обязан», «как вам не стыдно» и т. д. Обычно все, о чем говорят в этом случае, хорошо известно военнослужащему, а само нравоучение воспринимается им как проявление формальной должностной обязанности офицера. К морализированию военнослужащие относятся иронически.

Метод переубеждения — это целенаправленное воздействие на внутренний мир и поведение военнослужащего, чтобы восстановить, развить и закрепить положительные и преодолеть отрицательные взгляды и качества. Его действенность зависит от личного авторитета воспитателей, единства слова и дела, нравственного содержания выполняемых действий.

Переубеждение дополняется методом переучивания, предназначенного для изменения отрицательного жизненного опыта, восстановления здоровых социальных потребностей и привычек военнослужащих. Этого достигают с помощью приемов отучения и приучения. Первый предполагает запрет, контроль и проверку выполнения различных педагогических требований. Второй — формирование у «трудных» военнослужащих положительных качеств и привычек поведения. Приучение эффективно тогда, когда соблюдается регулярность, систематичность и последовательность нравственных действий и упражнений.

Пример — метод воспитания военнослужащих, заключающийся в целеустремленном и систематическом воздействии воспитателей на личность и воинский коллектив силой личного поведения как образца для подражания, стимула к самосовершенствованию и основы для формирования высокого идеала поведения и жизни.

Психологической основой примера выступает склонность людей к подражанию, изучению и заимствованию опыта других. Подражание может быть сознательным или приобретать форму слепого, механического копирования. Особенно большое воспитательное значение имеет личный пример непосредственных и прямых начальников. Важным условием для подражания надо признать отношение военнослужащих к тому лицу, которое ставится в пример. Чувство симпатии и уважения увеличивает стремление к подражанию.

Для успешной реализации возможностей воспитания на положительном примере необходимы определенные *условия*.

Во-первых, пример приобретает силу воспитательного влияния в том случае, если органически связан с ценными положительными качествами личности офицера-воспитателя и проявляется постоянно.

Во-вторых, чем глубже военнослужащие осознают его общественную ценность, чем он ближе и доступнее военнослужащим, чем больше сходства между ними и примером, тем сильнее влияние положительного примера.

В-третьих, воспитатель должен быть примером для военнослужащих решительно во всем, от самого элементарного — внешнего вида, манер — и до моральных ценностей.

Упражнение — это метод воспитания военнослужащих, который предполагает такую организацию повседневной жизни, боевой и общественно-гуманитарной подготовки, служебной и общественной деятельности, которая позволяет им накапливать привычки и опыт правильного поведения, связывать слово с делом, убеждение с поведением.

При этом должны быть соблюдены следующие педагогические *условия*:

- ◆ постоянное сочетание упражнения с воспитанием у военнослужащих высокой сознательности;
- ◆ систематичность, регулярность и последовательность упражнений, что позволяет вырабатывать у военнослужащих привычку четко, повседневно выполнять указания командиров, требования присяги и уставов;
- ◆ настойчивость и выдержка в выработке привычек у военнослужащих, предъявления к ним постоянной требовательности;
- ◆ всесторонний учет индивидуальных особенностей и возможностей военнослужащих, поддержание их усилий по выработке положительных качеств, что позволяет воспитателю добиваться в короткий срок значительных результатов в работе с подчиненными.

В воспитании упражнение выступает не столь непосредственно, как в обучении при выработке навыков. Оно осуществляется через постановку и решение определенных задач. Для того чтобы выработать у человека смелость, настойчивость, инициативу, его надо ставить в такие условия, когда он вынужден проявлять данные качества.

Благодаря упражнению у людей формируются также и многообразные привычки: профессиональные, нравственные, гигиенические, которые весьма устойчивы и накладывают отпечаток на характер.

Большую роль в воспитании волевых качеств, положительных привычек играет строгий уставной порядок, четкий распорядок дня, правильная организация боевой подготовки, быта и отдыха военнослужащих.

4.3.3. Методы поощрения и принуждения в воспитании

Для закрепления положительных привычек и лучших качеств военнослужащего применяется оценочно-стимулирующий метод *поощрения*. Оно определяет меру педагогического воздействия, выраженную в положительной оценке воспитателями боевой учебы, службы, ратного труда, поведения военнослужащего, и побуждает его к дальнейшим успехам.

Прямое назначение мер поощрения состоит в том, чтобы подействовать на чувства военнослужащих и тем самым вызвать у них состояние удовлетворенности своими поступками и действиями, уверенность в своих силах, чувство радости и гордости. Поощрить военнослужащего — значит вызвать у него желание и дальше действовать правильно, умело, инициативно. С помощью различных мер поощрения командир, как правило, добивается закрепления положительных качеств у подчиненных. Если поощрения применяются умело, то под их влиянием у военнослужащих постепенно формируется устойчивая потребность всегда поступать правильно, совершать благородные поступки.

При применении командирами мер поощрения необходимо избегать ряда типичных ошибок. Основные из них таковы:

- ◆ слишком частые поощрения;
- ◆ формулировки основания для поощрения нередко бывают общими;
- ◆ низкая популяризация отдельными командирами отличившихся и поощренных военнослужащих.

Метод поощрения эффективен, если применяется правильно и сочетается с другими методами и приемами воспитательного воздействия.

Принуждение — метод воспитания, представляющий собой систему дисциплинарных педагогических воздействий на военнослужащих, недобросовестно

относящихся к выполнению служебных обязанностей, нарушающих воинскую дисциплину и общественный порядок, с целью побудить их выполнять воинский долг и исправить свое поведение.

Принуждение может выражаться в форме приказа, категорического требования, предупреждения о привлечении к дисциплинарной ответственности, осуждения на собрании личного состава.

Назначение взыскания состоит в том, чтобы побудить военнослужащего, нарушившего дисциплину, глубоко прочувствовать свою вину, пережить угрызение совести и вызвать у него стремление исправиться. Наложение взыскания на одного военнослужащего должно предупреждать проступки со стороны других. Применять на практике метод принуждения — это не просто объявлять взыскания. Здесь требуется большое педагогическое искусство. При правильном применении принуждение:

- ◆ развивает у военнослужащих чувство долга, усиливает их ответственность за свои поступки и действия, за состояние дисциплины подразделения;
- ◆ приучает к самоконтролю, преодолению соблазнов, закаляет волю;
- ◆ порождает потребность устранить недостатки;
- ◆ подвигает к улучшению самодисциплины, формирует уважение к воинскому порядку;
- ◆ укрепляет авторитет командира и воинского коллектива.

Основные *средства принуждения*: осуждающий взгляд командира, замечание; упрек, напоминание об обязанностях службы; запрещение, категорическое требование; приказ и приказание (если они противоречат внутренней позиции военнослужащего); низкие оценки на занятиях, зачетах, проверках; осуждение командиром проступков нарушителя перед строем, на служебном совещании; критика нарушителей на собраниях личного состава, в стенной печати; отстранение от ответственного дела; предупреждение о наказании в дисциплинарном порядке; наложение дисциплинарного взыскания и др.

Требовательность и меры дисциплинарного воздействия командира должны поддерживаться коллективом подразделения. Также должна быть правильная постановка дисциплинарной практики. Во избежание ее искажений каждому командиру важно знать и руководствоваться следующими правилами:

- ◆ не надо спешить подвергать подчиненных дисциплинарным взысканиям, пока не исчерпаны другие меры принуждения;

- ◆ всякое взыскание должно соответствовать степени вины и тяжести совершенного проступка, объявляться с учетом прежнего поведения провинившегося, времени нахождения его на службе и знания им службы;
- ◆ частые взыскания становятся привычными для подчиненных;
- ◆ наложенное взыскание следует обязательно приводить в исполнение;
- ◆ к подчиненным, получившим взыскания, надо относиться особенно внимательно, замечать и поддерживать их стремление к исправлению.

4.3.3. Частные методы и приемы воспитания

Соревнование — помещение военнослужащего в определенные условия, когда он может сравнить свою деятельность с результатами сослуживцев. Соревнование позволяет активизировать военнослужащих, сплачивает коллектив, способствует достижению высоких результатов.

Общественное мнение — побуждение военнослужащих к выражению определенного отношения к поведению военнослужащего, нацеленное на создание у него внутренней установки к определенному виду деятельности.

Создание ситуации успеха — помещение военнослужащего в такие условия, в которых у него в значительной степени повышается эффективность деятельности, в результате чего военнослужащий повышает свой статус, самооценку и т. д.

Доверие заключается в стремлении офицера опереться на положительное в личности военнослужащего. Оно оказывает сильное моральное воздействие на подчиненного. Военнослужащий, почувствовав доверие со стороны командиров и начальников, становится более отзывчивым, требовательным к себе, начинает реагировать на любое моральное воздействие. Используя положительные качества, офицер приобщает подчиненных к активной деятельности, отвечающей его способностям и возможностям. Доверие, оказанное военнослужащему, умножает его силы, порождает стремление непременно оправдать надежды командира и коллектива. Основан такой метод на силе психологического эффекта, вызываемого открытым выражением веры в силы и возможности военнослужащего.

Основное содержание метода «*реконструкции характера*» заключается в выявлении и развитии тех положительных качеств военнослужащего, которые можно использовать в перестройке характера, при прогнозировании позитивного поведения личности на основе выявленных качеств, при прогнозировании в процессе видоизменения

отрицательных качеств, которые военнослужащий ложно понимает как позитивные, в положительные (самоуверенность — в уверенность, критиканство — в критичность и др.).

Метод «взрыва» заключается во внезапном раскрытии перед военнослужащим содержания его отклонений в поведении от уставных норм в такой форме, которая побудила бы его сделать педагогически и социально целесообразный выбор. Военнослужащему уже очевидна неприглядность своего поведения, что помогает ему искоренить различные отклонения в поведении.

Метод разрыва (прекращения) нежелательных контактов «трудного» военнослужащего заключается в перемещении последнего внутри коллектива подразделения, переводе его в другое подразделение, в другую часть.

Метод критики состоит в осуждении поведения или установок военнослужащего со стороны с указанием причин и последствий. Критика должна быть конкретной, конструктивной и направлена не на подавление личности военнослужащего, а на оказание ему помощи в выявлении имеющихся недостатков и упущений. Войсковая практика показывает, что наибольший эффект имеет критика с опорой на положительные качества личности.

Метод самокритики связан с осознанием самим военнослужащим имеющихся недостатков и стремлении их исправить.

Таким образом, воспитательный процесс в подразделении (части) должен быть по своей сущности, содержанию и методам адекватным и единым. Реализация методов всеми субъектами воспитания ориентируется на решение собственно воспитательных задач, а также на проникновение во все сферы жизнедеятельности армейской организации для достижения ее социально значимой ценности и оптимального состояния.

Контрольные вопросы

1. Что понимается под методами воспитания военнослужащих?
2. Раскройте значение методов воспитания для практической деятельности офицера.
3. Дайте характеристику методов убеждения и упражнения.
4. Раскройте сущность методов поощрения и принуждения.
5. Обоснуйте значение методов критики и самокритики в воспитательной деятельности.

Рекомендуемая литература

Военная педагогика. М.: ВУ, 1999.

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации. М.: ВУ, 1995.

Краткий курс лекций по социальной педагогике. М.: ВУ, 1995.

Теория и практика воспитания военнослужащих. М., 2005.

4.4. Воинский коллектив как субъект воспитания

Человек живет и развивается в системе различных общественных отношений, в процессе активного взаимодействия с другими людьми и природой. Наиболее активно и продуктивно процесс взаимодействия осуществляется в групповой деятельности, высшей степенью развития которой выступает коллектив. Личность соотносит свои действия и поступки с требованиями непосредственного окружения и общества в целом.

Коллектив — важнейшее достижение общечеловеческой культуры. Без него невозможна культурная идентификация личности. С развитием гуманизации всех сторон общественных отношений, в том числе и в военной сфере, значение коллективных способов сотрудничества людей, их общечеловеческой солидарности возрастает.

Для реализации личностного подхода необходимо создание воспитательного пространства, в котором развиваются личностные качества военнослужащих. Такое пространство реализуется именно в условиях воспитательного коллектива, который в условиях воинской деятельности представляет единство первичного воинского и педагогического коллективов. Поэтому значение воинского коллектива в воспитании заключается в организации взаимодействия двух механизмов воспитания: системы деловых отношений, жестко регламентированных воинскими уставами, и межличностных отношений демократического характера.

4.4.1. Сущность воинского коллектива и стадии его развития

В коллективе происходит гармонизация личных и коллективных, социально ориентированных целей. Развитие каждого члена коллектива основано на разрешении противоречий между общими и индивидуаль-

ными целями. Задачи воспитания военнослужащих реализуются в единстве развития личности и раскрытия ее индивидуальности.

Конструктивную роль при этом коллектив играет тогда, когда обеспечивается равноправие командиров и подчиненных перед законом, защищенность прав личности, демократический характер самоуправления, превращение каждого члена коллектива в активного субъекта своей и коллективной жизни, участием в постановке целей, планировании, обсуждении и реальной практике.

Процессы развития воинского коллектива и личности каждого его члена тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. С одной стороны, развитие личности военнослужащего во многом зависит от характера официальных и межличностных отношений, от уровня воинского коллектива в целом. С другой стороны — от степени активности военнослужащих, их способностей, индивидуального развития зависит сила воспитательного воздействия коллектива. Чем активнее отдельные члены участвуют в общественной жизни воинского подразделения, чем полнее в ней они реализуют свои индивидуальные стремления и интересы, тем большей сплоченностью отличаются коллективные отношения.

Понятие «коллектив» происходит от латинского *colligo*, что в переводе на русский означает «объединяю», а латинское *collectivus* — «собирательный».

В педагогике под **коллективом** понимается социальная общность людей, объединенная на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения.

В отличие от малых групп для коллектива характерны следующие *признаки*:

- ◆ стоящая перед коллективом социально значимая цель осознана и принята всеми его членами, прилагающими максимум своих усилий в ее достижении и обеспечивающими тем самым оптимальную эффективность деятельности;
- ◆ в коллективе должны присутствовать наиболее ценные типы межличностных отношений: доверие, доброжелательность, взаимопомощь, взаимопонимание, сплоченность и другие, обеспечивающие положительный психологический климат, высокую работоспособность и устойчивость;
- ◆ коллектив должен возглавлять руководитель-лидер, т. е. лицо, вмещающее в себе способности хорошего организатора и одновременно высокого профессионала, уважаемого и эмоционально привлекательного для всех членов группы.

Сущность коллектива детально определял А. С. Макаренко, который отмечал, что нельзя представить себе коллектив, если взять попросту сумму отдельных лиц. Коллектив — это социальный живой организм, поскольку у него есть органы, полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, это просто толпа или сборище. Если исходить из такого определения, то становится понятным: создать такой коллектив сразу нельзя, для этого требуется длительное время.

В повседневной воинской деятельности принято называть *коллективом* в широком смысле слова всякую группу военнослужащих с общей положительной социальной направленностью (коллектив воинского подразделения, части, соединения и т. д.). Однако такие группы иногда лишь внешне кажутся высокоорганизованными, поскольку в них имеются распределение функций, должностная иерархия, отношения субординации. При более тщательном изучении нередко оказывается, что межличностные отношения в этой группе конфликтны, она дробится на изолированные группировки, в ней нет единства мнения, имеют место негативные внутригрупповые традиции и т. п. В таком случае командиру любого уровня еще предстоит большая работа по организации личного состава, изменению межличностных отношений, воспитанию общих ценностных ориентаций, чтобы такая внутренне разрозненная группа военнослужащих превратилась в настоящий воинский коллектив.

Таким образом, понятие «коллектив» указывает на объединение людей, на социальную значимость их деятельности, общественную совокупность, на существование между ними связующих отношений. В этом смысле в воинском подразделении можно выделить деловые (формальные) и личные (неформальные) отношения. Деловые отношения основываются на совместном решении задач воинской деятельности, на поддержании и соблюдении уставных правил и порядков. Личные же отношения основаны на личных привязанностях, симпатиях и антипатиях и охватывают главным образом сферу узколичной деятельности.

Деловые отношения отнюдь не исключают личных симпатий. Наоборот, они становятся прочнее, если подкрепляются последними, и поэтому надо стремиться к тому, чтобы между военнослужащими складывались хорошие, товарищеские отношения. Поэтому один из основных признаков коллектива — налаженность, прочность и действенность деловых отношений и ответственных зависимостей между военнослужащими. Круговая порука и всепрощение, которые чаще всего вызваны личными, узкогрупповыми симпатиями и антипатиями, считаются антиподом коллектива и коллективизма.

Итак, под *воинским коллективом* следует понимать высокоорганизованную группу дисциплинированных военнослужащих, способных автономно выполнять служебные, боевые и другие задачи. Хорошо организованная и социально ценная деятельность воинского подразделения способствует формированию опыта участия в коллективных формах взаимодействия военнослужащих. Воинская служба требует от всех участников совместной деятельности взаимной зависимости и ответственности в различных ситуациях, проявления деловитости, организованности, терпения, способности планировать и согласовывать свои действия с сослуживцами, а часто и управлять коллективом.

Воинский коллектив также способствует духовно-нравственному развитию личности. Поиск истинных ценностей и смысла жизни невозможен в уединении от товарищей, без проявления своего индивидуального своеобразия, отстаивания своих убеждений, своего нравственного выбора.

Воинский коллектив выполняет следующие *функции*:

- ◆ организационную — становится субъектом управления своей общественной деятельностью;
- ◆ воспитательную — в нем военнослужащие предстают участниками определенных идейно-нравственных отношений;
- ◆ стимулирующую — способствует регулированию поведения своих членов, определяет характер их отношений.

Особую важность приобретают вопросы формирования коллективов в воинской среде, где от степени сплоченности подразделения во многом зависит не только исход боя, но и вопросы сохранения жизни. Специфика воинской деятельности накладывает соответствующие отпечатки на процесс формирования и развития воинских коллективов.

В социальной психологии отмечается, что группа в своем развитии последовательно достигает наивысшей стадии, проходя ряд ступеней от малоорганизованного конгломерата людей до хорошо сплоченного коллектива, преследующего общественно значимые цели. Командиру как организатору важно представлять психолого-педагогическую сущность процесса формирования воинского коллектива, чтобы оценить степень сплоченности подразделения и оперативно принимать решения, направленные на его дальнейшее развитие.

В военной психологии и педагогике выделяют следующие этапы развития воинского коллектива:

- ◆ социальное единство;
- ◆ войсковое товарищество;
- ◆ социальную и боевую зрелость.

Рассмотрим подробнее каждый из них.

На *этапе социального единства* спланирует категоричное требование командира-единоначальника, основанное на соблюдении положений уставов, норм морали и права. Командир как воспитатель начинает формирование воинского коллектива в неорганизованной группе военнослужащих, где уже возникли и действуют неформальные межличностные отношения. Среди них есть и дружеские компании, и враждующие «группировки», и обособленные интересы.

Руководитель напрямую взаимодействует с каждым подчиненным. Это обусловлено недостаточным развитием у них первоначальных переживаний общности цели, опыта коллективной деятельности. Командир берет на себя управление развитием воинского коллектива: объясняет и ставит перед военнослужащими общественно значимые цели, добивается их принятия каждым из военнослужащих, сам распределяет поручения, контролирует их выполнение, подводит итоги. Это необходимо для того, чтобы между подчиненными возникли отношения организованной зависимости как прообраз будущих коллективных отношений.

Предъявляя жесткие требования, командиру необходимо сочетать их с уважением чести и личного достоинства военнослужащих, проявлять заботу о подчиненных. Они должны быть категоричными, но не унижительными и не оскорбительными. Нельзя сразу требовать слишком многого и невыполнимого. Здесь должен соблюдаться принцип дифференцированности и индивидуальности в воспитании. К различным категориям военнослужащих в зависимости от уровня их подготовленности следует предъявлять и разные по сложности требования.

От умелого их предъявления непосредственно каждому военнослужащему во многом зависит успешность деятельности командного состава по сплочению воинских коллективов. Поэтому командиру подразделения важно начинать их объединение с четкого, без излишней назидательности и жесткости определения норм и правил поведения. Систематическая разъяснительная работа помогает подчиненным ознакомиться с уставными правилами поведения, осознать те противоречия, которые существуют между наличным и необходимым уровнем их развития. Все это заставляет их задуматься и вызывает потребность в улучшении своего поведения, стимулируя их к нравственному развитию и преодолению имеющихся недостатков.

Командирам нужно не только требовать, но и приучать военнослужащих к дисциплинированному поведению, строгому выполнению мероприятий, предусмотренных распорядком дня, бережному отношению к военному и личному имуществу, соблюдению правил воинской

вежливости и т. д. Учить нужно практически всему. Если же подобного не осуществляется, словесные требования не дают должного эффекта.

Правильное предъявление педагогических требований в самом начале воспитательной работы с военнослужащими организует их поведение, способствует улучшению работы и, таким образом, вносит в деятельность воинского коллектива элементы сплоченности и единства устремлений.

Постепенно слабо сплоченная группа начинает интегрироваться вокруг командира. Показателями этого процесса становятся появление мажорного тона и стиля работы, повышение качественного уровня во всех видах воинской деятельности, выделение реально действующего актива.

Командир на этом этапе развития коллектива решает следующие задачи:

- ◆ выявление актива среди личного состава подразделения — тех воинов, которые больше других принимают участие в общественно значимой деятельности, более увлеченно участвуют в общей работе, кто всегда приходит на помощь другим, кто жизнерадостен и с кем интересно общаться;
- ◆ сближение военнослужащих, оказание им помощи в изучении и познании друг друга за более короткий срок (выявление интересов, способностей, умений, характера и привычек);
- ◆ вовлечение военнослужащих в нужные общественные дела, которые оказались бы по силам всем подчиненным и одновременно были бы достаточно увлекательны, чтобы все приняли в них участие и выразили себя;
- ◆ определение индивидуальных поручений каждому воину для создания реальной возможности действовать в коллективе и т. д.

Успех и продолжительность первого этапа зависят от личной примерности и правильного понимания командиром всех степеней своих основных задач, от обладания им необходимыми педагогическими умениями для реализации этих задач. Здесь главное внимание обращается не на мероприятия, а на реализацию триединства — деятельность, общение, отношения. Это очень ответственный и одновременно сложный этап в жизни воинских подразделений, поскольку он реализуется в ограниченные сроки в условиях напряженной воинской деятельности.

На *втором этапе — войскового товарищества* — у воинского коллектива появляются первые признаки субъекта воспитания: к проведению требований командира среди военнослужащих подключается актив как орган самоуправления, возникают отношения ответственных

зависимостей. Командир на этом этапе опосредует педагогическое взаимодействие, ограничивая количество требований, направленных напрямую к каждому подчиненному. В коллективной деятельности он целенаправленно опирается на группу активно поддерживающих его военнослужащих.

Сначала руководитель «заражает» актив участием в общественной деятельности, делает активистов своими единомышленниками, помогает им организовать свою деятельность, распределять поручения, подводить итоги, оценивать результаты. При этом актив должен получать реальные полномочия и задачи, находящиеся в его компетенции. После этого командир может определить часть обязанностей для него и предъявить к нему требования. Через требовательность активистов происходит параллельное, опосредованное воздействие на каждого члена коллектива. На этом этапе категоричное требование командира становится и коллективным. Если это условие не выполняется, то нельзя говорить о формировании воинского коллектива в полном смысле этого слова.

На данном этапе командный состав воинских подразделений решает основные задачи: воспитание актива и первичных воинских коллективов.

Для оперативного решения задач воинского коллектива избирается *актив*, который служит организующим и сплачивающим центром. Через него осуществляется преемственность поколений в коллективе, поддерживается мажорный тон, передаются традиции. В число активистов подбираются наиболее деятельные и пользующиеся уважением военнослужащие. Члены актива равномерно распределяются между первичными воинскими коллективами, а при необходимости их число в отстающих подразделениях может и увеличиваться. В зависимости от уровня сплоченности коллектива актив избирается или назначается на общем собрании военнослужащих.

Актив становится реальным помощником командира в том случае, если его члены не только эмоционально и на словах разделяют его мнение, но и самостоятельно организуют коллективную деятельность своих сослуживцев. Требования к членам актива должны предъявляться более серьезные, чем к остальным членам воинского коллектива. Они выступают для остальных членов коллектива ориентирами, образцами в боевой учебе и повседневной жизни. Игнорирование или ослабление таких требований может привести к распаду актива, а также и всех коллективных отношений. «...Гниение начинается с пользования привилегиями, с уклонений, с барского тона», — отмечал А. С. Макаренко.

Первичные воинские коллективы не должны существовать как серая масса исполнителей под руководством актива. Поэтому к коллективной деятельности важно привлекать всех военнослужащих,

регулярно чередуя индивидуальные поручения с отчетом, анализом и оценкой результатов. Накоплению коллективного опыта способствуют временные активы, создающиеся для решения конкретных общественных поручений, служебных, учебно-боевых, спортивных, культурно-досуговых и других задач.

Важный этап в формировании актива воинского коллектива — изучение деловых и личных качеств всех членов коллектива и их положения в системе межличностных отношений. Это позволяет также правильно подобрать активистов.

Активисты должны получать от командиров поддержку их авторитета в глазах товарищей, доказательства их доверия, проявления к ним уважения. Немаловажное значение для ускорения формирования актива играет привлечение в его ряды и активное участие в его работе неформальных лидеров, что создает условия сближения официальной и неофициальной структур взаимоотношений военнослужащих.

Необходимая предпосылка хорошей работы активистов — четкое знание ими своих обязанностей и задач воинского коллектива. В работе с активом успешно используются специально организованные сборы по обучению методике проведения различных воспитательных мероприятий, систематические совещания по обмену опытом работы активистов подразделений, беседы командиров с активом, в процессе которых воспитатель постоянно может общаться с активистами как со своими единомышленниками. Также применяются и другие формы работы: разъяснение прав, обязанностей и задач коллектива, инструктирование перед проведением конкретных воспитательных мероприятий, оказание помощи в определении направленности общественной деятельности коллектива, контроль над выполнением поручений и т. д.

Если подобная работа становится системной и содержательной, члены актива деятельно поддерживают порядок и дисциплину в воинских коллективах, оказывают положительное влияние на других военнослужащих.

Главный неофициальный орган коллектива — *общее собрание* военнослужащих, которое проводится с определенной периодичностью. Основная цель собраний — направлять общую работу на достижение целей, стоящих перед коллективом, ориентируя на это всю организацию его жизнедеятельности. На них решаются текущие и перспективные учебно-боевые, служебные и общественные задачи, заслушиваются отчетные доклады общественных органов и проводятся выборы их членов, обсуждаются вопросы состояния боевой подготовки, воинской дисциплины и т. д. На собрании создается открытая обстановка для обсуждения любым членом коллектива вопросов повестки дня.

Таким образом, второй этап характеризуется формированием относительно высокой сплоченности личного состава, своеобразного самосознания коллектива, успешным решением учебных, боевых и других задач, привлекательной для всех деятельностью, осуществлением активного, творческого, делового общения военнослужащих.

Третий этап — социальной и боевой зрелости — органичное продолжение двух предыдущих. Воинский коллектив сам начинает формулировать и предъявлять требования, основанные на нормах морали и права, что свидетельствует о сложившейся системе самоуправления. Коллектив становится *активным субъектом воспитания* военнослужащих, раскрывая в полной мере свои воспитательные возможности по осуществлению *«педагогики параллельного педагогического действия»*. *Целенаправленное педагогическое влияние в этих условиях опосредуется.*

Именно осуществляя параллельное воспитательное воздействие, воинский коллектив становится полноценным субъектом воспитания. Военнослужащие живут, выполняют служебные и функциональные обязанности, общаются, занимаются спортом. Такое «параллельное педагогическое действие» обеспечивает каждому члену коллектива в совместной деятельности позицию субъекта.

Основные направления коллективной жизни воинского подразделения:

- ◆ самоутверждение личности военнослужащего;
- ◆ освоение личным составом различных видов воинской деятельности;
- ◆ открытие каждым военнослужащим своей личности и индивидуальности через взаимоотношения с сослуживцами в различных сферах деятельности.

На этой стадии происходит объединение интересов, знаний, убеждений, действий, ценностей, взаимоотношения в основном бесконфликтны, отличаются взаимопомощью, взаимной поддержкой. Усиливается действие общественного мнения — особой формы коллективного требования, которое принимается всеми членами коллектива как неоспоримое и само собой разумеющееся. Активно развиваются традиции в воинском коллективе, отражающие уровень сформированности коллективных отношений. Происходит гармонизация формальной и неформальной структур отношений в коллективе: появляется стремление к общению и интерес к деятельности других воинских коллективов, в межличностных отношениях преобладают внимание друг к другу и готовность помочь, уменьшается проявление «звездности» и «отверженности» отдельных военнослужащих. Следует отметить, что данной стадии достигают не все воинские подразделения.

На этапе социальной и боевой зрелости развитие воинского коллектива не останавливается, и командир не должен успокаиваться. Воинский коллектив не может находиться без движения к цели. Если это условие не выполняется, то возможно возвращение на низшие этапы развития. Поэтому командирам необходимо ориентировать личный состав на решение перспективных задач повышения боевой готовности и совершенствования своего мастерства.

Таким образом, воинский коллектив развивается как социально-педагогический феномен: с одной стороны, формально направляемый влиянием командира как воспитателя и организуемый им педагогическим взаимодействием с военнослужащими; с другой — неформальными процессами самоорганизации, самоуправления.

4.4.2. Воспитательный коллектив воинской части

Важная задача, стоящая перед всеми командирами и начальниками, органами воспитательной работы, — объединение первичных воинских коллективов в единый воспитательный коллектив воинской части. Что же под ним следует понимать?

Воспитательный коллектив состоит из двух взаимосвязанных, относительно самостоятельных коллективов — воспитанников (учащихся) и воспитателей (педагогов). В воинской части ими соответственно выступают военнослужащие подразделений и командный состав.

Ведущая роль в формировании и сплочении воспитательного коллектива воинской части принадлежит командирам или педагогическому коллективу. Формально таковым считается штатный, постоянный состав, включающий командиров (начальников) всех степеней, офицеров штаба, органов воспитательной работы, отделов, служб и т. д. Однако истинно педагогическим коллективом он становится, когда объединяет единомышленников, создающих свою воспитательную систему, строящих жизнедеятельность воинской части на взаимодействии командиров и подчиненных и уважающих личность каждого военнослужащего. Результатом его деятельности оказывается создание единого воспитательного коллектива воинской части, участниками которого наравне с командным составом выступают подчиненные.

Организация и действенное функционирование всего коллектива воинской части имеет весьма важное педагогическое значение. Однако непосредственного перехода к каждому отдельному военнослужащему в большинстве случаев не бывает. Этот переход опосредствуется первичными воинскими коллективами батальонов (дивизионов), рот (батарей). Они объединяют меньшие по составу первичные воинские коллективы отделений, экипажей, расчетов, взводов и т. п.

Относительно независимые первичные воинские коллективы объединяются благодаря социально значимой цели, которой выступает вооруженная защита Отечества. Стремление к ее достижению служит основанием для сплочения военнослужащих в единый организм — коллектив воинской части.

Для выполнения тех или иных служебных обязанностей в отрыве от воинской части могут создаваться на более или менее продолжительное время так называемые временные воинские коллективы. К ним относятся различные кружки, создаваемые для решения отдельных задач, бригады, коллективы художественной самодеятельности.

В структуре воспитательного коллектива большую роль играют актив и органы самоуправления воинских подразделений: совет комнаты информирования и досуга, совет музея (комнаты) боевой славы воинской части, редакционные коллегии и редакторы боевых листков, спортивные организаторы, члены кружков художественной самодеятельности. Они считаются формальными, или, другими словами, официально оформленными (избранными или назначенными). Кроме них существуют еще структуры неформальные, которые официально не избираются и не назначаются, но реально влияют на коллективную деятельность и общественное мнение. Их принято называть «малыми группами» и «неофициальными лидерами».

Если формальные структуры коллектива базируются на деловых, социальных отношениях, то в основе неформальных «малых групп» и «лидерства» отдельных учащихся лежат отношения психологические — личная симпатия и антипатия, а порой и узкогрупповые интересы и стремления. Задача любого командира как воспитателя учитывать такие психологические явления, возникающие в воинских подразделениях. Здесь главное — не противопоставлять деловые отношения личным, а превращать их в правильные и здоровые межличностные взаимоотношения и использовать их для укрепления взаимодействия. Важно найти правильное применение стремлениям военнослужащих к лидерству в общественной жизни подразделения. Именно поэтому многие педагоги специально подчеркивают, чтобы в актив воинского коллектива входили авторитетные и уважаемые военнослужащие.

Воспитательный коллектив воинской части в своем развитии также проходит несколько *стадий*:

- ◆ на первой он выступает как цель воспитательной деятельности военных педагогов;
- ◆ на второй — как инструмент воспитания и формирования социально значимых качеств личности;
- ◆ на третьей — как инструмент индивидуального развития воспитанников.

На каждой последующей стадии воспитательный коллектив воинской части помогает решать все более сложные задачи воспитания.

4.4.3. Педагогические условия формирования воинского коллектива

Воинский коллектив создает необходимую для разносторонней совместной деятельности социальную среду, в которой развивается личность военнослужащего, формируются его ценностные ориентации, интересы и мотивы поведения. В активном взаимодействии члены коллектива усваивают нормы поведения в воинской среде. Осуществляя общественно ценную деятельность на основе требований воинских уставов, военнослужащие усваивают нормы поведения, привнося в них свою неповторимость. В воинском коллективе благодаря совместной деятельности возникают многообразные отношения к окружающей действительности, тем самым обеспечивается разностороннее развитие личности военнослужащего.

Хорошо организованная жизнедеятельность воинских подразделений способствует быстрейшей адаптации новобранцев, помогает легче переносить тяготы военной службы, что способствует снижению социальной напряженности.

Коллектив создается не путем разговоров и бесед о коллективизме. Сплочение требует от командного состава знания, принятия и соблюдения в повседневной жизни воинских подразделений *основных педагогических условий развития воинских коллективов*:

- ◆ вовлечение всех военнослужащих в разнообразную и содержательную совместную деятельность;
- ◆ ее организация и стимулирование в целях сплочения и объединения военнослужащих в воинский коллектив;
- ◆ умелое предъявление требований к военнослужащим и воспитание актива воинского подразделения;
- ◆ организация системы перспектив в деятельности воинского коллектива;
- ◆ формирование здорового коллективного мнения;
- ◆ создание и развитие положительных традиций коллективной жизни.

После достижения высшей стадии развитие воинского коллектива не останавливается. В этом процессе при отсутствии достойных целей движения возможно отступление с достигнутых высот и даже деградация. Поэтому для дальнейшего развития воинского коллектива большое значение приобретает *организация системы перспектив* или использо-

вание метода «перспективных линий». Его сущность заключается в выборе системы перспектив, которых необходимо достичь в процессе развития воинского коллектива. При этом выделяются ближайшие, средние и дальние перспективы.

Раньше других командир намечает в коллективе *«линии близких перспектив»*. Это делают постепенно, повышая их ценность: от простого удовлетворения различных материальных потребностей к воспитанию чувства долга и ответственности, от радости завтрашнего дня к дальней перспективе, гармонизируя личные и коллективные перспективы.

«Ближайшая перспектива» начинается с лично значимых потребностей с постепенным включением в различные виды общественной жизни и учетом интересов коллектива, обусловлена желанием сделать свою жизнь интереснее и красивее с помощью коллективных усилий. Важное значение в активизации данного процесса играет организация соревнования между коллективами воинских подразделений. Это могут быть задачи, стоящие перед всеми и конкретным военнослужащим, на неделю. Постановка и уточнение ближайших задач происходит в процессе подведения итогов, совещания руководящего состава, общих собраний личного состава, на совете актива. Это может быть подготовка к таким мероприятиям, как вечер чествования лучших военнослужащих, культпоход в музей, конкурсы, КВН, состязание на лучшего специалиста своего подразделения, спортивные мероприятия и т. д. Такие воспитательные шаги помогают военнослужащим лучше узнать друг друга, найти единомышленников и друзей, проявить свои способности, выдумку, инициативу, но вместе с тем и приложить определенные трудовые усилия.

Задачи *«средней перспективы»* отодвинуты во времени и могут охватывать период от одного месяца до периода обучения. Они приобретают реальные очертания в сознании военнослужащих в процессе воспитательных бесед, при планировании действий, подборе исполнителей и отчетах о проделанной работе. На такую деятельность способен коллектив, в котором уже сложились отношения ответственных зависимостей, где есть взаимовыручка и товарищеский дух взаимоотношений, где действует актив подразделения, способный организовать и контролировать общие действия с учетом общественно значимой цели, направлять и регулировать поступки членов коллектива. Это могут быть задачи по подготовке к соревнованиям на лучшее воинское подразделение, по повышению и подтверждению квалификации военных специалистов, встрече молодого пополнения и т. д.

«Дальняя перспектива» определяет задачи долгосрочного развития. Они связаны не только с повышением и поддержанием боевой готовности воинских подразделений (частей), но и со служебным и лично-

ственным ростом военнослужащих, определением направлений их дальнейшего развития и т. д.

Существенным фактором развития и зрелости коллектива выступает *формирование здорового коллективного мнения*. Под таковым понимают совокупность оценочных суждений, в которых выражается отношение большинства членов коллектива к различным событиям в жизни общества, к поступкам, поведению и деятельности как всего коллектива в целом, так и каждого его представителя.

Задача формирования здорового коллективного мнения решается в процессе и с помощью хорошо налаженной практической деятельности военнослужащих, которая охватывает все стороны существования воинских подразделений. Если все ее основные виды организуются содержательно, при активном участии военнослужащих, тогда последние не только переживают радость успехов, но и критически относятся к имеющимся недочетам и стремятся их преодолеть. Но это не происходит само по себе. Для воспитания принципиальности и здорового общественного мнения важно подвергать коллективному обсуждению все более или менее значительные события и явления в жизни воинской части (подразделений), давать им правильную общественную оценку.

В организации и воспитании воинского коллектива большую роль играют *традиции* (от лат. *traditio* — передача). Они развивают воинский коллектив, повышают содержательность его жизни, расширяют формы деятельности военнослужащих, что оказывает на них большое воспитательное влияние, укрепляет сплоченность, поддерживает чувство гордости.

Таким образом, при педагогически правильной и целенаправленной организации воспитательной работы с воинским коллективом, всемерном развитии его здорового общественного мнения в нем формируется определенный *психологический климат, морально-психологическое состояние*. Наиболее существенные психологические и нравственные черты этого климата — оптимизм и бодрость коллективной жизни и деятельности; развитое чувство собственного достоинства и гордости за свой коллектив; чувство товарищества, дружбы, ответственности и высокой активности всех военнослужащих в решении задач по защите своего Отечества; чувство защищенности каждого в коллективе.

Контрольные вопросы

1. Чем обуславливается необходимость воспитания личности в коллективе и через коллектив?

2. Определите сущность воинского коллектива и основные стадии его развития.
3. Можно ли считать коллективами все воинские подразделения?
4. Как нужно относиться к существованию в коллективе малых групп и неформальных лидеров?
5. Что такое воспитательный коллектив воинской части (подразделения)?
6. Каковы основные условия воспитания воинского коллектива?
7. Раскройте сущность основных положений по организации и воспитанию воинского коллектива.
8. Определите педагогические условия становления педагогического коллектива в воинской части.

Рекомендуемая литература

- Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 1998.
Военная психология / Под ред. А. Г. Маклакова. СПб., 2004.
Военная психология и педагогика. М., 1998.
Краткий курс лекций по социальной педагогике. М.: ВУ, 1995.
Макаренко А. С. Собр. соч.: В 8 т. Т. 5. М., 1958.
Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. М., 1987.
Теория и практика воспитания военнослужащих. М., 2005.
Харламов И. Ф. Педагогика. М., 2004.

4.5. Воспитание культуры взаимоотношений военнослужащих

В процессе воспитания военнослужащих и сплочения воинских коллективов важное место занимают вопросы развития культуры взаимоотношений. Специфика воинской деятельности такова, что общественные и личные взаимосвязи командиров и подчиненных строятся в соответствии с определенными нормами, правилами и требованиями. Исторически сложившееся многообразие средств и функций, объединяемых понятием «культура», регулирует различные стороны взаимоотношений военнослужащих в коллективе. Сюда относят правовые нормы, постановления органов государственной власти и военного управления, приказы и распоряжения командиров и начальников,

воинские уставы и инструкции и, конечно же, этические нормы и правила.

Вопросами построения взаимоотношений в воинских подразделениях на основе нравственности и культуры начали заниматься с момента образования регулярной армии. Еще на заре ее появления царь-реформатор Петр I придавал большое значение этим вопросам. По его мнению, отношения высших и низших чинов должны строиться на отеческих началах: «Офицеры суть солдатам, яко отцы детям, того ради надлежит их равным образом отчески содержать».

В дальнейшем лучшие представители русской армии, государственные деятели не только заботились о достойном воспитании офицерского корпуса, но и настойчиво добивались гуманного отношения к солдату. Так, фельдмаршал П. А. Румянцев требовал от начальника любого ранга и звания, «чтоб он ежечасно того нового солдата обучал не только порядочному поведению, но как обуться, одеться и дать себе добрый вид».

В более позднее время военный теоретик и педагог генерал М. И. Драгомиров четко определил стороны воспитания солдата: нравственное, физическое, умственное развитие и закалка воли. Причем первое он ставил в центр воспитания, считая нравственность стержнем духа армии.

На заре становления Красной Армии выдающийся полководец М. В. Фрунзе отмечал необходимость воспитания высоких морально-боевых качеств, полагая, что где жизнь строго регламентируется уставами и приказами, там больше порядка и боеспособнее подразделение.

Культура не дается человеку от рождения. Процесс ее освоения каждой личностью связан с поисками, проблемами и ошибками. Осваивая ценности культуры, человек формирует самого себя и осуществляет становление своей неповторимой личности. «Культурность не обретается вместе с дипломом об окончании академии, никакой диплом сам по себе не дает представления о широте и разнообразии интересов человека, о его культурном кругозоре, — подчеркивал маршал А. М. Василевский. — И на первый план здесь выдвигается система в накоплении знаний, общекультурных навыков».

4.5.1. Сущность и структура культуры личности военнослужащего

Под **культурой** (от лат. *cultura* — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) понимается исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах

организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

Культура — общественное явление, которое само по себе не существует. Она появляется и передается через общение, взаимодействие и влияет, в свою очередь, на него.

Культура обладает рядом *функций*, среди которых выделяются:

- ◆ человекотворческая, что обусловлено необходимостью формирования и развития в обществе определенного типа личности, соответствующего его стремлениям и представлениям об идеале гражданина;
- ◆ регулятивная, вызванная необходимостью успешной адаптации в обществе каждого человека и управлением взаимоотношениями людей через усвоение системы правил, обычаев и норм, установленных в этом обществе.

С момента рождения человека начинается процесс социализации — усвоения всего богатства общественного опыта, достижений материальной и духовной культуры. В этом активно участвуют социальные институты: семья, школа, средства массовой информации и т. д. Общество в лице своих институтов, во всеоружии средств культуры созидает личность по своему образу и подобию. Этот процесс означает, что каждый вступает в свою социально-активную жизнь, уже усвоив определенный культурный багаж.

Общественная энергия, дойдя до человека, преобразуется в его собственную. Поэтому он оказывается не только «продуктом» социума, но и его оппонентом, активным субъектом его строительства. Он несет не только импульс сохранения этого общества, но и его преобразования. Во взаимоотношении индивидуума и общества решающая роль принадлежит человеку.

В этом сложном социальном процессе личность одновременно выступает и объектом, и субъектом культурной деятельности. Культура заставляет человека быть им. Культура же конкретного человека проявляется в его мировоззрении, идейной позиции, чувствах и поступках, в образе жизни и мыслей. Чтобы плодотворно заниматься каким-либо видом деятельности, необходимо быть в высшей степени культурным, освоившим необходимые знания и навыки в профессиональной и общественной сфере и умеющим их эффективно реализовывать с другими субъектами деятельности для достижения общих социально значимых целей. Здесь культура взаимоотношений тесно переплетается с понятием компетентности.

Все культурные реальности, в том числе и общество, рождаются из осмысленного поведения человека.

Культура — динамичное социальное явление, которое в процессе общественного развития и взаимодействия людей обогащается и видоизменяется, приобретая все новые формы. Но вместе с тем именно культура и степень ее освоения конкретной личностью и укоренения в обществе есть внутренний стержень, позволяющий противостоять негативным проявлениям в социальной жизни и находить решения по их преодолению в критические периоды развития.

Воинская культура — одна из многочисленных сторон общечеловеческой культуры. Впитав в себя достижения человечества и своего народа в области материальной и духовной культур, она конкретизирует их применение в воинской деятельности. Поэтому чем больше военнослужащий впитывает общекультурные ценности, тем ему легче осознать, принять и использовать их во взаимоотношениях с командирами и товарищами, в процессе воинской службы.

На поведение военнослужащего влияют, с одной стороны, правовые нормы, правила, законы, воинские уставы, приказы и распоряжения командиров и начальников, с другой стороны — требования морали, имеющие различные механизмы влияния. Правовые нормы и приказы командиров обязательны, за их нарушение военнослужащий несет предусмотренную законодательством ответственность, вплоть до уголовной. Созданы специальные органы (военные суды, прокуратура, комендатура и т. д.), в обязанности которых входят контроль над соблюдением военнослужащими правовых норм и при необходимости применение соответствующих принудительных санкций.

Особое место в культурном развитии человека занимает мораль, которая предоставляет ценностные ориентиры и тем самым контролирует поведение. Моральные нормы не имеют обязательного статуса, и их соблюдение зависит от воспитанности самой личности. Основное средство воздействия к нарушителю этих норм — сила общественного мнения: упреки, порицание, общественное осуждение. Соблюдение моральных правил базируется на понимании их необходимости и сознательном подчинении, а не на принуждении. Поэтому усвоенная военнослужащим личностная система нравственных ориентиров характеризует его с точки зрения способности жить в человеческом обществе.

В условиях воинской деятельности нормы морали определены в требованиях воинской этики. Она закрепляет и отражает высокую степень регламентации всех сторон жизни военнослужащих. Ее основная особенность состоит в том, что многие этические положения находят правовое закрепление в воинских уставах и приказах, поэтому их реализация обеспечивается моральными и правовыми средствами. Например, трусость в обычных условиях вызывает порицание со стороны

членов социальной группы, их моральное осуждение. Но в условиях воинской деятельности, в боевых условиях проявление трусости, бегство с поля боя ведет за собой применение уголовной ответственности в отношении провинившихся военнослужащих.

При рассмотрении сущности этого явления закономерно возникает вопрос: «Какого же военнослужащего можно назвать культурным?» С одной стороны, того, кто выполняет установленные в обществе правовые и моральные нормы и требования. Но с другой стороны — выполнения правил и норм поведения можно добиться путем постоянной угрозы применения репрессивных мер воздействия. Или, например, можно придерживаться только норм этикета — внешней стороны культурного поведения, оставаясь при этом эгоистичным, а порой и жестоким по отношению к другим людям. И тому масса примеров в мировой и отечественной истории.

Выразительный образец подобного поведения описан Л. Н. Толстым в рассказе «После бала», когда полковник — отец героини, представший перед нами во время бала в образе доброго, внимательного, галантного и заботливого человека, проявляет себя совсем иначе на службе, руководя телесным наказанием провинившегося солдата.

Вдруг полковник остановился и быстро приблизился к одному из солдат.

— Я тебе помажу, — услышал я его гневный голос. — Будешь мазать? Будешь?

И я видел, как он своей сильной рукой в замшевой перчатке бил по лицу испуганного малорослого, слабосильного солдата за то, что он недостаточно сильно опустил свою палку на красную спину татарина.

— Подать свежих шпигрутен! — крикнул он, оглядываясь, и увидал меня. Делая вид, что он не знает меня, он, грозно и злобно нахмурившись, поспешно отвернулся.

Таким образом, *сущность культуры военнослужащего* прежде всего проявляется в добровольном принятии и сознательном выполнении военнослужащим во всех видах деятельности, участником которых он является, правовых и этических установлений, регламентирующих всю систему служебных, общественных и межличностных отношений.

В культуре выражается стремление личности к идеалу, совершенству, которое сказывается во внутреннем отношении и внешнем поведении военнослужащего. В человеке все должно быть прекрасно: и душа, и тело, и мысли, и внешний облик, и речь, и многое другое. Под внутренней составляющей понимается духовное богатство личности, знаний и чувств и т. п., а под внешней — степень их реализации в повседневной деятельности.

Культура личности военнослужащего формируется и развивается в единстве знаний, желаний и стремлений, а также практической реализации.

Структуру культуры личности военнослужащего можно представить как совокупность когнитивной, эмотивной и инструментальной (поведенческой) составляющих.

Когнитивная составляющая — это совокупность мировоззрения, убеждений и знаний человека о явлениях окружающего мира, обществе и самом себе. Когнитивный элемент — основа духовной культуры личности, формирующейся сознательно под воздействием социальных институтов и самостоятельно. Его развитие способствует скорейшему становлению личностной культуры и взаимоотношений военнослужащих. Теоретическая деятельность человека на базе имеющихся знаний составляет сущность духовной культуры личности.

Эмотивная составляющая представляет собой эмоционально-волевую сферу психической деятельности человека, которая формируется при активном воздействии окружающей социальной среды и самого человека. Она охватывает такие характеристики личности, как чувства, переживания, симпатии, антипатии, а также степень осознания, принятия и устремленности к достижению цели. Если когнитивный уровень формируется под строгим контролем социальных институтов общества, он складывается стихийно, под воздействием непосредственной социальной среды. Во многих случаях человек руководствуется чувствами и желаниями, и если они имеют положительную направленность, то становятся важным жизненным стимулом.

Только образованность и желание еще не делают индивидуума высококультурным. Поэтому третий элемент — *инструментальный, или поведенческий*. Он характеризует то, насколько человек руководствуется и выполняет требования культуры в повседневной деятельности. Именно степень овладения навыками, приемами, способами, нормами культурного поведения в любом виде деятельности и степень реализации дают окончательный ответ о культурности человека. В военной педагогике культура метко определена как духовный потенциал личности в действии.

Следовательно, *культура личности военнослужащего* — это совокупность его знаний, чувств и стремлений, действий по их реализации, подчиненных требованиям воинской культуры. Говоря другими словами, военнослужащих можно считать воспитанными и культурными, если их действия осознанно подчинены требованиям воинской этики и права, если внутреннее содержание находится в гармонии с их поведением.

4.5.2. Понятие культуры взаимоотношений военнослужащих

Человек в общественных отношениях выступает представителем определенных групп и профессий, выполняя при этом конкретные социальные роли. Однако внутри данной системы люди неизбежно вступают во взаимодействия, где и обозначаются их индивидуальные характеристики.

Межличностные отношения возникают и функционируют внутри каждого из видов общественных взаимосвязей и позволяют конкретному человеку проявлять себя как личность в актах общения и взаимодействия. Ведь другие виды отношений строятся не на основе симпатий или антипатий, а на основе определенного социального статуса. Общественные и межличностные отношения — это единое целое, части которого диалектически взаимосвязаны, вторые существуют внутри первых, но первые реализуются в жизнь посредством вторых.

Отечественный психолог В. Н. Мясищев подчеркивал:

Психологический смысл отношений состоит в том, что они являются одной из форм отражения человеком окружающей его действительности.

Сознание человека фиксирует все происходящее вокруг через призму отношения к разным сторонам мира, частицей которого тот выступает, в чем и выражается избирательная позиция личности.

Данный механизм можно представить как условно-рефлекторную стадию, включающую реакцию на внешние или внутренние раздражители, и уровень конкретно-эмоциональных отношений, на котором эмоциональная компонента реакции на раздражитель, интегрируясь с речью, преобразуется в отношение. При этом деятельность человека может оказаться нейтральной для развития основных психических качеств личности, если она не подкреплена нравственными переживаниями. Истинное отношение человека к действительности проявляется только в субъективно значимых для личности ситуациях, до этого оставаясь лишь потенциальной характеристикой. Отношения человека — это продукт избирательного развития.

Важнейшей особенностью человеческих взаимоотношений следует считать их эмоциональность. Содержание, степень выраженности эмоций и чувств, которые люди проявляют друг к другу, разнообразны. Они возникают в результате оценки нравственных, деловых и других качеств личности.

В процессе достижения целей общественных отношений участники деятельности вступают во взаимодействие друг с другом. Это осуществляется посредством общения. Происходит взаимообмен необходимой

информацией, эмоциями и чувствами, возникают мотивы и примеры действия, в результате чего устанавливаются и развиваются взаимоотношения субъектов. Общение есть способ выражения и актуализации отношений. Конкретные характеристики общения в обществе связаны с нравственным и общекультурным обликом его членов. Оно реализуется и в случае положительного отношения его участников друг к другу, и в случае отрицательного, и при их полном взаимном безразличии. Стало быть, понятие «отношения» отражает внутреннюю, сущностную, сторону взаимоотношений, а понятие «общение» — внешнюю. Именно в общении складываются взаимоотношения, происходит взаимообмен информацией, чувствами, осуществляется согласованность действий.

В военной психологии и педагогике *взаимоотношения* определяют как различные виды и формы взаимосвязи и общения личностей в коллективе в процессе их совместной жизни и деятельности.

Воинская деятельность имеет и ряд особенностей, что накладывает отпечаток и на межличностные отношения ее участников. Здесь проявляются общественные отношения: *уставные* (официальные, деловые) и межличностные — *неформальные*. Особенность — наличие и наиболее рельефное проявление отношений *вертикальных (субординации), горизонтальных (координации) и сотрудничества*.

«Координация» неотъемлема от «субординации». Установление уставного порядка и принципиальных, но в то же время товарищеских отношений сотрудничества между всеми членами воинских подразделений, с одной стороны, создает благоприятные условия для повышения показателей боевой готовности, а с другой — позитивно влияет на степень удовлетворенности военнослужащих характером взаимоотношений и результатами совместной деятельности.

Для налаживания культуры взаимоотношений в воинской среде необходимо повышение общекультурного уровня личности и накопление опыта культурного взаимодействия. В зависимости от степени регламентации межличностных отношений в воинских подразделениях требованиями уставов, законов, морали можно говорить о разных уровнях развития культуры.

Культура взаимоотношений военнослужащих — это степень усвоения, принятия и практической реализации во взаимоотношениях военнослужащих норм и правил, диктуемых моралью и правом, требований командиров и начальников, интерполированных в условия воинской деятельности.

Основные морально-правовые положения условий воинской деятельности отражены в требованиях военной присяги, воинских законов и уставов, приказах и распоряжениях командиров и начальников и т. д.

Каждый военнослужащий как носитель культуры повседневно проявляет ее в общении, конкретных делах, поступках, речи, внешнем облике. Если нравственные нормы и принципы предписывают, что и как должен делать человек, то культура поведения показывает, как они в действительности им усвоены и осуществляются в жизни. Но никакой моральный свод законов не освобождает человека от индивидуального творческого выбора поступка и личной ответственности за возможные последствия. В моральных кодексах формулируется модель нравственного поведения в вероятных типовых ситуациях. Правильность же применения принципов и правил кодексов в конкретных жизненных ситуациях зависит от самого человека, от его решений и умений. Главное, чтобы требования таких нравственных документов принимались всем существом человека, выражали бы и его личные убеждения.

Уставами, наставлениями и инструкциями нельзя полностью регламентировать и предусмотреть все многообразие взаимоотношений среди членов воинских коллективов. Поэтому командирам и начальникам приходится конкретизировать их, устанавливать для подчиненных определенные обязанности, соблюдая при этом букву закона.

Взаимоотношения военнослужащих осуществляются в различных условиях воинской деятельности. Можно выделить ее основные стороны, в которых проявляются взаимоотношения военнослужащих: служба в наряде, деловые и неофициальные отношения, решение бытовых проблем, занятия по боевой подготовке и воспитательные мероприятия. Каждый вид регламентируется различными сводами норм и правил, основой которых служат требования воинской культуры.

Развитие культуры взаимоотношений военнослужащих — сложный социальный процесс. В нем тесно переплетаются исторические традиции народа, их осмысление и обогащение современниками, создание новых культурных ценностей. Чем полнее поддерживаются в воинском подразделении уставной порядок, уважительные взаимоотношения между военнослужащими, тем благоприятнее условия для развития культуры межличностных отношений. Военная культура, культура быта, общения и поведения не привносятся со стороны, а воспитываются день ото дня, вырабатываются повседневной жизнью армии.

4.5.3. Направления, содержание и педагогические условия воспитания культуры взаимоотношений военнослужащих

Воспитание культуры взаимоотношений военнослужащих представляет собой целенаправленный процесс формирования правовых, моральных отношений и личностных качеств военнослужащих, необходимых для осуществления их

взаимоотношений на основе требований культуры (эмпатии, такта, уважения чести и личного достоинства и т. д.), и осуществляемый в организованном военно-педагогическом процессе.

Как уже отмечалось, воспитание военнослужащих — специфический процесс, в котором можно выделить ряд особенностей: подготовку к бою в условиях современной войны; преодоление трудностей и тягот военной службы; проведение не только воспитания, но и перевоспитания; осуществление воспитания командирами-единоначальниками, наделенными достаточно широким кругом полномочий; ярко выраженный регламентированный характер взаимоотношений в воинском подразделении и т. п. Эти особенности накладывают свой отпечаток на военно-педагогический процесс и во многом определяют его сложность, а порой и противоречивость. С одной стороны, трудности возникают в связи с большим объемом учебно-боевых, служебных и других задач, решаемых воинскими подразделениями (частями), не всегда высоким уровнем психолого-педагогической и военно-профессиональной компетентности некоторых командиров, особенно низового звена, низким уровнем моральной и физической готовности некоторых призывников к службе в рядах Вооруженных Сил. С другой стороны, хорошо регламентированная и четко организованная жизнь воинских частей, активная совместная социально значимая деятельность военнослужащих по решению задач вооруженной защиты Отечества создают хорошие условия для развития культуры взаимоотношений и достижения целей воспитания в целом.

Соответственно, решение воспитательных задач по формированию культуры взаимоотношений военнослужащих в воинских частях и подразделениях осуществляется по нескольким *направлениям*:

- ❖ психолого-педагогическая подготовка офицерского и сержантского составов воинских подразделений в вопросах воспитания культуры взаимоотношений военнослужащих, повышение авторитета командиров всех степеней и актива подразделений на основе личного примера;
- ❖ создание в процессе повседневной деятельности подразделений (частей) педагогических условий для формирования и развития воспитательной среды, способствующей повышению культуры взаимоотношений военнослужащих;
- ❖ выявление и предупреждение (искоренение) нарушения военнослужащими уставных правил взаимоотношений между ними;
- ❖ организация и осуществление комплекса воспитательных мероприятий по воспитанию культуры взаимоотношений военнослужащих;

♦ организация всех сторон жизнедеятельности воинских подразделений (частей) в соответствии с требованиями военного законодательства, воинской этики, приказов командиров и начальников.

Культурные нормы и правила взаимоотношений усваиваются военнослужащими при их вступлении в общественную жизнь и совершенствуются по мере вовлечения в различные сферы воинской деятельности. Воспитание этой культуры — процесс двусторонний, осуществляемый при активной роли всех заинтересованных участников. *Субъектами воспитания* здесь выступают командиры (начальники) разных степеней и органы воспитательной работы, воинские коллективы, воинская и гражданская общественность и т. д. Большое значение имеет также личный пример командира в отношениях к своим подчиненным, в том числе и в боевых условиях.

Однако военнослужащие не остаются пассивными объектами, так как сознательно и активно относятся к воспитательным воздействиям. Если у них сформированы положительное внутреннее отношение и понимание необходимости решения воспитательных задач для повышения боеготовности воинских частей и подразделений, то процесс воспитания быстрее достигнет своих целей.

Эффективность воспитания культуры взаимоотношений военнослужащих определяется уровнем подготовленности командиров воинских подразделений, а также требовательностью руководящего состава, уровнем поддержки и помощи, оказываемой ему со стороны органов воспитательной работы, сплоченностью и целеустремленностью всего коллектива воинской части, задействованного при решении задач воспитания. «Лучше иметь 5 слабых воспитателей, объединенных в коллектив, воодушевленных одной мыслью, одним принципом, одним стилем и работающих едино, чем 10 хороших воспитателей, которые работают все в одиночку, как кто хочет», — отмечал выдающийся отечественный педагог А. С. Макаренко.

Но воспитание не только удел его субъектов. Четко продуманная и спланированная жизнь воинских подразделений, приведение всех ее сторон в соответствие с требованиями воинских уставов во многом способствует превращению ее в *воспитательную среду*. Иначе эффект воздействия будет значительно снижен или сведет все усилия к нулю из-за отрицательной микросреды. Это обусловлено тем, что организация жизни, согласно требованиям воинских уставов и этических норм и правил, обеспечивает накопление опыта правильного поведения военнослужащих, что дает возможность активного его превращения в потребности и привычки культурного поведения. Знания культурных норм и правил становятся убеждениями личности при их ежедневной

реализации в различных видах воинской деятельности. Поэтому крайне важно при планировании и проведении воспитательных мероприятий в воинских частях и подразделениях помимо рассмотрения теоретических сторон культуры взаимоотношений предусматривать их практическое усвоение. Этому способствует создание комплекса педагогических ситуаций для проявления и закрепления полученных знаний, формирования и развития на их основе необходимых личностных качеств у военнослужащих. В этих целях также применяется активное вовлечение всего личного состава в различные виды культурных отношений в повседневной деятельности.

Культуру личности можно представить еще и как единство внутренней и внешней культуры. От принятия каждым военнослужащим требований воинских уставов, приказов, директив командования будет зависеть развитие у него необходимости строгого соблюдения норм и правил воинской службы. В этом и будет заключаться переход от внешних требований к внутренней убежденности поступать именно таким способом.

В содержательном плане процесс воспитания культуры взаимоотношений предполагает правовое обучение и воспитание личного состава воинских подразделений, развитие у военнослужащих чувства гражданственности и патриотизма, убежденности в необходимости защиты Отечества и гордости за принадлежность к Вооруженным силам, своей воинской профессии, воспитание межнациональной культуры, дисциплинированности и культуры поведения и т. д. Эти требования закреплены в воинских уставах, приказах и военной присяге как важнейшее условие воспитания защитников Отечества.

Требуемое поведение возможно только при расширяющемся опыте и соответствующей эмоциональной настроенности. Приобщение к культурным ценностям должно стать ежедневным и осуществляться самыми разными способами: на учебных занятиях, в общении, при чтении книг, просмотре кинофильмов, на конференциях, при посещении театра, на встречах с интересными людьми и т. п.

Для решения воспитательных задач по воспитанию культуры взаимоотношений военнослужащих необходимо выполнение ряда основных педагогических условий:

- ◆ организация целостного военно-педагогического процесса в воинском подразделении (части);
- ◆ приведение всех сторон жизнедеятельности воинских частей и подразделений к требованиям воинских уставов, этики и т. д.;
- ◆ высокий уровень развития военно-профессиональной компетентности командиров всех степеней: наличие общей и военно-профессио-

нальной культуры, сформированной психологической готовности и развитого умения решать проблемы развития культуры взаимоотношений военнослужащих;

- ❖ проведение психолого-педагогической подготовки командного состава и воспитательных мероприятий с личным составом воинских подразделений для воспитания культуры взаимоотношений военнослужащих;
- ❖ наличие сплоченного воспитательного коллектива в воинской части (подразделении);
- ❖ сочетание индивидуального подхода к личности с коллективными формами воспитания военнослужащих и другие.

Выполнение педагогических условий развития культуры взаимоотношений военнослужащих необходимо проводить во всех видах воинской деятельности и в сочетании со всеми направлениями воспитания военнослужащих: государственно-патриотическим, воинским, нравственным, правовым, эстетическим и другими. Это способствует развитию в воинских подразделениях культуры взаимоотношений, что, в свою очередь, улучшает дисциплину и морально-психологическое состояние воинского коллектива. Каждое из условий является важным и необходимым, поэтому только их комплексная практическая реализация в различных видах воинской деятельности способствует достижению воспитательных задач.

Таким образом, воспитание культуры взаимоотношений военнослужащих требует от командного состава воинских частей и подразделений знания основ воспитания военнослужащих. Педагогические задачи и направления воспитания культуры межличностных отношений в воинских подразделениях определяют основные подходы к решению этой сложной проблемы. Решение ее возможно только при комплексном использовании административных и общественных ресурсов и слаженной работе всех субъектов воспитания.

Контрольные вопросы

1. Какова сущность культуры?
2. Дайте определение культуры личности военнослужащего.
3. Назовите структурные элементы культуры личности военнослужащего.
4. Что такое межличностные отношения военнослужащих?
5. Дайте определение культуры взаимоотношений военнослужащих.

6. Каковы основные направления воспитания культуры взаимоотношений военнослужащих?
7. Назовите педагогические условия развития культуры межличностных отношений военнослужащих и дайте их краткую характеристику.

Рекомендуемая литература

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Золотарев О. В. Армия и культура. М.: Знание, 1991.

Культура взаимоотношений военнослужащих. Учебно-методическое пособие / Под ред. Н. Ф. Карасева. М.: Воениздат, 1990.

О долге и чести воинской в российской армии. М.: Воениздат, 1991.

Панкратов В. Н. Культура общения офицера. М.: Интел-тех, 1993.

Мясищев В. Н. Психология отношений. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1995.

4.6. Воспитание у личного состава высоких морально-боевых качеств

Моральный дух армии всегда занимал важное место в достижении победы в войне. Анализируя объективные и субъективные факторы, определяющие ход и исход вооруженной борьбы, ясно видно, что во всякой войне победа в конечном счете обуславливается состоянием духа тех масс, которые на поле брани проливают свою кровь.

Это положение убедительно подтвердилось многовековой историей России, но особенно остро в период Великой Отечественной войны, когда наш народ вел неимоверно тяжелую вооруженную борьбу с фашистскими агрессорами за независимость Родины. Высокий моральный дух наших воинов также проявился в войне в Афганистане и в контртеррористических операций в Чеченской Республике.

4.6.1. Требования современного боя к морально-боевым качествам воинов

Новые вооруженные конфликты и локальные войны предъявляют очень высокие требования к морально-психологическим и боевым качествам воинов. В них широко применяются новые способы ведения боевых действий, новейшие средства вооруженной борьбы, различные виды оружия и боевой техники. Все чаще боевые действия приходится

вести в условиях городов против небольших, но высокоомобильных групп противника, использующих приемы партизанской войны и проведение террористических актов.

В связи с этим современным Вооруженным силам России необходимо, чтобы военнослужащие имели высокий уровень морально-психологической закалки, боевого мастерства, физической выносливости, мужества и героизма.

Современный бой характеризуется исключительной динамичностью и напряженностью боевых действий, обоюдоострой борьбой за инициативу, молниеносным принятием решения. При этом войскам приходится часто и в кратчайшие сроки перенацеливать свои усилия, энергично маневрировать, наносить внезапные и сокрушительные удары по врагу. В таких условиях готовность личного состава действовать решительно, умело и инициативно приобретает особое значение. Поэтому исключительно важно формировать у воинов высокую боевую активность, наступательный дух, стремление во что бы то ни стало выполнить приказ командира и разгромить врага.

Ведение боевых действий, длительное нахождение в зоне боев, человеческие потери, необходимость переносить большие нагрузки требуют от личного состава высокой психологической подготовленности, физической выносливости и натренированности. Приобрести эти качества можно лишь в результате напряженного ратного труда в мирное время при эффективном использовании возможностей психологической, боевой и физической подготовки.

Быстротечность боевых действий, резкие изменения обстановки предполагают строжайший учет фактора времени, каждой минуты и секунды. Особое значение здесь приобретает гибкость мышления воинов и прежде всего командира. Оно должно быть подвижным, целеустремленным и активным, сочетаться с твердой волей, решительностью, смелостью, самостоятельностью в оценке обстановки и принятии решения, анализе событий, явлений, различных данных.

Возрастание требований к морально-боевым качествам воинов обусловливается также характером современной боевой техники и оружия, особенностями их эксплуатации в бою. В процессе боевого применения и обслуживания техники личному составу приходится действовать исключительно быстро и точно, на пределе своих психических и физических возможностей, в условиях дефицита времени и информации. Все это требует исключительной собранности, внимательности, дисциплинированности, самообладания, способности мгновенно реагировать на изменения обстановки и находить правильные решения при ее усложнении.

Повышает роль морально-боевых качеств воинов и коллективный характер обслуживания современной техники и оружия, а также возрастание значения индивидуальных действий в выполнении боевых задач коллективом в целом. Групповое оружие понуждает воинов знать не только свою специальность, но и общее устройство обслуживаемой техники, специфику действий всего воинского коллектива. Успех выполнения боевой задачи зависит от слаженности действий членов экипажей и расчетов, от четкого выполнения ими обязанностей, способности заменить товарища, прийти к нему на помощь. Неточность в действиях, растерянность хотя бы одного из номеров боевого расчета, экипажа может свести на нет усилия всего коллектива, осложнить, а то и сорвать выполнение поставленной задачи.

Современное оружие наносит не только материальный урон, но и оказывает огромное психологическое влияние на личный состав, вызывая у него сложные психические переживания. На необходимость учета психологического воздействия на войска новой боевой техники и оружия указывал еще М. В. Фрунзе:

Надо считаться с тем фактом, что значение техники отнюдь не может определяться только размерами материального урона, причиняемого техникой, орудиями истребления... Оно должно расцениваться путем прибавления к материальному урону того огромного психического урона, который причиняется применением новых, неизвестных нам средств. Размер этого психического урона не поддается учету, и в известных условиях он может во много раз превышать материальный ущерб, который причиняется этими орудиями истребления.

Воздействие современного оружия на психику воинов возрастает прежде всего за счет усиления угрозы для их жизни и непрерывности этой угрозы на поле боя. У воинов могут возникать беспокойство, чувство тревожного ожидания, а в условиях реальной опасности — страх и даже паника. Огромного морального напряжения требуют действия личного состава при преодолении зон радиоактивного, химического и бактериологического заражения и ликвидации последствий ядерного, химического и бактериологического нападения противника. В таких условиях высокие морально-психологические качества и прочные боевые качества воина обеспечат устойчивость психики и позволят ему направлять свои усилия на четкое выполнение поставленных задач, преодолевать отрицательное воздействие поражающих факторов современного оружия.

Противник также стремится прибегать к средствам «психологической войны». Сейчас в ведущих странах НАТО уделяется большое внимание разработке новейших специальных форм и способов психо-

логического воздействия на сознание воинов в ходе подготовки и ведения боевых действий, чтобы снизить их боевую активность, подавить волю к сопротивлению и одержать в результате победу. Российские воины должны быть готовы противостоять этим средствам борьбы, обладать моральной и психологической стойкостью.

Предъявляя высокие требования к морально-боевым качествам воинов, современный бой в то же время обуславливает необходимость дальнейшего совершенствования процесса обучения и воспитания личного состава, внедрения в него всего нового, передового, характерного для современного этапа развития наших Вооруженных Сил.

4.6.2. Сущность и содержание морально-боевых качеств воинов

Морально-боевые качества, определяющие личность воина, его поведение в мирное время и в боевой обстановке, можно разделить на четыре основные группы:

- 1) моральные;
- 2) психологические;
- 3) профессионально-боевые;
- 4) физические качества.

Все они взаимосвязаны и дополняют друг друга. Вместе с тем каждая группа имеет свои характерные особенности.

Моральные качества определяют соответственно моральную направленность личности, нравственные черты характера, мировоззрение, идеалы, общественно полезные интересы воина, его чувства долга, патриотизма, ненависти к врагам, интернационализма, личной ответственности за защиту своего Отечества и завоеваний демократии, чувства чести, коллективизма, взаимопомощи и т. п.

В структуре морально-боевых качеств ведущая роль принадлежит мировоззрению военнослужащего, что определяет направленность и содержание других компонентов. Основу его составляют убежденность в необходимости и правоте своего ратного дела.

Убежденность — определяющая черта личности российского воина, в которой воплощается активная сила всех элементов сознания. Она придает деятельности целеустремленность, рождает уверенность в своих силах и готовность преодолеть любые трудности на пути к достижению социально значимой цели.

Определяя направленность сознания, убежденность выступает решающей побудительной силой всех действий и поступков воина, фор-

мируя у него высокие моральные, психологические, боевые и физические качества.

Его идеи и взгляды, ставшие личными убеждениями, усиливают психологический компонент; более того, определяют содержание всего психического склада личности и прежде всего ее направленности. Моральные и нравственные убеждения выступают в качестве важнейшего регулятора потребностей воина, оказывая определяющее влияние на их содержание, широту и направленность.

Убеждения определяют также содержание интересов человека. Когда деятельность побуждается великой идеей, то его интересы многообразны и имеют социальную направленность. Отсутствие такой идеи порождает эгоизм и крайнюю узость интересов человека.

На основе моральных и нравственных убеждений формируется идеал, они оказывают воздействие на формирование чувств и волевых качеств. Высокие морально-нравственные чувства, например патриотизм, и такие волевые качества, как целеустремленность, мужество, настойчивость и т. д., формируются под влиянием идейных убеждений. Так, под воздействием мировоззрения дисциплинированность как морально-нравственное качество воина становится осознанной и действенной, свидетельствует о готовности воина успешно решать задачи в боевых условиях.

Идеи, взгляды и убеждения человека оказывают существенное влияние и на унаследованные качества, нейтрализуя их нежелательные проявления или даже изменяя их в процессе воспитания и самовоспитания.

Воин, для которого осознание своей правоты и справедливости дела, за которое он борется, стали его личными убеждениями, способен отстаивать их при любых жизненных обстоятельствах. Это придает ему уверенность в своих силах и успехе, помогает преодолевать любые трудности боевой обстановки.

Психологические качества определяют психологическую подготовленность личного состава к боевым действиям в условиях современной войны. Эту группу качеств составляют: развитость восприятия, внимания, мышления, памяти, речи; быстрота и точность реакций; эмоционально-волевая устойчивость. Развитие психологических качеств способствует созданию положительных предпосылок и условий для максимально полного проявления профессионально-боевых и физических качеств воинов, т. е. их знаний, умений и навыков в различных, самых сложных условиях современного боя. В свою очередь, формирование высокой эмоционально-волевой устойчивости предполагает воспитание у воинов мужества, стойкости, самообладания, решительно-

сти, готовности к самопожертвованию, инициативности, целеустремленности и т. д.

Психологический компонент включает многообразный мир психических явлений и прежде всего те психические свойства личности, которые обуславливают общественно значимое поведение и деятельность человека.

Особую роль в деятельности, поведении играет система мотивов и задач, которые ставит себе человек. Мотивы представляют собой основные побудительные силы, которые характеризуют не только то, что делает или как поступает воин, но и то, ради чего он делает или поступает так, а не иначе.

Мотивы могут быть общественно значимыми и частными. Например, если добросовестное отношение воина к своим служебным обязанностям основывается на чувстве долга и личной ответственности за защиту своей Родины, то все его действия и поступки будут продиктованы интересами государства и общества, побуждаться общественно значимыми мотивами.

Если же отношение воина к своим обязанностям определяется личными интересами — побуждается частными мотивами, его действия и поступки будут во многом определяться конкретно сложившейся обстановкой.

В процессе воспитания, организации деятельности и поведения воина следует обязательно учитывать его частные мотивы, стараясь соотнести их с интересами учебы и службы и при этом формировать и развивать общественно значимые мотивы, которые придают деятельности идейный смысл, приводят к глубокому осознанию ее целей и задач. В воспитании у воинов морально-боевых качеств необходимо формировать именно устойчивые общественно значимые мотивы, проявляющиеся в высокой сознательности, глубоком понимании своего долга и ответственности за защиту интересов Родины.

Профессионально-боевые качества отражают уровень подготовленности воинов к успешному ведению современного боя, умелому использованию боевой техники и оружия. Это предполагает формирование у личного состава высокого воинского мастерства, боевой выучки, приобретение глубоких теоретических и практических знаний техники и оружия, развитие тактического и технического мышления, воспитание боевой активности, наступательного духа, дисциплинированности, гордости и любви к своей профессии, любви к военному делу, боевой технике и оружию.

Профессионально-боевой компонент в основном связан с обучением и боевой подготовкой. Безусловно, немалую роль в формировании этой группы качеств играет и воспитание, особенно в привитии воинам

дисциплинированности, любви к боевой технике и оружию, стремления в совершенстве овладеть военным делом и т. п.

Физические качества характеризуют уровень физического развития, натренированности военнослужащих, их способность переносить большие нагрузки, возможные в условиях современной войны.

В воспитании и обучении важно учитывать и то, что на формирование морально-боевых качеств определенное влияние оказывают и генетически, биологически обусловленные качества человека, его *индивидуальные свойства*, к которым относятся: особенности нервной системы, темперамент, конституция тела, пол, возраст.

Так, свойства темперамента, базирующиеся на унаследованной основе того или иного типа нервной системы, оказывают существенное влияние на проявление морально-боевых качеств, придавая им определенную эмоциональную окраску.

От особенностей нервной системы зависит также быстрота формирования и закрепления тех или иных качеств и черт характера. При всех равных условиях решительность значительно быстрее воспитывается и закрепляется у сангвиника и холерика, чем у флегматика и меланхолика, в то время как самообладание быстрее формируется у флегматика и сангвиника, чем у холерика.

Учитывая влияние биологического компонента на воспитание у воинов морально-боевых качеств, не следует, однако, преувеличивать его значение. Во-первых, важно иметь в виду, что унаследованные особенности нервной системы не являются постоянными. Они изменяются под влиянием условий деятельности и целенаправленных воспитательных воздействий. Следовательно, формирование и закрепление тех или иных морально-боевых качеств будут оказывать благотворное влияние на изменение унаследованных качеств человека. Кроме того, врожденные особенности нервной системы и организма характеризуют лишь динамическую сторону деятельности, поведения воина, содержательная же сторона определяется собственной активностью личности, мировоззрением, идейными и нравственными убеждениями воина.

Все морально-боевые качества проявляются в деятельности воинов во взаимосвязи, дополняя друг друга. Высокая сознательность, стремление образцово выполнять свой воинский долг, настойчивость, активность в учебе и т. д. помогают воинам в совершенстве овладеть оружием и боевой техникой, выработать твердые навыки и умения управлять соответствующими приборами и механизмами, углублять свои знания в области тактики современного боя, успешно решать сложные боевые задачи.

Вместе с тем чем лучше воин освоил боевую технику и оружие, способы их эффективного использования, тем смелее, решительнее, на-

стойчивее и увереннее он действует, тем меньше на его поведение влияют отрицательные факторы боевой обстановки. Глубокие знания техники и ее возможностей, уверенность в обращении с ней усиливают смелость, стойкость, самообладание, активность воинов в бою. И наоборот, недостаточное овладение боевой техникой даже в сравнительно простых ситуациях порождает неуверенность в действиях и растерянность, которые, в свою очередь, приводят к тому, что даже смелый человек теряет выдержку и совершает ошибки.

Таким образом, в формировании морально-боевых качеств воинов ведущая роль принадлежит нравственному компоненту, который определяет идейность и убежденность российских воинов и выступает главным регулятором их поведения и деятельности. Столь же важны и другие компоненты, обеспечивающие всестороннюю подготовку личного состава к успешному ведению боевых действий в современной войне.

4.6.3. Пути и средства воспитания у воинов высоких морально-боевых качеств

Воспитание высоких морально-боевых качеств воинов осуществляется в процессе боевой подготовки, воспитания, в процессе всей службы и жизни личного состава согласованными усилиями всех должностных лиц воинской части. Эти усилия направляются на формирование целого комплекса качеств, необходимых для успешного ведения боевых действий, и предусматривают целеустремленные и разносторонние психолого-педагогические воздействия и взаимодействия на воинов в течение всего периода их службы.

Высокие морально-боевые качества воспитываются разнообразными *средствами, формами и приемами.*

Средство — это материальные и идеальные объекты, которые используются в процессе воспитания для достижения его целей.

Прием — способ применения того или иного средства в практике воспитательной работы.

Важнейшая роль отводится целенаправленному *государственно-патриотическому воспитанию*. В подразделении оно служит прежде всего формированию у воинов ясного понимания личной ответственности за защиту нашей великой Родины и ее союзников. Эта работа — важнейший источник формирования патриотизма, интернационализма, чувства воинского долга, героизма и других морально-боевых качеств.

Существенное место также занимает *разъяснение сущности, содержания и путей формирования морально-боевых качеств, необходимо-*

сти их приобретения для успешного ведения боевых действий. Понимание этих вопросов в сочетании с глубокими знаниями особенностей современного боя, специфики состояний психики человека в боевой обстановке, способов того, как преодолеваются отрицательные воздействия современных средств борьбы, — одно из основных условий, активизирующих деятельность воинов по совершенствованию морально-боевых качеств.

Важным способом формирования у личного состава высоких морально-боевых качеств является *пропаганда исторических, боевых и трудовых традиций* нашего народа. Мужество и героизм, легендарные подвиги российских воинов в годы тяжелейших испытаний порождают благородные чувства и гордость, стремление подражать замечательным образцам служения Родине. Славные традиции нашего многонационального народа и его Вооруженных Сил — ценнейшее духовное достояние, которое старшее поколение, как эстафету, передает воинам XXI в. В традициях заключена сила примера самоотверженного выполнения воинского долга, зовущего к тому, чтобы героизм и мужество стали нормами поведения каждого воина. В работе по пропаганде исторических и боевых традиций важны конкретность в раскрытии сущности и значения подвигов героев прошлых лет и современности.

Эффективность пропаганды исторических и формирование новых воинских традиций во многом зависит от умелого применения *форм воспитательной работы*. Это занятия по общественно-государственной подготовке; проведение встреч воинов с ветеранами Великой Отечественной войны, воинами-интернационалистами, участниками боевых действий в Чеченской Республике, ветеранами Вооруженных Сил, Героями Советского Союза и России, отличниками боевой подготовки; проведение тематических вечеров и утренников, лекций, бесед о героических подвигах российских воинов, диспутов о значении героизма, стойкости и др.

Большое значение в формировании морально-боевых качеств имеет *эстетическое воспитание воинов*. Знакомство с выдающимися произведениями художественной литературы, изобразительного искусства, музыки, раскрывающими величие и могущество нашей Родины, народа, вызывает у воинов высокие патриотические чувства.

В частях и подразделениях используются различные формы и методы эстетического воспитания, среди которых наибольшее распространение получили просмотры патриотических художественных и документальных фильмов, обсуждения произведений художественной и военно-исторической литературы, живописи, скульптуры, а также экскурсии по историческим местам боевой славы, в музеи, на концерты и выставки.

Особенную роль в формировании высоких морально-боевых качеств играет *напряженный воинский труд, многообразная практическая деятельность личного состава* в сочетании с целенаправленной работой по воинскому воспитанию.

Повседневные занятия, тактические учения, боевые стрельбы, несение боевого дежурства, караульной службы и другие виды учебно-боевой деятельности, проводимые в соответствии с современными требованиями, создают благоприятные условия для совершенствования высоких морально-боевых качеств.

Процесс боевой учебы и службы не только вооружает личный состав знаниями, навыками и умениями, но и повышает функциональные возможности психики воинов, направляет их познавательные процессы, чувства и волю на успешное выполнение задач в современном бою.

Эффективно воздействует на выработку морально-боевых качеств и весь уклад воинской службы, жизни, быта и труда. Образцовый уставной порядок, строгий режим, правильная организация жизни и быта воинов формируют привычку всегда быть точным, собранным, аккуратным, постоянно готовым к немедленным действиям.

В системе боевой подготовки воспитанию у воинов морально-боевых качеств способствует изучение каждого предмета. Овладевая тактическими знаниями, навыками и умениями, военнотруженики развивают смелость, настойчивость, инициативу, способность переносить невзгоды и лишения. Огневая, специальная и техническая подготовка вырабатывает веру в мощь и надежность своего оружия и боевой техники, прививает любовь к ним. Изучение средств защиты от оружия массового поражения укрепляет уверенность в этих средствах, духовную стойкость, готовность преодолеть любые трудности современной войны. Строевая подготовка способствует развитию у воинов подтянутости, организованности, настойчивости, активности и коллективизма в выполнении совместных действий. Многостороннее влияние на формирование морально-боевых качеств воина оказывают несение боевого дежурства, караульной и внутренней служб и другие виды воинского труда.

В интересах успешного формирования морально-боевых качеств важно на занятиях по боевой подготовке четко определять воспитательные задачи и цели. Если командир (начальник) заранее продумает, какие качества он будет воспитывать у подчиненных самим содержанием учебного материала и какие элементы воспитания целесообразно использовать на занятиях, то его деятельность будет предельно целенаправленной, конкретной и, следовательно, эффективной.

Наиболее благоприятные условия для формирования морально-боевых качеств создаются тогда, когда личный состав действует в обста-

новке, максимально приближенной к боевой, преодолевает значительные трудности. В этом отношении большими возможностями обладают полевые занятия, проводимые днем и ночью, в любую погоду, на незнакомой местности, при реальном противодействии противника. Их действенность возрастает, если не допускаются послабления и упрощенчество, если вносятся элементы внезапности, создаются такие ситуации, которые требуют от воинов проявления самостоятельности, решительности, инициативы и смелости.

При проведении занятий в условиях, приближенных к боевым, важно учитывать, что отдельные воины, сталкиваясь с опасностью и риском, могут проявить робость, нерешительность, а иногда и совсем отказаться от выполнения действия. В подобных случаях от военного руководителя требуются терпение, доброжелательность, такт, помощь воину в преодолении робости, неуверенности в своих силах, возникшего у него чувства тревоги. Несдержанность и грубость в такой обстановке принесут лишь вред, затормозят процесс воспитания.

В формировании морально-боевых качеств существенное место занимает *физическая подготовка* воинов. Закалка, выносливость, способность преодолевать любые трудности — важнейшие условия успешных действий личного состава в современном бою. Поэтому в ходе боевой учебы создаются значительные физические нагрузки. Практикуются длительные и ускоренные передвижения с полной выкладкой, перемещение боевой техники на местности вручную, работа в средствах индивидуальной защиты, преодоление различных препятствий и помех, проведение занятий в сложных условиях, попутные тренировки.

На занятиях по физической подготовке воины разносторонне развивают себя физически, приобретают такие качества, как выносливость, самообладание, ловкость, быстроту и точность действий, способность переносить большие физические нагрузки, умение мобилизовать свои силы в сложной обстановке.

Командиры подразделений обязаны проявлять постоянную заботу о повышении своего педагогического и методического уровня в проведении занятий по физической подготовке, в целях максимальной их эффективности. Первостепенное внимание они уделяют совершенствованию методики проведения занятий, обеспечению их воинской направленности, максимальному использованию возможностей форм и методов физического развития воинов.

Улучшению физической подготовленности личного состава содействует целеустремленная спортивно-массовая работа в подразделении, в которой особое место занимают развитие военно-прикладных видов спорта, подготовка значкистов военно-спортивного комплекса, спортсменов-разрядников.

Формирование у воинов морально-боевых качеств осуществляется и в процессе *психологической подготовки*. Будучи тесно связанной с формированием моральных качеств и дополняя ее своими специфическими формами и методами, она имеет цель сформировать у воина психологическую устойчивость и готовность, которые позволят ему в любых, самых сложных условиях и прежде всего в боевой обстановке действовать умело и уверенно, при необходимости проявлять стойкость, готовность к самопожертвованию, способность противостоять страху и панике, действовать активно, храбро, инициативно, на полную мощь использовать свою военно-профессиональную подготовку. Благоприятные условия для этого создаются на тактических занятиях, учениях и маневрах, боевых стрельбах.

Большое значение в процессе боевой учебы имеет имитация внешней картины результатов ударов противника (очагов пожара, повреждений боевой техники, разрушенных оборонительных сооружений и т. д.), а также отработка комплекса действий, необходимых в бою.

Широкое распространение получают в ходе проведения тактических учений и боевых стрельб имитация огня противника с помощью взрывпакетов, толковых зарядов, воссоздание звуков боя (гула самолетов, движения танков, свиста летящих бомб и т. п.), записанных на магнитофонную ленту и усиленных динамиками. Эти средства способствуют адаптивному, приспособлению психики человека к сильным и неожиданным раздражителям современного боя.

В интересах психологической подготовки используются также обкатка личного состава танками, метание боевых гранат, борьба с зажигательными средствами и другие приемы.

Одним из путей формирования морально-боевых качеств выступает развитие у воинов стремления к *самовоспитанию*.

Морально-боевые качества, как и другие черты личности, успешно формируются в том случае, если воин осознал их необходимость, объективно оценивает результаты своей деятельности и поступки, стремится побеждать свои слабости, исправлять недостатки. Поэтому в воспитательной работе с личным составом командир и офицер на конкретных примерах раскрывают значение морально-боевых качеств для успешного выполнения воинского долга, помогают каждому воину увидеть у себя недостатки, а затем исправить их.

Большую роль играет *личный пример офицера*. Высокие морально-боевые качества командира и его заместителя по воспитательной работе помогают им правильно строить учебно-воспитательный процесс, руководить деятельностью подчиненных, оказывают на воинов огромное воздействие, вызывают у них стремление к подражанию, к развитию у себя этих качеств.

Особенное влияние личный пример оказывает на поведение и поступки воинов в боевой обстановке, в критических, опасных для жизни ситуациях. Опыт Великой Отечественной войны убедительно показывает, что высокие морально-боевые качества командиров были важнейшим условием достижения победы над врагом.

Рассмотренные пути и средства воспитания у воинов морально-боевых качеств, разумеется, перечисленным не исчерпываются. Это сложный и длительный процесс, требующий от командиров и офицеров воспитательных структур целеустремленных и настойчивых усилий в обучении и воспитании, поисков более эффективных форм и методов воздействия на личный состав, постоянной мобилизации каждого воина на воспитание у себя качеств, необходимых вооруженному защитнику своей Родины.

Таким образом, морально-боевые качества по своей структуре представляют собой сложный сплав морально-психологического, профессионально-боевого и биологического компонентов, которые находятся в диалектической взаимосвязи и взаимопроникновении. Поэтому ни один из них не может рассматриваться изолированно друг от друга. Недооценка хотя бы одного из этих компонентов в учебно-воспитательной работе может привести к разрыву в цепи целостной структуры и, следовательно, к снижению эффективности формирования этих качеств.

Контрольные вопросы

1. Что понимается под морально-боевыми качествами военнослужащих?
2. Раскройте значение морально-боевых качеств воинов для решения задач, стоящих перед Вооруженными Силами.
3. Приведите примеры реализации воинами своих высоких морально-боевых качеств.
4. Раскройте сущность моральных, психологических, профессионально-боевых и физических качеств воинов.
5. Дайте характеристику путей и средств воспитания морально-боевых качеств воинов.

Рекомендуемая литература

Военная педагогика. М.: ВУ, 1999.

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации. М.: ВУ, 1995.

Теория и практика воспитания военнослужащих. М., 2005.

4.7. Индивидуально-воспитательная работа с военнослужащими

Практика воспитательной работы в воинских частях и подразделениях свидетельствует о том, что ее эффективность во многом зависит от умения командиров (начальников) учитывать индивидуальные особенности тех, кого они воспитывают. При этом реализация принципа индивидуального подхода в воспитательной работе с военнослужащими способствует повышению уровня боевой готовности, качества боевой и общественно-государственной подготовки, созданию в воинских коллективах здоровой морально-психологической обстановки.

Соответственно, успех в решении любого рода учебно-боевых задач во многом зависит от того, сумеет ли командир при выборе средств воздействия на подчиненного найти ключ к его уму и сердцу, другими словами — учесть присущие этому человеку черты характера, психологические особенности, жизненный опыт, общеобразовательную и военную подготовку, помочь раскрыть и реализовать свои возможности в интересах общего дела. Для этого необходимо умело владеть методикой индивидуальной работы с людьми.

4.7.1. Сущность и содержание индивидуально-воспитательной работы с военнослужащими

Главное в индивидуально-воспитательной работе — проецирование личности подчиненного на содержание его повседневной деятельности, воинскую жизнь в целом. Командиру при этом важно определиться в том, насколько и какие качества личности воина совпадают или не совпадают с требованиями воинской специальности, военной службы. Значимо и знание того, что хочет подчиненный в жизни, чего он ждет от службы, насколько отчетливо сформирована установка на добросовестный ратный труд. Решению этой задачи и служит индивидуально-воспитательная работа, которая действительно влияет на сознание военнослужащих и тем самым активизирует человеческий фактор.

Под **индивидуально-воспитательной работой** понимается вид педагогической деятельности воспитателей (командиров, начальников), когда осуществляется

непосредственное воспитательное воздействие на военнослужащего с учетом его индивидуальных особенностей и условий жизнедеятельности в подразделении с использованием целесообразных в данных условиях методов, форм и средств воспитания.

Сущность индивидуально-воспитательной работы состоит в том, что она своим содержанием и прежде всего методами обращена прямо к личности конкретного военнослужащего. Она осуществляется в плоскости межличностного непосредственного взаимодействия и общения воспитателя и воспитанника, а ее эффективность обусловлена степенью познания индивидуальности каждого воина, глубиной изучения его психики и личностных качеств. Поэтому в основе индивидуально-воспитательной работы лежат глубокие знания командира о личности военнослужащего, которые приобретаются в ходе всестороннего изучения своих подчиненных в различных условиях воинской деятельности. Индивидуально-воспитательная работа предусматривает обязательный подбор и применение наиболее целесообразных и наиболее эффективных, с педагогической точки зрения, для каждого военнослужащего и конкретной ситуации форм, методов и средств воспитательного воздействия.

Цель индивидуально-воспитательной работы — активизация человеческого фактора в воинской службе благодаря выявлению, учету и максимальному задействованию личностных качеств и психологических особенностей военнослужащих.

Индивидуально-воспитательная работа с военнослужащими решает ряд *задач*. Основные из них таковы:

- ◆ *формирующая*, которая предусматривает целенаправленную выработку у воинов личностных качеств, необходимых для успешного выполнения функциональных обязанностей по должностному предназначению;
- ◆ *мобилизующая*, которая способствует созданию в сознании военнослужащего настроя на достижение целей, стоящих перед ним или воинским коллективом;
- ◆ *профилактическая*, которая позволяет формировать у воинов установку на недопустимость и предупреждение отклонений от нормы в их поведении;
- ◆ *развивающая*, которая характеризует индивидуально-воспитательную работу с точки зрения ее возможностей по позитивному изменению интеллектуальных, физических и других личностных качеств военнослужащих;

- ◆ *перевоспитывающая*, которая связана с устранением отдельных негативных качеств личности воинов.

Для достижения цели и решения указанных задач необходимо соблюдение основных *принципов* индивидуально-воспитательной работы:

- ◆ повседневное внимание к каждому военнослужащему, сочетаемое с высокой требовательностью и отеческой заботой о его жизни, быте, досуге;
- ◆ связь воспитания подчиненного с жизнью страны, Вооруженных Сил, задачами учебно-боевой подготовки воинской части (подразделения);
- ◆ единство индивидуального и коллективного воздействия на личность военнослужащего;
- ◆ соблюдение чувства меры в критике недостатков подчиненного и опора на его положительные качества;
- ◆ конкретность, направленность на определенного военнослужащего;
- ◆ оперативность, возможность проведения воспитательной работы в любой обстановке, быстрое реагирование на поведение военнослужащего в различных ситуациях;
- ◆ планомерность, заблаговременная продуманность системы осуществления индивидуального влияния на военнослужащего.

4.7.2. Изучение и учет личностных качеств и особенностей военнослужащего

Индивидуально-воспитательная работа основывается на всестороннем изучении и учете командиром, воспитателем социальных, психологических, педагогических и других особенностей каждого в отдельности военнослужащего, его индивидуальности. Изучение подчиненного — емкая, многоплановая деятельность, обязательная для каждого командира-воспитателя.

Какие же данные о подчиненных необходимо знать командиру? Это главным образом общие биографические сведения; психические особенности; морально-нравственные качества; состояние здоровья.

Изучение подчиненных — одна из уставных обязанностей каждого командира (начальника). В соответствии с требованиями Устава внутренней службы ВС РФ и практикой индивидуально-воспитательной работы *установлен необходимый и обязательный перечень знаний офицеров о своих подчиненных, который включает следующие положения:*

- ◆ фамилия, имя, отчество;
- ◆ время и место рождения;

- ◆ состав семьи, род занятий ее членов;
- ◆ в каких учебных заведениях обучался;
- ◆ где и кем работал;
- ◆ какой общественной деятельностью занимался;
- ◆ уровень физического развития, результаты в спорте, увлечения и др.

Эти и другие данные можно получить, изучив личное дело и другие документы военнослужащего, по возможности побеседовав с его родными, а также в индивидуальной ознакомительной беседе. Биографические сведения должны быть зафиксированы командиром в его педагогическом дневнике, тетради учета индивидуальных особенностей военнослужащего, а в последующем пополняться и активно использоваться при осуществлении индивидуально-воспитательной работы.

Для осуществления индивидуально-воспитательной работы не стоит ограничиваться только изучением биографических данных подчиненных. Наряду с этим необходимо изучать и знать *социально-психологические* особенности личности военнослужащего:

- ◆ степень включенности в систему связей с сослуживцами, командирами, другими людьми;
- ◆ общительность (коммуникативность);
- ◆ место в коллективе (лидер, середнячок, аутсайдер и др.);
- ◆ степень влияния на других военнослужащих (авторитетность);
- ◆ способность адаптироваться к условиям военной службы и др.

В совокупности эти данные должны способствовать пониманию командиром, воспитателем места и роли военнослужащего в воинском коллективе и того, как коллектив отражается в его личности.

Для качественного проведения индивидуально-воспитательной работы командиру необходимо как можно полнее изучить *психологические особенности* каждого военнослужащего, определить своеобразие психических процессов, состояний и свойств военнослужащего, его способности, темперамент, характер, направленность и др.

Способности — это совокупность устойчивых психологических особенностей человека, предопределяющих успешность деятельности.

Их важнейшие свойства — индивидуальное своеобразие и количественная определенность. И то и другое можно определить лишь в сравнении. Способности формируются из *задатков*, т. е. конкретных анатомо-физиологических особенностей новорожденного.

У всех детей есть необходимые задатки, хотя количественно они выражены неодинаково. Однако в процессе развития различия начи-

нают вырисовываться все больше. У одного лучше развивается психомоторика, у другого — речь, мышление и т. д. Это обусловлено все теми же задатками, но не только ими. Чем дальше, тем активнее начинают включаться иные, ситуативные механизмы — удовольствие от успеха, поощрение, активная помощь. Незадействованные способности и задатки приостанавливаются в развитии, и со временем это приводит к полному их разрушению. Профессиональное обучение и деятельность формируют профессиональные способности.

Одаренность и талант — высшие характеристики способностей, но и они требуют постоянного совершенствования.

Способности взаимосвязаны со знаниями, умениями и навыками. Очень важно отметить, что высокого уровня знаний, навыков, умений может достичь любой человек с трудолюбивым, упорным характером. Разница в том, что наличие способностей позволяет ему достичь того же результата гораздо быстрее.

В поступках и поведении человека тесно переплетено психическое и физиологическое. Одной из характеристик подобной взаимосвязи выступает темперамент.

Темпераментом называют интегральное индивидуальное свойство личности, обусловленное особенностями нервной системы и характеризующее динамическую и эмоциональную сторону ее деятельности и поведения.

Его свойства наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека. От темперамента зависит скорость возникновения психических процессов, их устойчивость и интенсивность, темп и ритм деятельности, поведения.

Темперамент — одна из базовых характеристик личности. Протекающие в человеке нервные процессы делят на два вида: *возбуждение* и *торможение*. Для их характеристики вводятся парные критерии: сила—слабость, уравновешенность—неуравновешенность, подвижность—инертность (медлительность). Сила означает способность нервных клеток переносить длительные нагрузки или кратковременные, но очень сильные. Слабость — наоборот. Уравновешенность означает, что по абсолютной величине процессы возбуждения и торможения равны. Неуравновешенность — то, что у человека один из процессов доминирует: он либо реактивный, либо замедленный. Подвижность — это легкость перехода от одного процесса к другому и наоборот.

В соответствии с этими критериями (хотя они не единственные) можно выделить следующие *типы темперамента*:

- ◆ сангвиник: сильный—уравновешенный—подвижный;
- ◆ холерик: сильный—неуравновешенный—подвижный;

- ◆ флегматик: сильный–уравновешенный–медлительный;
- ◆ меланхолик: слабый–неуравновешенный.

Особенности темпераментов необходимо учитывать в индивидуально-воспитательной работе.

Сангвиник — живой, подвижный, достаточно владеющий собой человек. Во взаимоотношениях доброжелателен, не обидчив. Быстро приспосабливается к новым условиям и сходится с людьми, общителен. Чувства легко возбуждаются и сменяются, мимика богатая, подвижная, выразительная. Не любит однообразия, предпочитает подвижную работу. Учебный материал осваивает быстро, однако часто все оставляет на последний момент. При работе с сангвиником следует требовать от него аккуратности и настойчивости в любой деятельности, умения доводить начатое дело до конца, постоянно поддерживать у него чувство ответственности.

Холерик неуравновешен, живет внешними событиями, внутренние переживания краткосрочны. Для него главное — динамика внешней жизни. Коммуникабелен, но вспыльчив, плохо сдерживает себя. В сфере интересной для него деятельности энергичен, инициативен. Вынужденную монотонность, ожидание переносит очень плохо. Много знакомых, но дружеских привязанностей не испытывает. Мнения свои высказывает смело, речь быстрая, горячая. Не терпит упреков в свой адрес, не любит признавать свою вину. Быстро схватывает учебный материал, но и столь же быстро его забывает.

Проводя индивидуально-воспитательную работу с подчиненными, у которых доминируют черты холерика, необходимо проявлять твердость и постоянную требовательность, но без грубости и неуважения (иначе сыграет его неуравновешенность); воспитательное воздействие осуществлять в соответствии с его жизнедеятельностью — энергично, коротко; целесообразно о малозначимых его проступках вести разговор наедине.

Флегматик отличается медлительностью. Обычно уравновешен и редко выходит из этого состояния. Это привлекает к нему окружающих. Задания выполняет медленно, но аккуратно. Учебный материал усваивает медленно, но, усвоив, запоминает твердо и надолго. В увлечениях и дружбе постоянен. Новые формы поведения вырабатывает долго, но в дальнейшем они приобретают устойчивый характер. Не склонен к аффектам. В зависимости от условий могут возникать положительные черты: выдержка, глубина мыслей и т. д., в других — вялость, безучастность, лень и безволие. Речь замедленная, жесты скупые. Главное в работе с ним — добиваться устранения вялости, медлительности, безразличия. Это достигается путем повышения активности

в работе, постоянным активизирующим контролем над своевременностью выполнения заданий, формированием у него чувства ответственности за порученное дело. В обучении нуждается в повышенном педагогическом внимании.

Меланхолик обычно углублен в себя, замкнут, малообщителен и чрезвычайно застенчив, боязлив. События внешнего мира имеют для него значение только как причины внутренних переживаний: динамика внешней жизни некомфортна, тревожна. Смену условий жизни, коллектива, новизну заданий переживает болезненно, зато нет лучшего исполнителя для монотонной, повторяющейся работы в одних и тех же условиях, которая выводит холерика и сангвиника из себя. При принятии решений колеблется, в сложных и трудных условиях теряется, может возникнуть длительная тормозная реакция. В то же время у меланхоликов необычно развита чувствительность, сердечность, отзывчивость, тонкая восприимчивость, благодарность за внимание. В привычных для себя условиях — глубокий, содержательный человек, способный к творчеству, сопереживанию, в неблагоприятных — замкнутый, боязливый, тревожный.

Командиру при проведении индивидуально-воспитательной работы следует учитывать, что:

- ◆ темперамент — врожденное свойство личности;
- ◆ нет плохих темпераментов, у каждого свои особенности, которые в одних условиях, ситуациях могут быть достоинством, а в других — недостатком;
- ◆ в человеке обычно присутствуют черты различных темпераментов, при доминировании одного;
- ◆ характер деятельности и общения человека должен соотноситься с типом его темперамента;
- ◆ управляет проявлением темперамента в жизни — характер.

Характер — это совокупность наиболее устойчивых психических черт, определяющих поведение человека и проявляющихся в его отношении к окружающему, к труду, к другим людям, к самому себе.

Черты характера — не случайные проявления, а особенности, которые стали свойственными самой личности. Они и находят проявление в его отношениях, в обществе и делят их на четыре группы: к окружающему миру, к труду, к другим людям, к самому себе.

По отношению к окружающему миру у людей могут проявиться такие черты характера, как идейная убежденность, патриотизм, чувство долга, принципиальность, целеустремленность и т. д. По отношению к труду психология выделяет характеры деятельные и бездеятельные.

Первым свойственно добросовестное несение воинской службы, стремление добиться в ней успеха. Им присущи трудолюбие, дисциплинированность, настойчивость, находчивость, смелость, самостоятельность, упорство, сдержанность.

Отношение к другим людям проявляется в общительности, открытости, чуткости, вежливости или, наоборот, грубости, замкнутости, черствости. Отношение к самому себе определяется такими чертами, как скромность, самокритичность, чувство собственного достоинства, застенчивость и заносчивость, эгоизм, мнительность. Они свидетельствуют о степени осознания человеком своего положения в обществе, обязанностей перед другими людьми.

Зная характер воина, можно с большей вероятностью предвидеть его поведение в том или ином случае.

Направленность — сложное свойство личности, которое включает систему побуждений, потребностей, мотивов, целей и определяет активность личности.

Основные формы направленности:

- ❖ *мировоззрение* — система сложившихся взглядов на окружающий мир и свое место в нем;
- ❖ *убеждения* — осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентирами;
- ❖ *идеал* — образ, которым руководствуется личность в настоящее время и который определяет план самовоспитания;
- ❖ *влечение* — психическое состояние, выражающее неосознанную или недостаточно осознанную потребность субъекта (преходящее явление: либо угасает, либо осознается, превращается в желание, мечту и др.);
- ❖ *склонность* — избирательная направленность на определенную деятельность, побуждающая ее заниматься; основа — глубокая устойчивая потребность в той или иной деятельности;
- ❖ *желание* — отражает потребность, переживание, перешедшее в действительную мысль о возможности чем-либо обладать или что-либо осуществить (это мотив деятельности);
- ❖ *интерес* — форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ознакомлению с новыми фактами;
- ❖ *стремление* — первичное побуждение, чувственное переживание потребности, тяготение к объекту;
- ❖ *установка* — предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им проявлений определенного объекта и обеспечи-

вающая устойчивый, целеустремленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту.

«Я-концепция», самосознание — это центральная структура личности, сумма всех представлений воинов о себе.

В индивидуально-воспитательной работе значение имеет не только то, каков человек на деле, но и то, каким он видит себя, как себя ценит и чувствует.

Рассмотрев психологию личности воина, мы выделили в ней то, что называют индивидуально-психологическими особенностями конкретного военнослужащего.

Для выяснения самого существенного в многообразных проявлениях психики военнослужащего требуется ответить, как правило, на три важнейших вопроса: «Кто он?», «Что хочет? Что может?». Ответ на вопрос «Кто он?» командир получает после изучения индивидуально-психологических особенностей военнослужащего.

Понимание того, что подчиненный хочет, означает определение его ведущих потребностей и мотивов, его целей и, самое главное, направленности личности. Для ответа на первый вопрос необходимо изучить личностную характеристику воина, присущую ему в конкретный момент времени, полученную в ходе беседы, на основании опроса, путем наблюдения:

- ◆ в чем он испытывает необходимость в духовном и материальном плане;
- ◆ кто для него является примером, кому и в чем он хотел бы подражать;
- ◆ каковы его ближайшие и перспективные устремления в учебе, военной службе, общении с сослуживцами и командирами, в работе над собой;
- ◆ что именно побуждает воина к служебной деятельности (чувство долга или корысть, ответственность или страх и др.).

Полученные сведения о военнослужащем помогут командиру, как показывает практика, лучше понять особенности отношений подчиненного к службе, к себе и окружающим людям, позволят предвидеть его поведение.

Ответ на вопрос «Что может воин?» помогает понять, чем он отличается от других военнослужащих, к каким видам деятельности наиболее предрасположен в силу своих индивидуальных особенностей. При этом важно изучить уровень развития у него таких психических познавательных процессов, как ощущение, восприятие, представление, воображение, внимание, память, мышление, речь.

Ощущение — это простейший психический процесс отражения в сознании отдельных свойств предметов или явлений при помощи органов чувств (зрительных, слуховых, осязательных, вкусовых и других анализаторов) человека.

Если же предметы или явления отражаются в сознании человека в целом при их непосредственном воздействии на органы чувств, то этот психический познавательный процесс называется **восприятием**.

Представление — это возникновение в сознании человека образов ранее воспринимаемых объектов.

Под **воображением** понимается деятельность сознания, в процессе которой создаются новые образы на основе имеющихся представлений или знаний.

Благодаря воображению можно представить предметы, которые еще не влияли на органы чувств, мысленно предвидеть будущее.

Внимание — преимущественная устремленность сознания человека на определенный объект или явление.

Правоммерно считается, что это одна из важнейших психологических предпосылок успеха военнослужащего в учебе и службе. Основные свойства внимания: концентрация, распределение, переключение, устойчивость, колебание и отвлекаемость.

Память — это процессы запоминания, сохранения и последующего воспроизведения того, что человек делал, переживал, воспринимал.

В зависимости от того, какая информация запоминается, различают *образную, двигательную, словесно-поэтическую и эмоциональную* память. Кроме того, важной характеристикой памяти является кратковременность и долговременность запоминания.

Память каждого военнослужащего имеет свои особенности. Есть воины, которые лучше помнят увиденное (зрительный тип памяти), или услышанное (слуховой тип), или то, что оказалось объектом их двигательной активности (двигательный тип).

Мышление — это процесс отражения в сознании человека сложных связей и отношений между предметами и явлениями.

Оно характеризуется мобильностью, быстротой, самостоятельностью, целеустремленностью, глубиной, гибкостью, широтой и другими качествами, уровень их развития следует учитывать при изучении мышления военнослужащих.

Мышление непосредственно связано со словами и фразами, которые составляют речь человека. Ее подразделяют на *внутреннюю* и *внешнюю*, последняя включает устную (диалог и монолог) и письменную. Речь играет исключительно важную роль в деятельности военнослужащего.

Психические познавательные процессы непосредственно связаны с эмоциями (чувствами) и волей человека.

Эмоции (чувства) — это переживание человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности.

Они принимают самое непосредственное участие в регуляции поведения, психофизиологической настройке организма и влияют на поведение воинов. В процессе индивидуально-воспитательной работы командиры (начальники) призваны учитывать особенности эмоционального состояния военнослужащих, уметь вызывать такие эмоции и чувства, которые способствуют выполнению различных задач и локализовать те, что подавляют волю воина.

Воля — это способность человека сознательно действовать в соответствии с поставленной целью и стремиться достичь ее, преодолевая трудности.

Воспитателю важно формировать и развивать у воспитанников такие волевые черты характера, как целеустремленность, самообладание, решительность, самостоятельность, настойчивость, инициативность и др.

Сведения биографического, индивидуально-психологического и личностного характера командир (начальник) может получить при помощи уже рассмотренных методов исследования: здесь приемлемы наблюдение, опрос (беседа, интервьюирование, анкетирование, тестирование), изучение документов, эксперимент, изучение результатов (продуктов) деятельности, обобщение независимых характеристик и др.

Обладая сведениями об индивидуально-психологических особенностях военнослужащего, уровне развития и состоянии его психических познавательных процессов, чувственно-эмоциональных и волевых качеств, командир (начальник) способен сделать вывод о том, к чему в силу своей индивидуальности наиболее предрасположен тот или иной военнослужащий. Только командир, владеющий этой информацией, может наиболее верно понять его индивидуальность и правильно использовать в служебной деятельности.

4.7.3. Основные методы и приемы индивидуального воспитания и перевоспитания военнослужащих

Изучив и проанализировав индивидуальные особенности военнослужащих, командир (начальник) приступает непосредственно к осуществлению индивидуально-воспитательной работы. Это связано с реализацией определенных методов воспитания — совокупности способов, приемов и средств достижения целей воспитательной деятельности. Выбор методов индивидуально-воспитательной работы зависит от служебного и педагогического опыта воспитателя, индивидуальных осо-

бенностей военнослужащих, условий их реализации. При этом следует иметь в виду, что ни один из методов не является универсальным и не может решить всех воспитательных задач одновременно. Следовательно, необходимо уметь владеть всей системой методов индивидуально-воспитательной работы и применять их комплексно.

К системе основных методов индивидуально-воспитательной работы относятся убеждение, упражнение, поощрение, пример, соревнование, критика, принуждение и др.

Метод убеждения — основной в воспитании военнослужащих. Он заключается в активном воздействии воспитателя словом и делом на сознание, чувства и волю воинов с целью сформировать из них защитников государства. Метод убеждения позволяет добиваться добровольного и осознанного принятия военнослужащим социальных и военно-профессиональных требований, превращения их в мотивы служебной деятельности.

Важное место в индивидуально-воспитательной работе занимает *метод упражнения*. Его реализация предполагает такую организацию повседневной жизнедеятельности военнослужащих, которая позволяет им накапливать опыт правильного поведения, формировать военно-профессиональные и личностные качества. Основными условиями достижения результативности метода упражнения являются: соблюдение уставного внутреннего порядка в подразделении, точное выполнение распорядка дня; добросовестное выполнение воспитателями служебных обязанностей; высокая требовательность со стороны командиров (начальников) к военнослужащим в сочетании с повседневной заботой о них.

Суть *метода поощрения* в индивидуально-воспитательной работе заключается в использовании воспитателями средств морального и материального стимулирования военнослужащих с целью побуждения их к формированию и развитию у себя позитивных личностных качеств и привычек поведения. Ведущие средства реализации — виды морального и материального поощрения, предусмотренные Дисциплинарным уставом ВС РФ; поощрительные слова, жесты, мимика, оценочные суждения воспитателя; выделение поступков воинов в качестве образцов для подражания.

Для достижения эффективности метода поощрения воспитателю необходимо соблюдать следующие условия:

- ◆ обеспечивать обоснованность и справедливость поощрения (незаслуженные поощрения негативно влияют как на поведение воина, к которому они применяются, так и на морально-психологический климат воинского коллектива, в котором служит поощряемый);

- ◆ поощрение должно применяться за высокие результаты, достигнутые военнослужащим в основных видах воинской деятельности: учебе, службе, общественной работе, спорте;
- ◆ поощрения необходимо применять оперативно;
- ◆ наращивать меры поощрений по мере роста успехов подчиненных;
- ◆ соблюдать гласность, открытость, торжественность ритуала поощрения.

Исключительно важен в индивидуально-воспитательной работе *метод примера*. Он предполагает целенаправленное и систематическое воздействие на воинов силой положительного примера и формирование у них образца для подражания. При реализации данного метода в практике воспитания офицерам предлагается использовать следующие средства: примеры из жизни выдающихся государственных, общественных, военных деятелей; примеры подвигов национальных героев; примеры из истории отечественных и мировых войн; героические примеры участия военнослужащих в локальных войнах и конфликтах; примеры из области литературы, искусства; примеры служебной деятельности передовых воинов; личный пример, прежде всего непосредственного командира (начальника).

В случае применения всего комплекса вышеперечисленных методов индивидуально-воспитательной работы и при отсутствии воспитательного эффекта от их использования командир имеет право реализовать *метод принуждения* как крайний способ воспитательного воздействия. Он представляет собой систему дисциплинарно-педагогических мер, которые используются с целью изменения поведения воина, побуждения к добросовестному выполнению своих обязанностей.

Основные средства метода принуждения: категорическое требование, напоминание об обязанностях военной службы, предупреждение о возможном привлечении к дисциплинарной ответственности, обсуждение проступка на собрании военнослужащих, привлечение к дисциплинарной ответственности. Использовать эти средства необходимо осмотнительно, в зависимости от характера проступка, обстоятельств его совершения и возможных последствий, с учетом прежнего поведения воина, продолжительности его службы в подразделении и других особенностей.

Методика индивидуально-воспитательной работы с личным составом имеет свойственные ей педагогические приемы, которые позволяют результативно решать задачи формирования и развития личности военнослужащего. Основные *приемы*, с помощью которых реализуется методика индивидуально-воспитательной работы, таковы:

- ◆ проявление сочувствия, внимания, доброты — прием ориентирован прежде всего на сокращение дистанции педагогического взаимодействия командира с военнослужащим, требующим воспитательного воздействия;
- ◆ просьба выполняет роль нравственного тренинга, делает педагогические отношения воспитателя с подчиненным доверительными, более теплыми, усиливает взаимопонимание;
- ◆ одобрение, похвала — этот прием является частью поощрения как общепедагогического метода воспитания;
- ◆ прием проявления доверия в воспитании имеет вид поручения, т. е. наделения полномочием военнослужащего, который по своим качествам не во всем соответствует требованиям поставленной перед ним практической задачи;
- ◆ авансирование личности — предполагает некоторое завышение оценки достоинств подчиненного (дается завышенная педагогическая оценка личности воина не за содеянное, а в счет его будущих заслуг);
- ◆ прощение — педагогический прием, когда в воспитательных целях командир не прибегает к наказанию, несмотря на совершенный проступок;
- ◆ огорчение — свое отношение к обнаруженному недостатку подчиненного командир выражает мимикой, интонацией, жестом, словами, тем самым снижая самооценку военнослужащего;
- ◆ психологическая поддержка — создание воспитателем таких условий в коллективе, при которых воспитанник чувствует себя комфортно, адекватно оценкам его поведения, результатов деятельности, самооценки.

В том случае, если в сознании и поведении некоторых военнослужащих достаточно прочно закрепились отдельные негативные качества, воспитателю приходится прибегать к их *перевоспитанию*. В основе данного процесса также лежит индивидуальный подход к человеку с опорой на его психологические особенности. *Цель перевоспитания* конкретизируется как специфическая педагогическая деятельность воспитателей по выявлению и искоренению негативных проявлений и на этой основе формированию положительных качеств личности, когда становятся достижимыми общие цели воспитания военнослужащих.

Специфические задачи перевоспитания состоят в том, что необходимо установить причины отклонений в нравственном развитии личности;

использовать воспитательные возможности армейской службы для исправления допущенных ошибок в доармейском воспитании; определить систему способов и путей перестройки отрицательных стереотипов поведения; интенсифицировать положительное развитие личности; активизировать военнослужащих на самоисправление негативных личностных качеств; руководить этим процессом.

Перевоспитание основывается на грамотном практическом применении командиром-воспитателем основных *методов*. Под ними понимаются способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и перевоспитуемых по искоренению негативных и формированию положительных личностных качеств. В основу классификации методов и приемов перевоспитания положена совокупность различных сторон данного процесса, прежде всего его основные функции: восстановительная, компенсирующая, корректирующая, исправительная, стимулирующая, побуждающая к самоисправлению.

В педагогическом процессе перевоспитания главный метод — *переубеждение*. Это целенаправленное воздействие на внутренний мир и поведение трудного воина в целях восстановления, развития и закрепления положительных и преодоления отрицательных взглядов и качеств.

Метод переубеждения реализуется на практике с помощью таких приемов педагогического воздействия, как разъяснение, доказательство, опровержение, аргументация и др.

В перевоспитании трудных военнослужащих переубеждение дополняется *методом переучивания*, тесно связанным с упражнением. В процессе воспитания переучивание осуществляется с помощью приемов отучения и приучения. Отучение предполагает запрет, контроль и проверку выполнения педагогических требований и рекомендаций. Приучение предполагает формирование и развитие положительных качеств и привычек.

Переучивание в педагогической практике опирается на переубеждение, закрепляет его результаты и тесно связано с *методом «реконструкции характера»*. Последний способствует формированию всего ценного, положительного в характере и поведении трудного воина. Как показывают исследования, этот метод более длителен по времени, чем переубеждение или переучивание, и осуществляется частично на основе *метода «взрыва»*. *Сущность метода «взрыва» заключается во внезапном раскрытии военнослужащему степени педагогической трудности его как личности, содержания его отклонений в поведении от уставных норм в форме, побуждающей его сделать целесообразный выбор.*

В реализации процесса перевоспитания используется также перевод «трудного» военнослужащего в другой коллектив. Корректирующая функция процесса перевоспитания реализуется через методы критики и самокритики и воздействие с помощью коллектива.

Такова общая характеристика системы методов индивидуально-воспитательной работы. Еще раз подчеркнем, что все они тесно связаны друг с другом и предполагают комплексное применение.

4.7.4. Методические основы индивидуально-воспитательной работы в подразделении

Особенности современного этапа развития Вооруженных Сил обуславливают возрастание роли индивидуально-воспитательной работы среди личного состава. Ее организация в подразделении включает целый комплекс мероприятий, проводимых всеми категориями командного состава. Непосредственное руководство индивидуально-воспитательной работой осуществляет командир подразделения. Организует ее проведение заместитель по воспитательной работе. На них лежит ответственность за то, чтобы ни один военнослужащий не остался вне постоянного воспитательного воздействия.

Особенностью индивидуально-воспитательной работы в подразделении является то, что она может проводиться в любое время, в любой обстановке. Она не требует сбора людей, подготовки помещений, технических средств и средств наглядности и доступна каждому командиру.

Структурно организация индивидуально-воспитательной работы включает взаимосвязанные этапы: подготовительный, целенаправленное педагогическое воздействие и результативный.

На подготовительном этапе определяется, что и как изучать в личности подчиненного, прогнозируются перспективы, выбираются наиболее целесообразные средства, формы и методы достижения поставленных целей.

На втором этапе, реализуя план индивидуально-воспитательной работы с подчиненными и различными педагогическими методами и приемами воздействуя на военнослужащих, командир добивается их активного участия в самосовершенствовании.

На третьем этапе дается оценка полученных результатов при проведении индивидуально-воспитательной работы и вносятся необходимые коррективы в определении новых (более высоких) целей воспитания, а соответственно и путей их достижения.

В системном виде организация индивидуально-воспитательной работы в подразделении включает комплекс задач, воспитательных мероприятий, педагогических приемов, проверенных практикой и на-

правленных на формирование высоких качеств воина-патриота. Такая система предполагает:

- ◆ определение целей и задач индивидуально-воспитательной работы;
- ◆ планирование;
- ◆ определение объекта и субъекта индивидуальной работы;
- ◆ изучение и учет индивидуальных особенностей военнослужащих, применение наиболее эффективных форм, методов, средств воздействия;
- ◆ организацию оперативной информации о настроениях, интересах, запросах личного состава;
- ◆ обучение практике индивидуально-воспитательной работы;
- ◆ анализ, обобщение передового опыта, контроль и коррекция плана.

При построении системы индивидуально-воспитательной работы в подразделении следует учитывать обусловленность выбора методов воздействия на подчиненного целью его воспитания, задачами воспитательной работы, а также уровень развиваемого качества у воспитуемого.

Для эффективного функционирования индивидуально-воспитательной работы в подразделении как системы необходимо выполнение следующих условий:

- ◆ психолого-педагогическое обучение, образование командиров-воспитателей;
- ◆ постоянное обучение командиров практике индивидуально-воспитательной работы;
- ◆ изучение, обобщение и распространение передового опыта индивидуально-воспитательной работы.

Планирование индивидуально-воспитательной работы в подразделении включает: определение целей и задач индивидуальной работы (кто, с кем, когда и как ее организует); подбор и четкое распределение исполнителей; охват индивидуальным влиянием всех трудных военнослужащих; определение педагогических методов, приемов и др.

Следует указать, что планы индивидуальной воспитательной работы в подразделении, как правило, не составляются. Индивидуально-воспитательные мероприятия могут и должны найти свое отражение в ежемесячных и еженедельных *планах воспитательной работы*, в педагогических дневниках и т. п. Практика свидетельствует, что для повышения результативности организации и планирования индивидуально-воспитательной работы командному составу целесообразно вести *педагогический дневник*.

Планирование индивидуально-воспитательной работы с конкретным подчиненным предполагается в форме определенного алгоритма.

Важная роль отводится и обучению командиров всех категорий практике такой деятельности, созданию эффективной системы обучения. Как правило, обучение офицеров подразделений, осуществляется:

- ◆ на плановых занятиях в системе командирской и общественно-государственной подготовки;
- ◆ на семинарах с командирами, воспитателями по обучению практике индивидуально-воспитательной работы;
- ◆ на семинарах с руководителями групп по общественно-государственной подготовке;
- ◆ на научно-практических конференциях, круглых столах и т. д.;
- ◆ на инструктивных занятиях с командирами рот, батарей, взводов по обучению методике индивидуально-воспитательной работы;
- ◆ при анализе, изучении и распространении передового опыта индивидуально-воспитательной работы;
- ◆ при выдаче индивидуальных заданий по работе в подразделениях и проведении мероприятий индивидуально-воспитательной работы.

Анализ достигнутых результатов должен осуществляться командиром подразделения и быть неперенным элементом проводящегося в подразделении подведения итогов учебных занятий и дисциплины, в котором принимают участие офицеры, прапорщики, младшие командиры. При этом напоминается, какие задачи индивидуальной работы ставились, и оценивается, как они выполнены, что сделано по изучению и воспитанию тех или иных военнослужащих, какие имеются в этом деле успехи и недостатки. На основе проведенного анализа намечаются меры по улучшению индивидуально-воспитательной работы.

При создании ее системы в подразделении следует помнить, что здесь нет сильных и слабых звеньев, так же как и в индивидуальных подходах к подчиненным нет универсальных приемов и правил. Лучшее средство воздействия на личность воина — чуткость, заинтересованность, желание помочь словом и делом. Нужна обыкновенная человечность. Мастерство командира-воспитателя заключается в умении познать и понять человека, оценить его сильные и слабые стороны и помочь в самосовершенствовании.

Таким образом, индивидуально-воспитательная работа в подразделении — это сложный творческий процесс формирования у военнослужащих качеств личности и привычек поведения. Суть ее заключается в том, что на основе изучения особенностей каждого военнослужаще-

го, реализации индивидуального и личностного подхода воспитатели оказывают целенаправленное педагогическое воздействие на сознание, чувства и волю воспитываемых. При этом они комплексно используют различные методы, приемы и средства воспитания.

Контрольные вопросы

1. С чем связана необходимость индивидуального подхода в воспитательной работе?
2. Определите основную сущность и содержание индивидуально-воспитательной работы.
3. В чем состоят задачи индивидуально-воспитательной работы?
4. Каковы основные пути выявления индивидуальных особенностей военнослужащих?
5. Каковы свойства личности воина?
6. Дайте характеристику основных психических познавательных процессов военнослужащих.
7. Охарактеризуйте систему методов индивидуально-воспитательной работы.
8. Каковы основные педагогические приемы индивидуально-воспитательной работы и особенности их применения к конкретным военнослужащим;
9. Каково основное содержание процесса перевоспитания отдельных военнослужащих?
10. Раскройте основные направления организации индивидуально-воспитательной работы в подразделении.

Рекомендуемая литература

Приказ МО РФ № 79 от 28 февраля 2005 г. «О совершенствовании воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации».

Приказ МО РФ № 70 от 11 марта 2004 г. «Об органах воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации».

Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации / Приложение № 3 к приказу министра обороны РФ 2004 г. № 70.

Военная психология / Под ред. А.Г. Маклакова. СПб.: Питер, 2004.

Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. СПб.: Питер, 2006.

Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. М.: Академия, 2002.

Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е. Психология и педагогика для технических вузов. Ростов-н/Д: Феникс, 2001.

4.8. Самовоспитание военнослужащих и руководство им

Воспитание военнослужащих играет определяющую роль в исполнении своего долга перед Родиной. Нельзя добиться результата, если военнослужащие не будут активно, целеустремленно и творчески заниматься самовоспитанием. Повышение его качества требует совершенствования этого процесса. Человек в данном случае превращает качества личности, взгляды и действия в объект своего сознания. Самовоспитание — сложный интеллектуально-нравственный и волевой процесс; неприемлемое условие успеха в любой деятельности.

4.8.1. Сущность самовоспитания военнослужащих

Внутреннюю основу самовоспитания составляет потребность в самосовершенствовании. Процесс самовоспитания имеет свою логику и этапы развития.

Современная действительность потребовала по-новому посмотреть на военнослужащего, его возможности и способности, в том числе и в плане развития личности. Военнослужащий должен проявлять активность не только в приобретении профессионального мастерства, но и в совершенствовании всех качеств своей личности.

Решению этой задачи способствует внедрение в повседневную практику самовоспитания военнослужащих современных требований военно-педагогической науки.

Самовоспитание — это целеустремленная, активная деятельность воина, направленная на формирование, развитие и совершенствование положительных и подавление, устранение у себя отрицательных качеств.

Оно — составная часть единого, целостного, взаимосвязанного военно-педагогического процесса. Воспитание оказывает большое влияние и активизирует процесс формирования личности воина, способствует и

ускоряет развитие у него моральных, боевых, психологических и физических качеств.

Стремление к самовоспитанию — это естественная потребность человека, который в силу его природы должен действовать, показывать, осуществлять и реализовывать себя.

Для самовоспитания необходимо создавать такие условия службы, жизни, при которых каждый получает возможность свободно развиваться, совершенствовать свою человеческую природу.

Самовоспитание играет большую роль в выработке, развитии качеств, необходимых воинам.

Идеи о преобразующей роли самовоспитания и его связях с психолого-педагогическими задачами последовательно, всесторонне развивались и развиваются в трудах видных ученых психологов, педагогов и выдающихся военачальников.

Так, К. Д. Ушинский отмечал, что самовоспитание — это не внешняя полировка личности, а глубокая морально-психологическая перестройка, основанная на цельности человека, его желания самосовершенствоваться:

Только тот, кто сохранил в себе возможность во всякую минуту встать лицом к лицу со своей собственной душой, не отделяясь от нее никакими предубеждениями,... только тот, кто не торгуется с самим собой, а готов всегда, во всей целостности своей души, решиться на то или другое, без задних мыслей, без скрытых, не выдававшихся наружу чувств, без обманчивых фраз, — только тот способен идти по дороге самосовершенствования и вести по ней других.

Вопросам самовоспитания большое внимание уделял А. В. Суворов. Великий полководец не только показал образец самовоспитания, превратив себя из слабого, хилого здоровьем мальчика в сильного физически и морально выносливого воина, но и оставил советы по самовоспитанию.

Самостоятельная работа российских воинов по всестороннему совершенствованию своих личностных качеств рассматривается ныне как один из показателей жизненной позиции и как важное направление всестороннего развития личности.

Занимаясь самовоспитанием, воин приобретает активность, волю, целеустремленность и способность постоянно, систематически воздействовать на отрицательные черты своего характера.

Самовоспитание играет особую роль в воинской деятельности, которая требует от личности самого высокого уровня воспитанности и способности умело и мужественно защищать Родину.

В современных условиях реформирования общества и Вооруженных Сил, когда военное дело непрерывно усложняется и резко повышается значимость человека в бою, роль самовоспитания воинов возрастает.

Оно имеет большое значение для успешной подготовки военнослужащих и способствует выполнению ими долга перед народом.

Самовоспитание обуславливается многими объективными и субъективными факторами: требованиями международной обстановки; развитием нашего государства, реформированием Вооруженных Сил и воинской службы; внутренними потребностями в духовном и физическом развитии воинов; стремлением овладеть воинской специальностью в короткие сроки и др.

Самовоспитание обязательно предполагает определенный уровень воспитанности личности, готовности и способности к самосознанию, самоанализу и самооценке, сравнению и сопоставлению своих поступков с поступками других воинов, выработки устойчивой установки на постоянное самосовершенствование. Все это показывает, что существует сложная диалектическая взаимосвязь между воспитанием и самовоспитанием. Воспитание предшествует самовоспитанию, стимулирует его, направляет и конкретизирует его.

В свою очередь, самовоспитание как результат воспитания придает тому действенность и в какой-то мере завершенность.

В тех случаях, когда военнослужащий путем самовоспитания стремится избавиться от негативных элементов в своем поведении и действиях, оно выступает в качестве внутренней основы его перевоспитания.

Педагогическая практика показывает, что в воспитании воинов нельзя добиться результата, если не вызвать стремления и потребности к самовоспитанию. Для этого необходима его система, которая требует разнообразных методов, приемов и средств. Отсутствие таковой понижает качество этого процесса.

Военнослужащий, активно и творчески занимающийся самовоспитанием, вырабатывает у себя необходимые качества и способности, которые регулируют его поведение и отношение к военной службе.

Самовоспитание — неперемнное условие самосовершенствования личности.

В процессе самовоспитания все стороны личности становятся предметом постоянного изменения и изучения.

Самовоспитание — это явление социальное. Оно присуще воину, осознающему себя в коллективе, в системе воинских взаимоотношений.

Занимаясь самовоспитанием, воин реализует социальную потребность по формированию и развитию у себя положительных и устранению отрицательных качеств, которые способствуют выполнению требований ратного труда. Воин при этом четко определяет программу работы над собой с учетом своих сил, возможностей, мотивов, потребностей и психологической готовности к систематической работе над собой.

По своей социальной функции самовоспитание — это еще и педагогический процесс, предполагающий, что в нем субъект и объект воспитания — одно лицо. Следовательно, требуется особая методика работы над собой. Самовоспитание индивидуально и обусловлено внутренними предпосылками.

4.8.2. Условия и содержание самовоспитания военнослужащих

Содержание самовоспитания воинов включает развитие различных качеств: патриотических, военно-профессиональных, нравственных, эстетических, физических.

Многие в качестве важнейших задач ставят развитие у себя определенных качеств, например выдержки, воли, самообладания, смелости.

Самовоспитание военнослужащих имеет военную направленность. Однако осуществляется в рамках стремления к гармоничному, постоянному и всестороннему развитию личности. Именно в этом его большая социальная и практическая значимость.

Основу самовоспитания составляют внутренние потребности к самосовершенствованию. Необходимость изучать себя, думать о своей профессии, о перспективах, объективно оценивать свои возможности, непрерывно и постоянно контролировать свое поведение, оперативно вносить изменения в свое поведение и деятельность.

Внутренние предпосылки воспитания таковы:

- ◆ наличие осознанной цели;
- ◆ наличие внутренней установки;
- ◆ глубокое понимание смысла воинского труда;
- ◆ военно-профессиональные, этические и иные знания;
- ◆ определенный уровень развития воли, привычек саморегулирования в трудных и сложных ситуациях;
- ◆ выбор и принятие для подражания идеала.

Необходимое условие успеха в работе по самовоспитанию — самокритичность, ответственность за свои поступки, действия и образ жизни, последовательность, настойчивость в выполнении поставленной цели.

Процесс профессионального самовоспитания имеет свои этапы развития:

- ◆ планирование работы по самовоспитанию;
- ◆ самопознание, осуществляемое с помощью самосознания и самоизучения;

- ◆ работа по самовоспитанию, связанная с самоорганизацией и использованием разнообразных методов, приемов и средств;
- ◆ саморегулирование и самокорректировка человеком процесса самовоспитания на всех этапах воинской деятельности.

Педагогический процесс самовоспитания имеет свою логику, пути развития, методы, приемы и средства. Под методами самовоспитания понимается совокупность разнообразных приемов педагогического воздействия над собой в интересах выработки запланированных личностных качеств.

В педагогической практике используются следующие *методы и приемы самовоспитания*: самоубеждение, обязательство перед собой, самоорганизация, самоконтроль, самовнушение, самостоятельное упреждение, самокритика, самопоощрение, самонаказание, самопринуждение, самоизучение, самоотчет, самокорректировка.

Самоубеждение — спор с самим собой, когда происходит разрешение противоречий между личными взглядами и требованиями воинского долга. Выработанные посредством самоубеждения взгляды делают воина уверенным и настойчивым в достижении поставленной цели.

Обязательство перед собой — требование к себе заниматься самовоспитанием для достижения намеченных целей. Воин берет на себя обязательства вырабатывать положительные качества.

Самоорганизация — программа действий. Важно при этом то, что воин управляет собой и добивается поставленной цели.

Аутотренинг — тренировка. Она заключается в развитии способностей к воздействию на психорегулирующие процессы. Применяются специальные упражнения самовнушения в виде словесных формул, которые многократно повторяются. В результате тренировок воин автоматически, непроизвольно начинает влиять на свое поведение.

Самоанализ, самоотчет, самоконтроль — наблюдение за своей деятельностью. Его сущность состоит в том, что воин анализирует мероприятия по самовоспитанию, вносит коррективы в программу работы над собой и оценивает ее.

Активно используются и такие приемы самовоспитания, как самовнушение, самоупражнение, самокритика, самопоощрение, самонаказание и др.

Самовоспитание начинается с самопознания и самоопределения. Они осуществляются с помощью самосознания, самоощущения, самообязательства и самокритики.

В процессе самопознания и самоопределения формируется идеал, т. е. выполнение задачи самовоспитания. Воин определяет методы,

средства и приемы работы над собой, а также правила личного поведения и план самосовершенствования.

В самовоспитании главное — уметь управлять собой, добиваться цели. Цель самовоспитания:

- ◆ развитие положительных качеств;
- ◆ устранение отрицательных, негативных качеств;
- ◆ формирование новых качеств;
- ◆ выработка правил поведения.

Для этого необходим постоянный, систематический самоконтроль, критический подход к своему поведению, волевые усилия и напряжение всех духовных и физических сил.

Особенные усилия нужны в начале работы над собой, пока не закрепились отрицательные установки и не укрепились, не выработались привычка всегда и все делать правильно.

Для эффективного самовоспитания крайне важна объективная самооценка воина своей деятельности. Переоценка или недооценка ее наносит вред развитию личности воина.

Военнослужащие, имеющие опыт самовоспитания, пристально изучают себя, свои мысли, чувства и отношения. В этом им помогает самоотчет, анализ своего поведения, своих чувств.

Руководство педагогическим процессом самовоспитания представляет собой систему учебных, воспитательных, организационных и методических мероприятий, направленных на обеспечение систематического и целеустремленного воздействия на сознание и поведение воина. Оно включает:

- ◆ постоянное, всестороннее и систематическое изучение подчиненных, знание и понимание ими стоящих задач, сущности и методики самовоспитания.
- ◆ разъяснение значения профессионального самовоспитания;
- ◆ выработку цели и определение задач самовоспитания;
- ◆ создание необходимых условий подчиненным для работы над собой;
- ◆ обеспечение единых согласованных действий всех воспитателей, командиров в ходе военно-педагогических действий по организации самовоспитания;
- ◆ формирование у воинов мотивов, установок на постоянное самовоспитание;
- ◆ оказание военнослужащим помощи в разработке индивидуального плана и программ самосовершенствования, правил поведения и постоянного подведения итогов саморазвития;

- ◆ стимулирование деятельности воинов по самовоспитанию, оказание им всесторонней помощи в овладении методикой самосовершенствования и создание необходимых условий.
- ◆ практические действия по реализации программы самовоспитания, т. е. вовлечение военнослужащих в ратный воинский труд;
- ◆ осуществление контроля над самовоспитанием воинов и оказание помощи в самооценке и определении перспектив дальнейшего саморазвития, т. е. проведение корректировки процесса самовоспитания.

Опытные офицеры не ограничиваются призывами к самовоспитанию, саморазвитию. Они сами включаются в активную, постоянную работу по самосовершенствованию. Своим личным примером, внимательностью, чуткостью, индивидуальной работой с подчиненными практически внедряют в жизнь идеи самовоспитания. Все это направляется на выработку у военнослужащих сознания формирования положительных и устранению негативных качеств и правильно оценивать уровень своего развития.

Различные категории военнослужащих по-разному относятся к вопросам самовоспитания. Одни имеют потребность постоянно работать над собой, другие не систематически, а периодически занимаются самовоспитанием, третьи занимаются самовоспитанием вынужденно, исходя из сложившихся обстоятельств; наконец, есть категория военнослужащих, которые вообще не занимаются самовоспитанием. Все это говорит о том, что профессиональное самовоспитание военнослужащих нуждается в организации, планировании, постоянном педагогическом руководстве со стороны офицеров.

Очень важна подготовка личного состава к самовоспитанию. Она включает:

- ◆ определение цели педагогического воздействия и взаимодействия;
- ◆ выработку содержания, методов и средств воспитательного воздействия (пример, демонстрация кино, видео);
- ◆ определение метода, которым будет осуществлять воспитательное влияние (убеждение, принуждение, пример);
- ◆ выявление средств воздействия (оценка поступков, выполнение поручений, задания; требования, предъявляемые в процессе самовоспитания);
- ◆ использование характера воздействия на воспитуемого (непосредственное, опосредованное, быстрый или постепенный, систематичный или разовый и т. д.);

- ♦ определение форм воспитательной работы (лекции, семинары, индивидуальные беседы, собрания, тематические вечера, диспуты, круглые столы и др.)

При этом руководитель, офицер должен учитывать позицию личности в вопросах самовоспитания. Она будет зависеть от многих факторов, которые определяются: личностной направленностью, жизненными целями, эмоционально-волевым состоянием, заинтересованностью, отношением к воинскому труду и военной службе, принципиальной позицией, способностью правильно оценивать свои возможности.

Самовоспитание требует от педагогического процесса тщательного планирования, которое должно быть продуманным, перспективным, четким. Планирование осуществляется индивидуально для каждого военнослужащего. Оно предназначено для решения и организации работы воина над собой.

Самовоспитание требует комплексного подхода, предусматривающего целеустремленность, охват воспитательным воздействием всех членов воинского коллектива, дифференцированное воздействие всех объективных и субъективных факторов, использование всех форм, методов и средств, согласованность всех принимающих участие в воспитании, системность и преемственность.

Большое воздействие на самовоспитание оказывают организация службы в соответствии с требованиями общевоинских уставов и приказов, поддержание порядка и организованности в подразделениях. Высокая требовательность офицеров к выполнению воинами своих обязанностей, контроль и объективная оценка боевой и специальной выучки, духовных и физических качеств подчиненных — все это формирует у каждого военнослужащего взыскательное отношение к себе, приучает к самоконтролю и критической оценке результатов службы, действий и поступков.

Главное условие успешного руководства самовоспитанием воинов — личный пример командиров, офицеров, их высокие профессиональные качества, воля, безупречное поведение на службе и в быту. Все это служит образцом для подчиненных в совершенствовании своих качеств.

В руководстве самовоспитанием большое значение имеет деятельность офицеров, воспитателей по разъяснению воинам сущности, значения и конкретных путей, методов самовоспитания.

Офицеры помогают воинам составлять индивидуальные планы самовоспитания, учат их направлять свои усилия на выполнение намеченных мероприятий.

Продуманный и конкретный индивидуальный план по совершенствованию своих знаний, выработке необходимых для службы качеств, устранению недостатков делает службу воина целеустремленной.

Важная задача офицера, воспитателя — постоянно контролировать выполнение воинами своих индивидуальных планов.

Выполнить программу планируемых мероприятий на день, неделю, месяц и даже год помогают различные правила, которые вырабатываются самим воином и определяют его общую личную деятельность.

В этом отношении представляют интерес правила поведения, разработанные для своего самовоспитания К. Д. Ушинским:

...Спокойствие совершенное; прямота в словах и поступках; обдуманность действия; решительность; не говорить о себе без нужды ни одного слова; не проводить времени бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится; каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках; ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

Их можно использовать каждому в самовоспитании.

Правильно организованное и постоянно осуществляемое самовоспитание воинов, систематическое и конкретное руководство им со стороны офицеров, воспитателей — важное условие успеха воспитательной работы, достижения высоких показателей в учебе и дисциплине личного состава.

Большую роль в этом играет продуманная система стимулирования процесса самовоспитания конкретного воина. Она включает словесное одобрение положительных действий и приемов работы над собой, создание необходимых условий для целенаправленной и систематической работы, поддержку разумной инициативы, заботливое отношение к его военно-профессиональному росту, объективную оценку поступков воинов, включение военнослужащих в активные и разнообразные виды деятельности, проводимые в подразделении.

Таким образом, условия развития Вооруженных Сил России в современной обстановке потребовали по-новому посмотреть на воинов, их возможности и способности в выполнении своего воинского долга. Военнослужащий должен проявлять активность в совершенствовании своей личности, проявлять стремление быть не только компетентным в военном деле, но и постоянно совершенствоваться в нравственном отношении.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение сущности самовоспитания военнослужащих.
2. В чем заключается взаимосвязь воспитания и самовоспитания?

3. Назовите методы и приемы самовоспитания.
4. Обоснуйте руководство педагогическим процессом самовоспитания.
5. Назовите основные предпосылки к самовоспитанию.
6. Раскройте факторы эффективности самовоспитания.

Рекомендуемая литература

Военная педагогика. М.: ВУ, 1999.

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации. М.: ВУ, 1995.

Теория и практика воспитания военнослужащих. М., 2005.

5. ОФИЦЕР — РУКОВОДИТЕЛЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В развитии Вооруженных Сил, в решении стоящих перед ними задач особая роль принадлежит офицерскому корпусу. Офицеры — ядро человеческого фактора армии, основа морального духа войск. От уровня их подготовки, от способности и готовности к руководству подчиненным личным составом, обучению и воспитанию военнослужащих в решающей степени зависит успех подразделений, частей, соединений.

В настоящей главе раскрываются основные педагогические аспекты деятельности офицера как руководителя педагогического коллектива подразделения (части), организатора и главного участника процесса воспитания и обучения военнослужащих.

5.1. Офицер как руководитель педагогического коллектива

Критерием деятельности коллектива командного состава воинской части выступает не только высокий уровень боевой и мобилизационной готовности части, но и слаженная работа по обучению и воспитанию подчиненных, высоконравственная атмосфера, обеспечивающая здоровое морально-психологическое состояние военнослужащих.

Для достижения целей обучения и воспитания военнослужащих командиры (начальники), офицеры-воспитатели, другие должностные лица воинской части должны действовать сообща, представлять собой единую силу, объединенную общностью мировоззренческих, педагогических взглядов, учебно-воспитательных целей и задач, т. е. составлять *педагогический коллектив подразделения, воинской части*.

Процессуальная, динамическая сторона деятельности по управлению педагогическим коллективом определяется рядом факторов, в том числе личностными особенностями руководителя, уровнем его военно-профессиональной и психолого-педагогической подготовки.

Самым же важным фактором, который оказывает влияние на эффективность военно-профессиональной (боевой, служебной, воспитательной, учебной, методической, научной) деятельности, на уровень

межличностных отношений в педагогическом коллективе и его организованность, оказывается стиль руководства (управления) педагогическим коллективом.

5.1.1. Стиль управления педагогическим коллективом подразделения (части)

Стиль управления педагогическим коллективом подразделения (части) — это совокупность наиболее характерных и устойчивых методов решения типовых педагогических задач, выработки и реализации управленческих решений офицером — руководителем педагогического коллектива.

Это своего рода система психолого-педагогических воздействий офицера (руководителя) на подчиненных и их взаимодействия, обусловленная спецификой решаемых коллективом боевых, служебных, учебных, воспитательных и других задач, взаимоотношениями руководителя с подчиненными и объемом его должностных полномочий, личностными особенностями всех членов коллектива, своевременностью и целесообразностью применения тех или иных управленческих средств.

Одна из первых и наиболее известных классификаций стилей руководства предложена американским социальным психологом К. Левиним. Он выделял авторитарный, демократический и пассивный стили руководства.

В теории и практике управленческой деятельности в последние годы сложилось различные *подходы к типологии стилей и методов руководства*. Их можно сгруппировать по следующим основаниям:

- ◆ *по природе, сущности воздействующих на группу (коллектив) или на личность факторов*: экономические, административные, социально-психологические методы и, соответственно, прагматический, административный и морализаторский стили руководства;
- ◆ *по целевому признаку (по характеру целей управленческой деятельности)*: деловой и бюрократический стили руководства;
- ◆ *по характеру контактности, по степени применения формальных и неформальных способов воздействия на группу или на личность*: директивный («формалистский»), коллегиальный («товарищеский») и попустительский («свойский») стили руководства;
- ◆ *по преобладанию единоличных или групповых способов воздействия на производственный или воспитательный процесс, по степени проявления единоначалия и коллегиальности*: авторитарный и демократический стили руководства.

Все указанные стили руководства в той или иной мере могут проявляться в деятельности офицеров — руководителей педагогических коллективов.

Педагогический анализ позволяет охарактеризовать разные стили управления. Сначала рассмотрим первую группу.

Прагматический стиль предполагает применение методов стимулирования, с помощью которых руководитель достигает решения поставленных задач. Эти методы представляют собой совокупность приемов и способов материального и морального, позитивного и негативного стимулирования исполнителей в интересах достижения определенных целей.

Административный стиль характеризуется методами воздействия руководителей как командиров, администраторов, субъектов власти, опирающихся на свои правовые, служебные полномочия. Это организационно-распорядительные приемы властного воздействия, основанные на общих установленных нормативах и правах.

Морализаторский стиль управления обусловлен применением психолого-педагогических методов воздействия на личность или группу, способных вызывать у членов коллектива различные социально-психологические состояния (определенный микроклимат, ценностные ориентации, групповые оценки и мнения), посредством которых достигаются воспитательные, учебные, служебные и другие цели.

Вторая группа — стили и методы руководства по целевому признаку.

В зависимости от того, на достижение каких целей ориентирован руководитель, складываются *деловой* и *бюрократический стили*. При деловом стиле важнее всего интересы основного дела, конечные цели. При бюрократическом руководитель направляет все усилия коллектива на достижение вторичных, промежуточных целей, на решение вспомогательных задач, т. е. происходит так называемая деформация цели, когда руководитель заинтересован только в поддержании видимости порядка и дисциплины и ориентирует на это коллектив.

Можно выделить ряд *основных психолого-педагогических черт делового стиля управления офицером педагогическим коллективом*:

- ◆ ориентация на главную цель деятельности — результативность военно-педагогического процесса — с учетом всех моментов, опосредующих ее достижение по принципу: интересы дела превыше всего;
- ◆ стремление выбрать оптимальный путь к достижению цели, способность идти на эксперимент, в том числе и педагогический;
- ◆ самостоятельность мышления, инициативный и новаторский подход к делу;

- ◆ руководитель смело берет на себя ответственность при решении служебных и педагогических вопросов;
- ◆ критицизм практического мышления проявляется при столкновении в практической деятельности с неудачными распоряжениями или установками как вышестоящих, так и нижестоящих руководителей;
- ◆ оперативность решений и действий: деловой руководитель не терпит промедлений, чему помогает установка на скорейшее достижение цели, понимание сложившейся ситуации;
- ◆ способность к гибкой распорядительной деятельности вплоть до отмены ранее принятых решений. Это одна из важнейших черт делового стиля руководства. Не требуется большого времени для длительной проверки состоятельности и обоснованности решения: конкретная деятельность, динамика военно-педагогического процесса постоянно вносят поправки. В этом случае руководитель стоит перед дилеммой: либо признать ошибку (считая виновным себя или кого-то другого), либо продолжать упрямо проводить свою линию. Чем быстрее проанализирована и признана ошибка, тем быстрее отыскивается новое решение и обеспечивается успех его реализации;
- ◆ ориентация на компетентность подчиненных, что проявляется в доверии к своему заместителю, отсутствии мелочной опеки, делегировании некоторых полномочий.

Прямая противоположность деловому — *бюрократический стиль*. В данном случае содержание управления и форма, в рамках которой оно должно осуществляться, оказываются оторванными друг от друга. Форма пунктуально соблюдается, но, поскольку не учитываются особенности обновляющейся реальности, она абстрактна, не соответствует ситуации. Действия такого руководителя упорядочены, отвечают требованиям нормативных документов, но этот порядок рассчитан на инструктивную, усредненную ситуацию, а не на ту, которая складывается в реальной жизни.

Третья группа — стили по характеру контактности, применения формальных и неформальных способов воздействия на личность подчиненного. Они могут быть разделены на две подгруппы:

- ◆ руководитель главным образом ориентирован на организацию дисциплины и контроля; он заботится в первую очередь о выполнении административных функций. По мнению такого руководителя, человека следует принуждать к работе. Дисциплинарная практика

административного руководства ориентирует руководителя на формальные взаимоотношения;

- ◆ руководитель стремится в первую очередь наладить хорошие взаимоотношения, с пониманием относиться к подчиненным, учитывать особенности их личности. Это социально-психологический стиль, характерный для руководителей, успешно сочетающих административные и воспитательные функции.

На основе данной градации традиционно выделяют три стиля руководства — директивный, коллегиальный и формальный.

Директивный стиль основывается на жестких и односторонних требованиях, которые предъявляются в форме приказов, распоряжений и указаний. Он выражается в стремлении руководителя к единовластию, единоличному принятию решений. Достоинство здесь заключается в том, что от всех членов коллектива, без скидок на индивидуальность подчиненных, требуется дисциплинированность и исполнительность. Однако при определенных условиях директивный стиль порождает тип авторитарного руководителя, жесткого, бездушного и часто несправедливого. В педагогическом коллективе такой человек стремится сконцентрировать власть в своих руках по принципу единоначалия. Обычно руководитель, придерживающийся подобного стиля, считает себя наиболее компетентным в большинстве сфер деятельности коллектива.

Однако не следует путать «авторитарность» как черту характера личности руководителя и «директивность» как способ влияния на коллектив и управления им. *В ряде ситуаций директивный стиль руководства наиболее рационален*: например, в новом коллективе, при необходимости быстрого достижения результата, при всестороннем личном контроле над выполнением той или иной работы, при наведении дисциплинарного порядка, при определении нагрузки, разработке документации и т. д. Директивный стиль можно оправдать и в тех случаях, когда заместитель — мягкий и нетребовательный человек. При этом создается взаимно уравновешенная управленческая группа: «жесткий» начальник — «мягкий» заместитель; деятельность такой группы оценивается в большинстве случаев как эффективная.

Следовательно, *подчас руководителю полезно и необходимо прибегать к директивным методам*. Применяя такой стиль, он должен учитывать, что, если его распоряжения обоснованы и адекватны ситуации, это не вызовет у членов коллектива отрицательного отношения, важно также соблюсти, чтобы дисциплинарные требования были объективны.

При *коллегиальном стиле* руководитель передает часть своих полномочий по организации военно-педагогического процесса заместителям, привлекает к его осуществлению всех членов педагогического коллектива и актив подразделения (части). Возникает коллегиальное управление, которое оказывает мощное психолого-педагогическое воздействие на развитие служебных взаимоотношений и личной инициативы. Это позволяет в зависимости от конкретной ситуации либо концентрировать власть в руках руководителя, либо распределять ее между другими должностными лицами.

Такой стиль руководства предполагает активное участие всех членов коллектива в принятии решений, расширяя тем самым возможности его воздействия. Однако при коллегиальном стиле руководитель всегда должен оставлять за собой право окончательного слова.

Коллегиальное управление основано на принципах свободной дискуссии и критики недостатков «сверху донизу» или «снизу доверху». Ответственные решения при этом принимаются обычно коллегиальными органами самоуправления — на служебных совещаниях, общих собраниях, заседаниях кафедр, предметно-методических комиссий.

Руководитель, использующий коллегиальный стиль, как правило, обладает как должностным, так и моральным авторитетом. Он умеет найти нужный тон в своих взаимоотношениях с подчиненными. Предоставляет личному составу больше свободы и возможностей для проявления самостоятельности, но не идет на поводу у тех, кто стремится облегчить груз свои обязанностей. Как правило, не вникает в мелкие детали, не навязывает мелочной опеки, умеет дать нужный совет, предложить толковый вариант решения, оказать необходимую помощь, похвалить или наказать.

Такой стиль руководства создает в коллективе оптимальную нравственно-психологическую атмосферу. Тогда офицеры, должностные лица, педагоги «болеют» за общее дело, хорошо информированы о ситуации и принятие решений не вызывает кривотолков. Общий морально-психологический климат в коллективе не благоприятствует интригам. Руководитель воспринимается как источник нравственных и групповых норм. Психологическая дистанция между ними и членами коллектива наиболее оптимальна. С одной стороны, она содействует развитию взаимопонимания и чувства ответственности в коллективе, а с другой — обеспечивает взаимное уважение.

При коллегиальном стиле к руководителю предъявляются большие требования. Он должен ясно и четко представлять себе цели и задачи деятельности коллектива, видеть и понимать интересы каждого, а свои

требования соответствующим образом обосновывать; он должен обладать самокритикой, уметь правильно оценивать свою работу, признавать допущенные ошибки и недостатки.

Формальный, или разрешительный, стиль управления педагогическим коллективом может найти применение в военно-учебном заведении, научно-исследовательском учреждении, поскольку наиболее приемлем в тех случаях, когда деятельность подчиненных имеет индивидуальный или творческий характер. Он возможен если не в рамках всей части, то, как вариант, во временных коллективах (например, при проведении научно-исследовательских работ, осуществлении педагогических экспериментов, при руководстве предметно-методической комиссией), труд в которых требует высокой творческой отдачи и самостоятельности.

Для воинских коллективов, действующих в сложных условиях, этот стиль руководства не является оптимальным. Также отмечается, что разрешительный стиль свойственен руководителям, другим должностным лицам с заниженной самооценкой. Для них характерна повышенная доверчивость к подчиненным, стремление приписывать им значительно больше сознательности и дисциплинированности, чем есть на самом деле. Такой руководитель находится как бы в стороне от коллектива, служба проходит словно сама по себе. Свои распоряжения он отдает обычно в форме уговаривания и просьб. Контроль текущей деятельности чаще всего поверхностный, эпизодический. Подобное руководство может порождать бессистемность в работе. В коллективе начинают выделяться лидеры, которые при молчаливом согласии остальных начинают управлять людьми в различных ситуациях. В условиях бесконтрольности они начинают «воспитывать» коллектив по своему усмотрению. Часто бывают случаи, когда таких лидеров появляется несколько и между ними начинается соперничество, при этом они стремятся привлечь на свою сторону как можно больше членов коллектива. Возникают групповщина, соперничество. В конечном итоге все неудачи в работе коллектива, так или иначе, относятся на счет формального руководителя, его безынициативности, мягкотелости.

Наряду с уже выделенными стилями руководства в психолого-педагогической литературе рассматриваются и такие, как *авторитарный (автократический)* и *демократический*. Это четвертая из указанных групп. Их особенность обусловлена преобладанием единоличных и групповых методов воздействия на учебный или воспитательный процессы. Данные стили близки по своим характеристикам директивному и коллегиальному, но различие между ними также довольно существенно. Если директивный и коллегиальный стили связаны с принятием

решений, то авторитарный и демократический определяются реализацией последних.

Авторитарный стиль — деловые, краткие распоряжения; запреты без снисхождения, с угрозой; четкий язык, неприветливый тон; похвала и порицание субъективны; эмоции не принимаются в расчет; дела в группе планируются заранее; голос руководства решающий.

Демократический стиль — инструкция в форме предложения; товарищеский тон; похвала и порицание — с советами; распоряжения и запреты — с дискуссиями; мероприятия планируются не заранее, а в группе; за реализацию предложений отвечают все; работа не только предлагается, но и обсуждается.

Рассмотренные стили руководства показывают, с одной стороны, целесообразность применения для управления педагогическим коллективом демократического стиля, его большое воспитательное значение для становления, профессионального и личностного развития офицерских кадров. Но практика показывает, что часто приходится сталкиваться с авторитарным стилем руководства, так как в условиях военной организации он принимается охотнее, легче, нежели демократический. Проще командовать, приказывать, чем по-настоящему организовывать совместную учебно-воспитательную деятельность педагогического коллектива части.

В целом из анализа стилей руководства можно сделать общий вывод: искусство управления педагогическим коллективом заключается в своевременном выборе стилей, причем наиболее эффективным надо признать *ситуационный*, гибкий, динамический стиль, последовательно изменяющийся в зависимости от складывающихся управленческих ситуаций.

Постоянной чертой такого руководства должна быть последовательность (а не метание из одной крайности в другую): по мере развития коллектива, его сознательности и сплоченности качественно меняются содержание и форма основных стилей руководства — директивности и коллегиальности (так, коллегиально принятое решение становится директивным для каждого исполнителя). Гибкий стиль предполагает оптимальное сочетание в управлении централизации и делегирования ряда своих полномочий (т. е. их передачи руководителем заместителю, другим военнослужащим) при принятии решения, контроле, регулировании или согласовании принятых решений. Следует подчеркнуть, что основное направление смены стилей руководства простирается от директивного к коллегиальному, т. е. по линии развития коллектива, а не его консервации, сдерживания или подавления.

Наиболее же эффективно поливариантное управление, в котором сочетаются различные стили. Необходимо также согласовывать их со спецификой конкретной ситуации. Сочетание стиля с направленностью личности на основные аспекты педагогического взаимодействия может характеризовать наиболее вероятные ориентации руководителя:

- ♦ ориентация на собственный опыт, лично выработанные позиции и суждения о состоянии дел, сложившейся обстановке, на собственные оценки правильности–неправильности поведения и действий других людей;
- ♦ ориентация на коллективное (групповое) мнение, совместно отработанный опыт, на общественные оценки состояния дел и уровня активности (вклада) отдельных участников педагогической деятельности;
- ♦ ориентация на уникальность и своеобразие каждой отдельной личности, учет и принятие ее особенностей и характеристик, даже идущих вразрез интересам коллектива, группы;
- ♦ ориентация на нормы, регламентирующие документы (приказы, директивы, распоряжения, инструкции), а также на личные указания, поступающие от должностных лиц.

Стиль руководства может зависеть еще и от конкретных социально-экономических, исторических условий, национальной психологии, культуры, традиций, обычаев.

Подводя итог рассмотрению особенностей стилей управления педагогическим коллективом подразделения (части), необходимо отметить, что наибольшее распространение в современных менеджменте, психологии и педагогике управления получила следующая обобщенная *классификация стилей*:

- ♦ демократический (коллегиальный);
- ♦ директивный (авторитарный, единоличный);
- ♦ попустительствующий (либеральный, анархический, пассивный).

В подготовке руководителей к эффективному управлению следует учитывать, что стиль здесь определяется прежде всего такими факторами, как тип личности руководителя, уровень его воспитания, накопленный опыт, стадия развития и условия работы коллектива. Исследования показывают: стиль руководства зависит также и от многих ситуативных факторов. Кроме того, он обусловлен опытом решения задач, подготовленностью самих подчиненных, их способностью решать поставленные задачи, нести ответственность за свое поведение.

5.1.2. Деятельность командира, военного педагога и морально-психологическое состояние педагогического коллектива

Морально-психологическое состояние, степень его мотивирующего и стимулирующего влияния на личность военнослужащего показывают, насколько эффективна деятельность офицера, руководителя педагогического коллектива, и велика сила его положительного психолого-педагогического воздействия на подчиненных.

Ведущая роль качеств личности и стиля деятельности командира как военного педагога в формировании морально-психологического состояния определяется следующими обстоятельствами:

- ◆ командир осуществляет административные функции; от него в той или иной мере зависят подбор кадров, поощрение или наказание членов коллектива, служебный рост, что, естественно, сказывается на самочувствии подчиненного и коллектива в целом;
- ◆ в его обязанности входит организация службы, учебы, военно-профессиональной деятельности, а этот фактор прямо отражается на морально-психологическом состоянии;
- ◆ командир выступает как воспитатель педагогического коллектива части; он должен формировать такие качества у подчиненных, которые обеспечивают активную, дружную и результативную учебно-воспитательную деятельность, что создает положительный настрой у всех.

Выделяют три стадии сплочения коллектива и соответствующие особенности деятельности руководителя:

1. *Первая (начальная):* формальная внешняя целостность при общей разобщенности. Командир формирует ядро коллектива — его актив. Стиль работы руководителя — постоянный строгий контроль деятельности подчиненных.
2. *Вторая:* все еще в значительной степени разобщены. Выделяются отдельные группы подчиненных, по-разному относящиеся к требованиям руководителя. Последние должны уже предъявляться не самим руководителем, а через заместителей, актив.
3. *Третья:* подлинная сплоченность коллектива. Стиль руководства — коллегиальный, демократический.

Командир выступает организатором деятельности педагогического коллектива, в которой достигается общий результат и реализуются способности и опыт отдельных его участников. Руководитель в кол-

лективе выступает в качестве администратора, специалиста, общественного деятеля, воспитателя, авторитетного человека. Такие качества влияют на межличностное общение, формируют ценностно-ориентационное единство коллектива, готовность к взаимопониманию и взаимопомощи.

Анализируя личностные характеристики руководителя, способствующие жизнеустойчивости педагогического коллектива, можно выделить общие и специфические черты. Общие — это направленность личности, ее подготовленность, качества характера. Специфические — организаторские и коммуникативные способности, эмоционально-волевое воздействие, склонность к педагогической деятельности.

Деловое общение зависит и от внешнего облика руководителя — существенного психологического фактора. А. С. Макаренко, уделяя этому большое внимание, отмечал:

Я должен быть таким членом коллектива, который не только довел бы над коллективом, но который также радовал коллектив. Я должен быть эстетически выразителен, поэтому я ни разу не вышел с непочищенными сапогами или без пояса. Я тоже должен иметь какой-то блеск, по силе и возможности, конечно.

Личное обаяние, аккуратность и строгость во внешнем облике — свидетельство общей культуры и воспитанности руководителя.

Личное обаяние — это искусная подача всех личностно-деловых качеств и умений руководителя, состоящих из нравственной характеристики, психологических знаний и умений, техники самопрезентации, визуального эффекта и др.

Когда говорят о личном обаянии педагога, используют термины *фасцинация* (эмоционально насыщенное воздействие на партнера по общению) и *аттракция* (возникновение привлекательности одного человека для другого).

Среди способов фасцинации выделяют прежде всего взгляд (он должен быть прямым, открытым, если и непреклонным, то нехолодным), особый голос (богатый в тембровом отношении, гибкий по модуляциям), просчитанный ритм речи (подобный хорошему музыкальному — то побуждающий, то успокаивающий, но не наскучивающий). Впрочем, фактор личного обаяния руководителя часто недооценивают.

В качестве важного критерия эффективности управленческой деятельности, а следовательно, и обеспечения высокого уровня морально-психологического настроения военнослужащих выступает авторитет командира, руководителя, так как он возникает в результате совместных действий и общения в социальной группе и служит своеобразным «продуктом» результативности групповой деятельности.

Авторитет — это социально-психологическое явление, выражающееся в возможности одного человека оказывать влияние на других.

Ряд специалистов считает, что в основе авторитета лежит комплекс социально-значимых свойств личности руководителя, опираясь на которые он вызывает побудительный эффект у подчиненных, завоевывает признание коллектива.

Различают авторитет официальный, должностной, определяемый занимаемой должностью, и личностный. Если должностной авторитет руководителя вытекает из сути системы военного управления, то личностный — это фактическое уважение, доверие подчиненных и то влияние, которым пользуется командир. Авторитет должности, воинского звания — это объективная основа, но она не обеспечивает автоматически и личностный авторитет. Его надо завоевывать, подкреплять, отстаивать. Когда же он есть, удастся решать многие проблемы управления, избегая формализма.

Можно выделить ряд факторов, обуславливающих возникновение и развитие интегративных процессов в коллективе под воздействием руководителя: организованность, сработанность, сплоченность, взаимозаменяемость. Отсутствие таких факторов дестабилизирует морально-психологический климат коллектива, порождает конфликты.

В деятельности командира, направленной на обеспечение должного уровня морально-психологического состояния педагогического коллектива, следует учитывать и личностные проявления *специфики* педагогической деятельности. В исследованиях профессионально-педагогических коллективов выделены общие характерологические черты педагогов. Кроме таких положительных качеств, как более высокий интеллектуальный уровень, более широкий кругозор и т. д., чем у представителей ряда профессий, наблюдается и определенная профессиональная деформация, проявляются качества, которые способны изменить поведение человека на службе, в коллективе.

Педагогам свойственна завышенная самооценка. Данные исследований свидетельствуют о том, что зачастую она не совпадает с оценкой другими людьми. Общим для педагогов является и высокая критичность по отношению к коллегам, руководителям.

Систематическое самонаблюдение и самоконтроль, которые характерны для всех педагогов, ведут к повышенной нервозности. Отсюда следует еще одна общая черта — *склонность к гиперболизации происходящего*. В результате возникают типичные заболевания.

Из сказанного понятно, что в педагогических коллективах очень быстро происходит «заражение» настроением, а потому часто отмечаются непродуктивные споры, ссоры, сплетни. Если в педагогическом

коллективе сильны негативные явления (сплетни, консерватизм, ссоры и т. д.), то человек не чувствует себя защищенным, удовлетворенным. Стало быть, нужно воспитывать педагогов, а не только образовывать. И в данном случае именно от руководителя будет зависеть психологический климат в коллективе.

Н. В. Кузьмина, говоря о профессиональной деформации, замечает, что наблюдать ее можно в педагогических коллективах с непродуктивной творческой позицией: отсутствие интереса к научной, специальной и психолого-педагогической литературе, к опыту своих коллег и, самое печальное, к собственным учащимся. Люди, придерживающиеся этой позиции, хотят учить других, ни у кого не учась сами.

Данные исследований показывают, что уровень педагогического мастерства возрастными, а также половыми признаками не определяется. Нет однозначной связи между успешностью педагогической деятельности и стажем. Но довольно четко прослеживается влияние уровня образованности. Устойчивая связь наблюдается между самообразованием и успешностью педагогической деятельности.

Для офицера общение не только вид жизнедеятельности, но и составная часть его профессии. Можно выделить три главные причины низкой культуры общения офицеров:

- 1) не придает особого значения общению в учебно-воспитательном процессе и не утруждает себя тщательной организацией общения;
- 2) действует в педагогических ситуациях практически вслепую, не применяя психологических знаний;
- 3) недостаточна работа над повышением своей педагогической культуры как важного элемента военно-профессиональной культуры.

Вследствие этого и возникает в педагогическом коллективе множество конфликтов, которых можно было бы избежать.

Происходящая смена технико-технологической парадигмы управления на гуманистическую предполагает и новый, *более высокий уровень общения, обогащение содержания, форм, знаний его социально-психологических особенностей, психологии личности*. Современный человек, раскрепощенный в суждениях, подвергающий глубокой переоценке прежние ценностные ориентации, требует особого внимания.

В целом успешность выполнения офицером функций управления педагогическим коллективом, поддержания в нем здорового морально-психологического состояния обеспечивается наличием следующих *личностных качеств*:

- ◆ целенаправленность (общая военно-профессиональная и педагогическая направленность личности и определяемая ими активность и инициативность);
- ◆ профессиональная и психолого-педагогическая культура, эрудиция и компетентность;
- ◆ решительность, творчество и новаторство;
- ◆ организованность, исполнительность и требовательность к себе и другим;
- ◆ общительность, развитые коммуникативные качества личности;
- ◆ ответственность как проявление высокого самоконтроля.

Таким образом, для обучения и воспитания военнослужащих крайне важно формирование и функционирование в воинской части и подразделениях единого педагогического коллектива командного состава.

Условиями формирования педагогического коллектива оказываются:

- ◆ единая педагогическая позиция его участников;
- ◆ разнообразие творческих интересов и способностей руководящего состава;
- ◆ культура общения командиров.

Контрольные вопросы

1. Что представляет собой педагогический коллектив подразделения (части)?
2. Что такое стиль управления педагогическим коллективом?
3. Охарактеризуйте основные стили управления педагогическим коллективом.
4. Какой стиль управления педагогическим коллективом, по вашему мнению, наиболее эффективный?
5. Как отражаются особенности деятельности руководителя на морально-психологическом состоянии педагогического коллектива?
6. В чем состоит значение авторитета в деятельности руководителя коллектива?
7. Каковы могут быть проявления профессиональной деформации педагогов?
8. Какие личностные качества руководителя позитивно влияют на морально-психологическое состояние педагогического коллектива?

Рекомендуемая литература

Военная психология и педагогика. М., 1998.

Воспитательная деятельность педагога / Под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006.

Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога. М.: Академия, 2007.

Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. Рыбинск, 1993.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.

Реан А. А. Психология педагогической деятельности. Ижевск. 1994.

Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб., 2000.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб., 1998.

5.2. Педагогическая культура офицера, ее формирование и развитие

Успех в обучении, воспитании и подготовке военнослужащих к защите Отечества зависит от многих факторов, среди них — педагогическая культура офицера.

Напомним, что слово «культура» латинское по происхождению. Первоначально оно означало «обрабатывать» (землю), а также «совершенствовать» и «почитать». В его позднейшем употреблении сохранились эти оттенки, и параллельно возникла метафора *cultura animi*, употребляемая Цицероном, — «культура (совершенствование) души», «духовная культура».

В настоящее время выделяют культуру общества и культуру личности, между которыми существует диалектическая взаимосвязь. Это объекты, совместно развивающие, творящие, обогащающие друг друга. Культура общества создается трудом народа и одновременно представляет собой необходимое условие его существования. Человек при этом рассматривается и как потребитель, и как создатель материальных и духовных ценностей. Он овладевает уже имеющимися и создает новые, одновременно совершенствуя себя.

В свою очередь, культура личности предполагает профессиональную и социальную зрелость человека, сознательность и активность, умение строить свои отношения с товарищами по работе, поддержи-

вать деловой и доброжелательный климат в коллективе, быть хорошим семьянином и т. д.

5.2.1. Структура педагогической культуры офицера

Одна из форм культуры личности офицера — *педагогическая культура*, основанная на общей культуре, фундаменте личности. Благодаря этому личность имеет определенную ориентацию в мире, оказывается соответствующей требованиям своего времени; человек может развивать глубину суждений, обладать аналитическими способностями и концептуальным мышлением. Значение общей культуры для личности чрезвычайно велико, в том числе и для ее профессиональной деятельности.

Генерал Шарль де Голль, ставший впоследствии президентом Франции, отмечал в своей книге «За профессиональную армию»:

Сила ума требует разнообразия, которого нельзя найти в исключительных навыках определенной профессии. Истинной школой командования является общая культура... Не было ни одного знаменитого полководца, который не черпал бы своего искусства из сокровищницы человеческого разума. В основе побед Александра Македонского мы, в конце концов, всегда находим Аристотеля.

С давних лет традицией русской армии было воспитание людей не только беспредельно преданных Родине и воинскому долгу, но и хорошо образованных, думающих, творческих, обладающих высокой культурой.

Только офицер, обогащенный знанием и пониманием общечеловеческих ценностей, глубоко усвоивший отечественные культурные традиции, может стать подлинным воспитателем, авторитетным, заботливым наставником своих подчиненных и добиться наибольших результатов в своей профессиональной деятельности. В свою очередь, нельзя воспитать и обучить будущего, по-настоящему высокопрофессионального офицера, если не воспитать в нем культурного человека.

Педагогическая культура офицера — специфическое проявление общей культуры в условиях военно-педагогического процесса. Но нельзя думать, будто офицер с высоким уровнем общей культуры обязательно обладает и педагогической культурой. Она возникает под влиянием педагогической деятельности, будучи необходимым условием ее осуществления. Это достигнутый офицером уровень владения военно-педагогическим опытом, степень его совершенствования в своей деятельности, мера развития личности, и для каждого военнослужащего данные уровень, степень и мера различны. Следовательно, можно говорить о высоком, среднем или низком уровнях развития педагогической культуры того или иного офицера.

Отдельные компоненты педагогической культуры в зависимости от психологических свойств личности (направленность, темперамент, характер, способности) могут получить особую окраску, наиболее выраженное проявление, показывая индивидуальный облик военного педагога. Это означает, что наряду с общими чертами педагогическая культура каждого офицера имеет самобытные, индивидуально неповторимые особенности.

Педагогическая культура офицера имеет сложную структуру. Она включает общую и профессиональную эрудицию; высокий уровень психолого-педагогических знаний; педагогическую направленность; культуру познавательной деятельности; культуру педагогического мышления; культуру речи; культуру педагогических чувств, культуру педагогически направленного общения и поведения; профессионально-этическую культуру; культуру внешнего вида; культуру рабочего места; педагогическое мастерство.

Все указанные компоненты тесно взаимосвязаны, находятся в постоянном взаимодействии и в то же время обладают относительной самостоятельностью. Содержание каждого из этих компонентов многогранно.

Профессиональная эрудиция офицера базируется на глубоком знании военного дела. В современную эпоху роль военных знаний в деятельности военнослужащего значительно повысилась. Это вызвано в первую очередь появлением новых видов оружия и боевой техники, новых форм и способов боевых действий, а также высокой интенсивностью развития и обновления современного оружия и техники.

Благодаря глубоким знаниям общих основ военного дела, особенностей боевых действий своего вида Вооруженных Сил и рода войск, а также свойств и возможностей оружия и боевой техники, имеющихся в части, способов их эффективного применения офицер способен на занятиях и учениях создавать реальную картину современного боя. Однако чтобы педагогически грамотно решать задачи обучения и воспитания подчиненных, он должен не просто знать соответствующие научные положения, законы, понятия и определения, но переработать их в собственном сознании в интересах военно-педагогического процесса. Он должен хорошо осознавать, как те или иные положения воспринимаются, понимаются и осознаются военнослужащими.

Воинская служба — это особый род человеческой деятельности, связанной с постоянным напряжением духовных и физических сил, с экстремальными ситуациями, с тяготами, лишениями, риском, а при выполнении задач в боевой обстановке — с угрозой для жизни военнослужащих. Поэтому для эффективного и качественного обучения и воспитания воинов офицеру необходимо хорошо владеть психолого-

педагогическими знаниями. Именно они в совокупности с педагогическими умениями и навыками определяют профессиональный облик военного педагога и выступают важнейшими средствами воспитательного воздействия.

Об этом писал еще в начале XX в. П. И. Измestьев, полковник Генерального штаба, участник русско-японской войны:

В наш век, век крайней нервозности как масс, так и отдельного человека, приходится более чем прежде считаться со слабостями человеческой природы. Современная тактика требует не только от начальника, но и от рядового бойца знания, инициативы и умения воздействовать на других — словом, тактика тоже сделалась более психологической. С этой точки зрения и приходится нам воспитывать солдата....

В педагогической культуре особая роль принадлежит *военно-педагогической направленности*. Это каркас, на который нанизываются основные профессионально-значимые свойства офицера-педагога. Военно-педагогическая направленность включает интерес к профессии военного, стремление и призвание трудиться в выбранной сфере, что становится постоянной жизненной потребностью, образом жизни.

Конкретным выражением педагогической направленности в военной деятельности служат практические дела офицера, его отношение к людям, которыми ему доверено руководить, чувство ответственности перед ними. Стержнем здесь становятся педагогические убеждения офицера. Именно они побуждают быть последовательным, логичным и целеустремленным в делах и в общении с подчиненными. Как показывает жизнь, офицеры, обладающие педагогической направленностью, в воинской службе добиваются высоких результатов.

В структуре педагогической культуры выделяют *культуру познавательной деятельности*, которая характеризуется высоким развитием познавательных процессов личности, постоянным, систематическим, целенаправленным стремлением к самообразованию, самосовершенствованию. Практика показывает, что наиболее авторитетные офицеры обычно отличаются постоянным творческим поиском, неудовлетворенностью своего общекультурного и профессионального развития. Культура познавательной деятельности офицера тесно связана с культурой педагогического мышления.

Культура педагогического мышления — это развитие:

- ◆ способности к педагогическому анализу, синтезу;
- ◆ таких качеств мышления, как критичность, самостоятельность, широта, гибкость, активность, быстрота;
- ◆ наблюдательности, педагогической памяти, творческого воображения.

Культура мышления неразрывно связана с *мировоззрением офицера*. Именно оно определяет помыслы и чувства, нравственные качества и гражданскую ответственность за результаты своего труда. В мировоззренческой культуре становятся очевидны процесс и результат формирования педагогических убеждений, процесс определения офицером своих интересов, предпочтений, ценностных ориентаций в профессиональной деятельности. Офицер выступает проводником политики государства в армии и на флоте, и успешность ее проведения во многом зависит от уровня его педагогической культуры мышления. Личным примером, взглядами и убеждениями он способствует формированию мировоззрения подчиненных, воспитывает у них чувства патриотизма, гражданственности и государственности.

Культура мышления связана также с *культурой речи*. Если офицер слабо владеет словом, то не сможет точно, ясно и кратко излагать свои мысли. Помимо этого, речь офицера во многом оказывается образцом для подчиненных, формирует их речевую культуру.

В армии и на флоте литературный язык принят как норма. Он требует обязательного соблюдения правил употребления слов, грамматических форм, произношения и ударения, действующих на данный момент. Грамматически правильная речь, ее лексическое богатство, выразительность, образность, владение техникой речи позволяют качественно решать разнообразные профессионально-педагогические задачи командира. Известный педагог В. А. Сухомлинский называл речевую культуру человека зеркалом его духовной культуры.

Тесно взаимосвязаны с культурой речи культура педагогических чувств и педагогического общения. *Культура педагогических чувств* офицера выражается в доброжелательном отношении к подчиненным, в умении чувствовать настроение, в понимании психологии военнослужащих. Она ярко проявляется в таких неотъемлемых качествах педагога, как педагогический такт, педагогическая наблюдательность и т. д.

Педагогический такт — это одновременно чувство меры, сознательная дозировка действия, способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Педагогический такт во многом зависит от личных качеств офицера, его кругозора, общей культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства; подсказывает военному педагогу меру проявления эмоций при применении средств педагогического воздействия. С ним связаны и такие качества личности, как выдержка, терпение, самообладание.

Развитие культуры чувств — задача более сложная, чем обогащение себя знаниями и развитие своего интеллекта.

В структуре педагогической культуры офицера очень важное место занимает *культура педагогически направленного общения и поведения*. Она проявляется в умении слушать и слышать собеседника, задавать вопросы, устанавливать контакты, понимать другого, ориентироваться в сложившейся ситуации общения, в умении видеть и правильно интерпретировать реакцию подчиненных, проявлять и передавать свое отношение по поводу чего-либо, готовность и желание общаться. Выдающийся военачальник маршал К. К. Рокоссовский отмечал, что военному руководителю важно умение «слушать солдата».

Основу культуры педагогически направленного общения и поведения составляют личностные качества: доброжелательность, наблюдательность, справедливая требовательность, отзывчивость, интеллигентность.

Военно-педагогическая деятельность офицера реализуется в повседневном общении с подчиненными, и эффективность учебно-воспитательного процесса в огромной степени зависит от педагогической направленности общения и поведения руководителя.

Специфика военной службы вносит определенную сложность в общение офицера с подчиненными. С одной стороны, контакты между ними облегчаются, поскольку офицер, особенно младший, с личным составом проводит большую часть служебного времени. С другой стороны, их общение строго регламентируется требованиями воинских уставов, необходимостью соблюдения субординации между начальниками и подчиненными. Если в этих отношениях возникают элементы панибратства, это негативно отражается на воинской дисциплине. Но чрезмерно подчеркнутая официальная дистанция затрудняет взаимопонимание, также негативно сказывается на дисциплине. Как свидетельствует войсковая практика, только соблюдение уставных норм и овладение требованиями педагогического такта способно установить необходимую меру в этих отношениях.

Вместе с тем педагогически направленное общение и поведение офицера становятся также формами проявления многих других компонентов психологической культуры.

Культура педагогически направленного общения и поведения офицера неразрывно связана с его профессионально-этической культурой. Под ней понимается нравственное сознание, формируемое на уровне теоретических этических знаний, а также уровень нравственных чувств. Она отражает статусные связи и отношение к выполнению должностных обязанностей. В основе профессионально-этической культуры лежат принципы и нормы морали, требования военной присяги и уставов.

В лучших традициях российской армии — забота о чести мундира. Понятие воинской чести специально культивировалось, публика-

лись специальные своды правил, в которых четко излагались требования к поведению военнослужащих. У моряков они назывались «Правила учтивости офицера», у драгун — «Чести напоминание», у улан — «Чести наставление». В «Учении и хитрости ратного строения пехотных людей» 1647 г. подчеркивалось, что «ратному человеку надобно быть зеркалу учтивости, чести и чувства».

Для офицера высокой профессионально-этической культуры характерны активная жизненная позиция, единство слова и дела, дисциплинированность, организованность, честность, скромность, достойное поведение и другие нравственные качества.

Культура общения и поведения, культура внешнего вида и культура рабочего места офицера в известной мере есть внешний показатель глубинных составляющих.

Культура внешнего вида офицера проявляется в его аккуратности, подтянутости и собранности, сдержанности, эстетической выразительности, умении двигаться и уверенно держаться, управлять собственной мимикой и пантомимикой. Всем своим внешним видом, манерой разговаривать, держать себя, обращаться к окружающим офицер утверждает уставные нравственные отношения. Поведение человека в военной форме, по сути, есть та внешняя сторона, по которой окружающие судят о надежности, внутренней силе и нравственных качествах армии.

Культура рабочего места офицера предполагает умение организовать служебное и личное время, работать с документами, литературными источниками, умение фиксировать и обрабатывать необходимую информацию, отбирать ее и хранить, вести картотеки.

Важнейший компонент педагогической культуры — *педагогическое мастерство*. Интегративную характеристику педагогического мастерства и его места в педагогической культуре дает замечательный военный педагог А. В. Барабанщиков. По его мнению, педагогическое мастерство — это синтез развитого психолого-педагогического мышления, системы педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые в сочетании с высокоразвитыми качествами личности педагога позволяют ему успешно решать учебно-воспитательные задачи.

Структура педагогического мастерства офицера сложна, многогранна и определяется содержанием военно-педагогической деятельности, характером профессионально-творческих задач в воинской службе. *Центральным компонентом педагогического мастерства* считается развитое *психолого-педагогическое мышление*, обуславливающее творчество в педагогической деятельности. Мышление военного педагога-мастера характеризуется самостоятельностью, гибкостью и быстротой. Оно опирается на развитую педагогическую наблюдательность и твор-

ческое воображение как основы предвидения, без которого невозможно педагогическое творчество. У командира оно проявляется в способности с максимальной эффективностью, каждый раз по-новому и обоснованно применять в военно-педагогическом процессе различные методы и формы воспитания и обучения, профессиональные знания и личностные качества. Вместе с тем оно выражается и в сознании педагогических идей, способов учебно-воспитательной деятельности, и в умении решать нетиповые задачи.

Войсковая практика свидетельствует: для того чтобы быть успешным в военно-педагогической деятельности, офицеру необходимо обладать таким высокоразвитым качеством, как *педагогический оптимизм*. Это вера в свои силы и способности как военного педагога, а также вера в способности и возможности своих подчиненных достичь высоких личных и профессиональных результатов.

В педагогическое мастерство входят педагогические знания, педагогическая интуиция, умения и навыки в области педагогической техники, позволяющие военному педагогу с меньшей затратой энергии добиться больших результатов. В таком мастерстве можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента:

- ◆ мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности военнослужащих;
- ◆ мастерство убеждения;
- ◆ мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;
- ◆ мастерство владения педагогической техникой.

На практике эти элементы тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга.

Педагогическая техника занимает особое место в структуре мастерства. Это та совокупность умений и навыков офицера как военного педагога, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных военнослужащих и коллектив в целом: умение выбрать правильный стиль и тон в обращении с подчиненными, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыки демонстрации своего отношения к поступкам подчиненных и др.

Педагогическое мастерство непосредственно зависит от авторитета офицера. «Совершенно понятно, — писал А. С. Макаренко, — что воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем».

Между компонентами педагогической культуры существуют сложные связи и зависимости. Во многом они обуславливаются психическими свойствами личности офицера и условиями, в которых он формировался как человек и как специалист, в которых проходит его

служба. Вот почему при общности основных компонентов педагогическая культура офицера всегда индивидуально неповторима.

5.2.2. Формирование и развитие педагогической культуры офицера

Овладение педагогической культурой — процесс сложный и длительный. Ее элементы закладываются еще в школе и в семье. Но активное овладение педагогической культурой как составным компонентом общей культуры начинается во время обучения в военно-учебном заведении, где ее формированию способствуют быт курсантов, организация их жизни и деятельности, отношения в коллективе и в первую очередь целенаправленный педагогический процесс.

Основные компоненты педагогического процесса в военно-учебном заведении — целенаправленная учебно-воспитательная деятельность командования, профессорско-преподавательского состава кафедр, самостоятельная работа курсантов над усвоением содержания учебного материала, общественная работа курсантов и др.

Дальнейшее формирование и совершенствование педагогической культуры офицера продолжается в течение всего времени службы в трех направлениях.

1. *Психолого-педагогическая подготовка*: командирская подготовка (изучение вопросов военной педагогики и психологии); общественно-государственная подготовка офицерского состава; научно-теоретические семинары и конференции по проблемам военного образования и воспитания, лектории и военно-педагогические чтения; изучение и внедрение у себя в подразделении передового военно-педагогического опыта учебно-воспитательной работы и другие формы. Данное направление находится в прямой зависимости от системы работы с офицерским составом в масштабе военно-учебного заведения, воинской части, конкретного коллектива подразделения.
2. *Самостоятельная военно-педагогическая деятельность офицера* с подчиненными военнослужащими с целью решения поставленных педагогических задач. Она контролируется вышестоящими начальниками, но планируется, осмысливается, осуществляется и анализируется самим офицером. Именно в этом направлении огромное влияние на военно-педагогическое становление офицера, на совершенствование его общей и профессиональной культуры оказывает морально-психологический климат, который сложился в части. Здесь большое значение имеют организация жизни в воинском коллективе, организация труда и службы офицеров, господствующее

коллективное мнение и настроение, соблюдение системы уставных взаимоотношений, наличие традиций и т. д.

3. *Постоянная работа над собой, самообразование и самовоспитание:* подготовка и анализ каждого своего учебного занятия; изучение военной, педагогической и психологической литературы; ознакомление с последними исследованиями в этих областях; изучение передового и новаторского педагогического опыта в военном учебно-воспитательном процессе. Кроме того, совершенствованию педагогической, а в целом и общей культуры, способствует изучение военно-исторической и мемуарной литературы. Просмотр и обсуждение лучших отечественных и зарубежных кинофильмов на армейские темы помогают не только рационально понять, но и эмоционально пережить различные нравственные ситуации, возникающие в жизни военнослужащих и требующие от офицеров того или иного командирского и педагогического решения.

Формирование и совершенствование педагогической культуры — процесс сложный и длительный, требующий не кратковременного, а непрерывного, в течение всей жизни напряжения интеллектуальных, нравственных и волевых сил человека, постоянного самообразования и самовоспитания. Тем не менее высокая педагогическая культура может и должна стать достоянием каждого целеустремленного офицера. Необходимость овладения высокой педагогической культурой современным офицером — социальный наказ нашего времени.

Педагогическую культуру офицера можно оценить по таким критериям, как деятельностный, личностный и аксиологический (ценностный).

1. *Показатели деятельностного критерия:* навыки и умения офицера ставить и решать педагогические задачи, активность в их решении, уровень развития педагогической техники, результативность военно-педагогической деятельности.
2. *Показатели личностного критерия:* уровень развития интеллектуальных и нравственных качеств офицера, степень развития его психолого-педагогических качеств, педагогических способностей, авторитет.
3. *Показатели аксиологического критерия:* принятие и овладение педагогическими ценностями — знаниями, идеями, концепциями, имеющими в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы.

Таким образом, педагогическая культура — это сложное образование, проявляющееся в степени овладения офицером военно-педагогическим опытом, степени его совершенства в военно-педагогической деятельности, уровне развития его личности как военного педагога.

В современных условиях роль педагогической культуры как важнейшего показателя профессиональной деятельности офицера значительно возросла из-за повышения требований к личности офицера как военного педагога.

Контрольные вопросы

1. Какие можно выделить структурные элементы педагогической культуры офицера?
2. Охарактеризуйте военно-педагогическую направленность.
3. Что такое педагогический оптимизм?
4. Охарактеризуйте направления дальнейшего развития педагогической культуры офицера в части.
5. Каковы основные критерии уровня развития педагогической культуры офицера?
6. Укажите основные показатели личностного критерия.
7. Охарактеризуйте аксиологический критерий педагогической культуры.

Рекомендуемая литература

Барабанщиков А. В., Муцынов С. С. Педагогическая культура офицера. М.: Воениздат, 1985.

Военная психология и педагогика. М., 1998.

Культура взаимоотношений военнослужащих / Учебно-методическое пособие. М.: Воениздат, 1990.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. М.: Педагогика, 1983.

Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2004.

5.3. Офицерское собрание как форма воспитания офицеров

В начале XXI в. служба Главного управления воспитательной работы Министерства обороны Российской Федерации продолжает искать и развивать действенные формы воспитания офицеров. Одним из результатов этого поиска стало возобновление работы офицерских соб-

раний согласно Приказу министра обороны РФ № 435 от 23 декабря 2004 г., который ввел в действие «Положение об офицерских собраниях в Вооруженных Силах Российской Федерации».

В новом Положении определено, что офицерские собрания предназначены для сплочения коллектива офицеров воинской части и других структур Министерства обороны, воспитания офицеров в духе преданности Отечеству, верности воинскому долгу и боевым традициям, укрепления войскового товарищества, выработки предложений и рекомендаций командованию по вопросам прохождения военной службы, решения социальных и иных проблем, возникающих у офицеров и членов их семей.

5.3.1. Становление офицерских собраний в русской армии

История становления и работы офицерских собраний России насчитывает нескольких веков. На первом ее этапе — в конце XVIII в. — совместное времяпрепровождение офицеров проходило без определенных правил. В начале XIX в. для сборов стали использоваться небольшие дома или отдельные помещения (дежурные комнаты), где офицеры могли беседовать на различные темы, читать книги и газеты, играть в карты и бильярд, шахматы и шашки, проводить время в организованных «офицерских ресторациях». Такая форма общения в свободное от службы время стала популярной в военной среде. В этот период вырабатываются первые правила работы и организации сборов офицеров, которые позднее получили название «офицерские собрания».

Одним из первых принято считать *Кронштадтское благородное собрание*, которое было открыто 6 февраля 1802 г. и существовало более 100 лет. Под собрание отвели средний этаж одного из домов в Кронштадте, где были оборудованы столовая, буфетная, газетная, две билiardные, две гостиные и танцевальный зал.

К середине XIX в. военные собрания функционировали на основании своих уставов либо правил уже во многих частях. Значительным этапом в становлении офицерских собраний стал Приказ по военному ведомству № 289 от 4 ноября 1874 г., который ввел в действие «*Устав офицерского собрания*» для всех военных собраний как существующих, так и вновь создаваемых. В 1884 году было утверждено «*Положение об офицерских собраниях*» в отдельных частях войск.

Основными целями офицерских собраний были:

- ◆ доставить офицерскому обществу средства для взаимного сближения его членов и поддержать между офицерами правильные това-

ришеские отношения, соответствующие духу и требованию военной службы;

- ◆ содействовать развитию в среде офицеров военного образования;
- ◆ доставить офицерам развлечения в свободное от службы время и удешевить жизнь офицеров.

Для достижения этих целей в частях учреждались офицерские собрания с библиотекой, столовой, фехтовальным и гимнастическим залами, бильярдные, стрельбища и т. п. Положение могло быть дополнительно частными правилами офицерских собраний частей. На протяжении последующих лет в «Положение об офицерских собраниях» вносились изменения. Одно из них позволяло собраниям приобретать в собственности недвижимое имущество на общих основаниях.

Популярность офицерских собраний в армии была очень большой, они появились во многих частях армии; только в Санкт-Петербурге к 1914 г. действовало более 25 офицерских собраний, при этом нередко там рассматривались и вопросы общественной жизни России. Не случайно в сентябре 1895 г. в Санкт-Петербурге началось строительство здания на углу Литейного проспекта и Кировой улицы для размещения Общего офицерского собрания армии и флота. 22 марта 1898 г. в присутствии императора было открыто Петербургское офицерское собрание армии и флота, которое получило признание не только у офицеров гарнизона, но и жителей Санкт-Петербурга. Сегодня в этом здании находится Окружной дом офицеров Ленинградского военного округа, где стараются поддерживать основные традиции и предназначение Офицерского собрания армии и флота.

Вплоть до 1917 г. работа офицерских собраний не затихала, переиздавались правила и уставы, находились новые формы, но уже в начале 1918 г. в связи с отменой офицерских званий была прекращена и работа соответствующих собраний.

5.3.2. Современный этап развития офицерских собраний

Попытка возвращения офицерских собраний в советской армии была сделана в 1943 г. в период ввода новых знаков отличия офицеров — погон, но этого в годы Великой Отечественной войны не произошло.

В конце 1980-х гг. снова появился интерес к истории офицерских собраний. На страницах периодической печати развернулись дискуссии о необходимости их вернуть. 20 мая 1989 г. был подписан приказ министра обороны СССР № 186 о введении в действие Временного

положения об офицерском собрании в ВС СССР, которое получило окончательную редакцию в приказе МО СССР № 480 от 14 декабря 1990 г.

В тот сложный для страны период в войсках создавались офицерские собрания, но офицеры в их работе принимали пассивное участие, и собрания зачастую существовали формально. И все-таки такая форма была необходима, поэтому Приказом МО РФ № 147 от 12 сентября 1992 г. введено в действие Положение об офицерском собрании в Вооруженных Силах Российской Федерации. Перед офицерским собранием поставлены созвучные прежним *задачи*: обеспечение социальной защищенности офицерских кадров; воспитание безупречной офицерской чести; воспитание общей и военной культуры. К сожалению, вопросов по работе офицерских собраний появилось значительно больше, чем самих собраний в армии, которые в последующее десятилетие существовали только на бумаге.

На современном этапе развития Вооруженных Сил России происходят *включение офицеров в развитие гражданского общества в России*, поиск действенных методов и форм духовного и воинского воспитания офицерского корпуса. Частью этого процесса является организация и работа офицерских собраний и Общественного совета при министерстве обороны Российской Федерации.

В 2004 г. было введено в действие новое «*Положение об офицерских собраниях в Вооруженных Силах Российской Федерации*». В нем определено, что они направлены на сплочение коллектива офицеров воинских частей, его воспитание в духе преданности Отечеству, верности воинскому долгу и боевым традициям, укрепление войскового товарищества, выработку предложений и рекомендаций командованию по вопросам прохождения военной службы, решения социальных и иных проблем, возникающих у офицеров и членов их семей. В своей практической деятельности офицерские собрания самостоятельно определяют методы и формы работы, не противоречащие законодательству Российской Федерации.

В январе 2007 г. в Москве, в Культурном центре Вооруженных Сил России состоялось первое заседание *Общественного совета при Министерстве обороны Российской Федерации*. Оно было во многом организационным. На нем утверждены регламент работы и состав рабочих комиссий. Председателем Общественного совета был единогласно избран глава правления Союза кинематографистов России и руководитель Российского фонда культуры Н. С. Михалков.

В мае 2007 г. в Москве прошло заседание президиума Общественного совета при Министерстве обороны Российской Федерации.

Открывал его министр обороны России А. Э. Сердюков, который отметил, что эффективное решение задач, возложенных на военную организацию государства, невозможно без понимания и поддержки со стороны общества. При этом большинство членов Общественного совета согласились, что начинать надо с возвращения утраченных моральных ценностей, воспитания уважения к профессии защитника Родины и улучшения социального положения военнослужащих.

В Общественном совете сформировано шесть комиссий. Первая комиссия занимается вопросами проведения общественной экспертизы федеральных законопроектов, вторая — вопросами правовой и социальной защиты военнослужащих и гражданского персонала Министерства обороны, третья — культурно-шефской работой и взаимодействием с религиозными и общественными объединениями, четвертая рассматривает вопросы взаимодействия со СМИ, освещающими проблемы Вооруженных Сил, пятая охватывает вопросы повышения безопасности военной службы, правопорядка и дисциплины в армии и на флоте; шестая рассматривает вопросы повышения престижа военной службы, патриотического и духовно-нравственного воспитания молодого поколения.

Общественный совет призван обеспечить согласование общественно значимых интересов граждан Российской Федерации, общественных объединений, органов государственной власти и органов местного самоуправления для решения наиболее важных вопросов в области обороны, государственного военного строительства, защиты прав и свобод граждан Российской Федерации и демократических принципов развития гражданского общества в Российской Федерации путем:

- ◆ привлечения граждан и общественных объединений к формированию и реализации государственной политики в области обороны;
- ◆ выдвижения и поддержки гражданских инициатив, направленных на реализацию государственной политики в области обороны, конституционных прав, свобод и законных интересов граждан и общественных объединений;
- ◆ проведения общественной экспертизы проектов федеральных законов, разрабатываемых Министерством обороны Российской Федерации, и проектов нормативных правовых актов Министерства обороны Российской Федерации;
- ◆ осуществления общественного контроля за деятельностью Министерства обороны Российской Федерации;
- ◆ выработки рекомендаций Министерству обороны Российской Федерации при определении приоритетов в области государственной

поддержки общественных объединений и иных объединений граждан Российской Федерации, деятельность которых направлена на развитие гражданского общества в Российской Федерации;

- ❖ участия в выработке предложений по реализации мер правовой и социальной защиты военнослужащих, лиц гражданского персонала Вооруженных Сил Российской Федерации, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей;
- ❖ привлечения граждан, общественных объединений и представителей средств массовой информации к обсуждению вопросов, касающихся соблюдения свободы слова в средствах массовой информации, обеспечения гарантий свободы слова и свободы массовой информации, противодействия попыткам фальсификации военной истории Отечества, дискредитации Вооруженных Сил Российской Федерации и военнослужащих, а также выработки по данным вопросам рекомендаций.

5.3.3. Организация работы офицерских собраний

Как уже было сказано, в настоящее время деятельность офицерских собраний регламентируется «Положением об офицерских собраниях в Вооруженных Силах Российской Федерации», введенном в действие приказом министра обороны РФ № 435 от 23 декабря 2004 г. Оно определяет, что собрания могут создаваться в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации, численность офицеров которых не менее 10; если она меньше, разрешается создать объединенное офицерское собрание гарнизона.

На собраниях могут присутствовать все офицеры воинской части. Каждый имеет право выступать на заседаниях по существу обсуждаемых вопросов. Важно подчеркнуть, что не допускается обсуждение приказов и распоряжений командиров (начальников).

В Положении определены места размещения собрания и информационного стенда; полномочия офицерских собраний, меры общественного воздействия и организация работы.

При необходимости разрешается утверждать дополнительные правила отдельных собраний, не противоречащие целям и принципам Положения, определяющим специфику их деятельности.

Для функционирования офицерских собраний используются Дома офицеров и офицерские клубы, а в случае их отсутствия в гарнизонах и воинских частях — специально выделенные командованием помещения. У входа в помещение, отведенное для этой цели, крепится табличка с надписью «Офицерское собрание». Распорядок работы и другие сведения о работе офицерского собрания вывешиваются на информа-

ционном стенде. Место размещения информационного стенда определяется решением командира воинской части (начальника гарнизона).

Заседания правомочны при условии присутствия на них не менее 2/3 участников — членов офицерского собрания. Его возглавляет председатель. *Председателем офицерского собрания является командир воинской части*, а в объединенном офицерском собрании — один из командиров воинских частей.

При этом председатель определяет дни и время проведения собрания; утверждает планы его работы и организует их выполнение; направляет деятельность офицерского собрания на сплочение коллектива офицеров; проводит целенаправленную работу по реализации решений, принятых на заседаниях; организует проведение культурно-воспитательных мероприятий офицерского собрания; проводит внеплановые заседания.

Для организации деятельности офицерского собрания создается его совет, состав которого не должен превышать 10% от общего числа членов. Совет избирается сроком на два года из числа наиболее подготовленных и авторитетных офицеров.

Офицерские собрания на своих заседаниях из числа тех, кто вошел в совет, избирают тайным голосованием председателя и секретаря совета офицерского собрания. Все заседания оформляются протоколами. Они подписываются председателем и секретарем совета офицерского собрания.

Впервые в регламенте работы офицерского собрания выделяется форма общественного воспитания — осуждения проступков офицеров. При этом офицерские собрания могут применять следующие меры общественного воздействия: предупреждение, объявление офицерского осуждения, вынесение решения о принесении публичного извинения.

Таким образом, деятельность офицерских собраний призвана способствовать целенаправленному воспитанию и развитию личности офицеров, предполагающих не только успешное выполнение служебных обязанностей, но и освоение общей культуры, традиций и ценностей офицерского корпуса, а также норм современного общества.

Контрольные вопросы

1. Назовите город, в котором было документально оформлено первое офицерское собрание русской армии и флота.
2. Назовите основные цели офицерского собрания русской армии.
3. Охарактеризуйте основные этапы становления офицерских собраний России.

4. Какие вопросы рассматриваются на заседаниях офицерских собраний в Вооруженных Силах Российской Федерации?
5. Кто является председателем офицерского собрания?
6. Какие меры общественного воздействия может применять офицерское собрание?

Рекомендуемая литература

Назаров А. От клуба офицеров — к офицерскому собранию // Ориентир, 2000. № 11. С. 73–75.

Петербургское офицерское собрание русской армии и флота: духовное и воинское воспитание: Историко-педагогический очерк / Под ред. Р. Х. Бариева. СПб.: ВАС, 2005.

Положение об офицерских собраниях в Вооруженных Силах Российской Федерации. М.: МО РФ, 2005.

5.4. Формирование военно-профессиональной компетентности военнослужащих

Необходимость компетентности во всех сторонах человеческой деятельности обуславливается современными процессами развития общества, образования. Эти требования в полной мере относятся и к деятельности военной организации нашего общества.

5.4.1. Профессиональная компетентность

Работы отечественных исследователей профессионального образования свидетельствуют о том, что основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в нахождении путей *обеспечения деятельностиной позиции в процессе обучения, способствующих становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системных действий, решения новых проблем и задач.*

Результат профессиональной подготовки может быть с достаточной полнотой описан с помощью понятия «профессиональная компетентность».

Профессиональную компетентность рассматривают как интегральную характеристику, определяющую способность и готовность решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры.

«Способность» в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение», с учетом того, что в целом она рассматривается как свойство личности, которое выступает условием успешного освоения и выполнения определенного вида деятельности.

Термин «готовность» в данном определении означает прежде всего психологическую готовность к самостоятельному и творческому выполнению профессиональной деятельности.

Под понятием *компетенция* подразумевается круг полномочий и прав, предоставленных законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов, а также совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы. Термин «компетенция» чаще используют для определения границ области действия специалиста.

Компетентность и компетенция — взаимообусловленные понятия, которые взаимодополняют друг друга. Так, специалист с недостаточно развитой профессиональной компетентностью и обладающий широким кругом компетенций не может вследствие ограниченности своей подготовки эффективно исполнять свои функциональные обязанности. И наоборот, компетентный человек, не обладающий необходимыми компетенциями, не в состоянии в полной мере ее реализовать. Следовательно, *компетентным* можно назвать человека, знающего, осведомленного в какой-либо области, а также обладающего соответствующей компетенцией.

Компетентность всегда проявляется в деятельности. *Профессиональная компетентность специалиста обнаруживается при решении профессиональных задач.* При этом важно всегда рассматривать контекст, в котором это происходит. С точки зрения ученых кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с *ценностями* человека, т. е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение *конкретного результата (продукта) или способа поведения.*

Осмысление компетентности специалиста XXI в., по мнению многих ученых, должно основываться на развитии интегративных и аналити-

ческих способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность не предопределена на весь период карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей компетентности.

Сущностные признаки компетентности:

- ◆ ее отличает *деятельностный* характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями, навыками и знаниями в конкретных областях;
- ◆ проявляется в умении осуществлять выбор с учетом *адекватной оценки себя в конкретной ситуации*.

Понимая профессиональную подготовку как процесс развития в определенной сфере, овладения опытом будущей профессиональной деятельности, можно сказать, что компетентный специалист *устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование*. Важная особенность профессиональной компетентности человека заключается в том, что она реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Содержание профессиональной компетентности включает совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей.

Ключевые компетентности, необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в современном мире. Они приобретают сегодня особую значимость. И проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации; коммуникации, в том числе на иностранном языке; социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (управленческой, инженерной, педагогической, медицинской и т. д.).

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Их можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в конкретной профессиональной области (например, в военной).

Все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль деятельности, создает целостный образ специалиста, а в конечном итоге обеспечивает становление профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики специалиста.

Ключевые, базовые и специальные компетентности, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах.

Выделяют ряд *этапов развития профессиональной компетентности*.

Первый ориентирован на развитие *ключевых компетентностей* в контексте будущей деятельности. *На втором этапе* происходит «погружение» обучающегося в профессиональные задачи, при этом он осваивает способы их решения, содействующие становлению базовой компетентности на основе ключевых. Так осуществляется интеграция базовой и ключевой компетентностей.

Третий этап характеризуется проекцией (проникновением, интеграцией) базовой компетентности, уже неразрывно связанной с ключевой и специальной.

Затем реализуется этап развития *специальной компетентности*.

В целом же базовые компетентности должны отражать современное понимание основных задач профессиональной деятельности, а ключевые — охватывать алгоритм их решения. Специальные же компетентности реализуют базовые и ключевые применительно к специфике профессиональной деятельности конкретного специалиста.

С учетом рассмотренной сущности и динамики реализации данного подхода можно определить, что весь процесс профессионального обучения строится на основе выделения такой единицы построения содержания профессионального образования, как *профессиональная педагогическая задача*.

Стало быть, основная отличительная особенность реализации компетентностного подхода в подготовке специалистов — это ориентация процесса профессиональной подготовки на получение конкретных (*овеществленных и субъективных*) *результатов решения профессиональных задач*.

5.4.2. Сущность военно-профессиональной компетентности

Необходимость формирования и развития профессиональной компетентности военнослужащих определяется требованиями социального заказа по гарантированной защите Отечества, обеспечению военной безопасности, решению задач реформирования Вооруженных Сил России.

Одним из основных противоречий современного военно-педагогического процесса является несоответствие между требуемым и реальным уровнем подготовки военнослужащих. В ее процессе преимущественно осваиваются знания, но не формируется целостный военно-профессио-

нальный опыт. Таким образом, основными *причинами перехода при подготовке военных специалистов к формированию у них военно-профессиональной компетентности следует считать следующие.*

1. Интенсивные изменения современного общества; высокие темпы его социально-экономического развития вызывают непрерывно нарастающий поток социальной и профессиональной информации, что усложняет процесс усвоения профессиональных знаний. Приобретаемые в процессе подготовки военно-профессиональные знания порой устаревают быстрее, чем военнослужащие будут готовы к исполнению функциональных обязанностей.
2. Задачи модернизации военно-профессионального образования, требующие учета запросов личности военнослужащего и потребностей общества в высокопрофессиональных военных специалистах.
3. Повышение значимости активности, самостоятельности, готовности военнослужащих к выполнению служебных обязанностей, умения мобилизовать свой личностный потенциал для успешного решения разнообразных задач воинской деятельности. Необходимо готовить военного профессионала, который не будет ждать инструкций, а с первых дней службы в должности станет успешно исполнять ее, проявляя творчество и разумную инициативу.

Решение задач подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям, возможно через формирование у военнослужащих военно-профессиональной компетентности, необходимой для успешного выполнения функциональных обязанностей и различных задач военной службы и основанной на приобретенных знаниях, навыках, умениях, опыте, готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Поэтому для эффективного осуществления воинской деятельности становится важным наличие у военнослужащих сформированной *военно-профессиональной компетентности как его способности к успешному решению своих профессиональных задач.*

Сущность военно-профессиональной компетентности выражается в сформированности у военнослужащих комплекса качеств, отвечающих требованиям воинского труда.

Содержание военно-профессиональной компетентности определяется целями, задачами и характером воинской деятельности, имеющей ряд специфических особенностей: обусловленность ее целей и задач социальным заказом общества и их правовое закрепление в законах, воинских уставах и приказах; многосторонность задач воинской деятельности и их экстремальный характер; направленность результатов воинского труда на укрепление обороноспособности нашей страны и др.

Под **военно-профессиональной компетентностью** понимается интегративное качество военнослужащих, представляющее совокупность профессионально значимых качеств, способность и готовность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях воинской деятельности, с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры

Компетентность военнослужащих как военных профессионалов образуется системой ключевых, базовых (общих) и специальных компетентностей, складывающихся в процессе обучения и развивающихся в деятельности.

В общем понимании военно-профессиональная компетентность — это военно-профессиональная подготовленность и способность отдельного военнослужащего или воинского подразделения к выполнению боевых задач и обязанностей по несению военной службы.

Здесь тесно переплетаются социальное и индивидуальное. С одной стороны, в военно-профессиональной компетентности выделяются социально обусловленные требования — система регламентации воинской деятельности, военно-профессиональные принципы и нормы, базирующиеся на требованиях закона и морали. С другой стороны, это собственные устремления личности военнослужащего, его личностные потребности, стремления и интересы. От степени осознания и интеграции в личности военнослужащего внешних и внутренних компонентов во многом зависит уровень сформированности его морально-психологических качеств, среди которых — нравственная ответственность, самоотверженность, готовность к самостоятельной деятельности, беспристрастность отношения, творчество и инициатива при реализации должностных функций и др.

Понятие военно-профессиональной компетентности сложное и многоаспектное, поскольку разносторонней является и сама воинская деятельность. В ней выделяются взаимосвязанные, объединенные социальными целями и задачами стороны: учебно-боевая (боевая) профессиональная и служебная деятельность, повседневные отношения, в которых осуществляется развитие конкретного военнослужащего и воинских коллективов и достигаются результаты воинского труда — боеготовность, морально-психологическое состояние воинов, дисциплина и др. Все они отражают процессуальный и результирующий аспекты воинского труда, в котором офицер выступает главным организатором.

Различные виды воинской деятельности имеют общие и отличительные признаки. Ее психологически полная структура включает мотивационно-ориентировочное звено, целостный ансамбль профессиональных действий и аналитический контрольно-оценочный элемент. В общем виде алгоритм этого процесса предполагает уяснение целей

и задач военной службы, изучение обстановки и принятие решения; планирование работы по реализации решения и организации его исполнения; анализ результатов и коррекция военно-профессиональной деятельности.

5.4.3. Структура военно-профессиональной компетентности

Компоненты военно-профессиональной компетентности обладают свойствами вариативности, взаимозависимости, интегративности, социальной и личной значимости. Поэтому из соотношения индивидуального и группового и анализа сторон воинской деятельности выделяются *структурные элементы военно-профессиональной компетентности*. К ним относятся:

- ◆ военно-профессиональные знания;
- ◆ система профессионально важных навыков и умений;
- ◆ военно-профессиональные позиции;
- ◆ личностные качества (особенности);
- ◆ готовность и способность решать разнообразные задачи, возникающие в воинской деятельности.

Оценивая уровень сформированности каждого структурного элемента, можно судить об уровне профессиональной компетентности в целом, которая проявляется в воинской деятельности и воплощается в ее результатах. Также можно оценить общий уровень сформированности профессиональной компетентности конкретного военнослужащего и каждой из сторон воинской деятельности, повседневных отношений, личностного развития, совокупного результата воинского труда.

Структурные элементы военно-профессиональной компетентности находятся в диалектическом взаимодействии и развитии. Профессионально компетентный военнослужащий успешно служит Отечеству, продуктивно осуществляет воинскую деятельность, повседневное общение, наращивает и реализует свой творческий потенциал, а также достигает результатов, соответствующих целям и задачам военной службы и собственным потребностям.

Поэтому современная система профессиональной подготовки военных специалистов должна формировать у обучаемых целостный военно-профессиональный опыт решения разнообразных задач военной службы, выполнения функциональных обязанностей по предназначению.

Командирам и начальникам всех рангов для успешного решения задач по воспитанию военнослужащих как профессионалов необходимо

правильно представлять и понимать сущность, содержание и структурные элементы их военно-профессиональной компетентности.

Для успешного формирования военно-профессиональной компетентности военнослужащих необходимо, чтобы были достаточно развиты все ее структурные элементы. Эти цели достигаются в целостном военно-педагогическом процессе.

Военно-профессиональные знания объективно важны для осуществления воинской деятельности. В общем виде они представляют собой необходимые общие и военно-профессиональные сведения, усвоенные и востребованные для осуществления практической деятельности военнослужащих. Они составляют основу для дальнейшего формирования профессиональных умений и навыков, практического применения моделей, алгоритмов и технологий достижения результатов воинской деятельности. Так же оформляются профессиональные позиции и личностные качества. Наличие глубоких и твердых знаний делает военнослужащего теоретически готовым к овладению вершинами профессионализма — воинским мастерством.

Знания о повседневных отношениях в воинском коллективе помогают добиваться его сплочения. Общение как механизм повседневных отношений обеспечивает сопряжение самостоятельных, самобытных миров конкретных людей, в которых присутствуют такие компоненты, как познание, участие, взаимодействие. Они реализуются в процессе служебного и неформального (обыденного) взаимодействия. Особенностью общения в условиях воинской деятельности является его жестко нормативная регламентация.

Военно-профессиональные навыки и умения представляют собой действия, применяемые военнослужащим для реализации своих функциональных обязанностей и служебных задач в процессе воинской деятельности. Они выступают исходными элементами целостной системы технологии ратного труда и включают обширный арсенал действий военнослужащего по выполнению задач военной службы. Ему необходимо уметь всесторонне анализировать поставленные задачи, планировать и продуктивно осуществлять практическую деятельность в соответствии с законами, приказами и требованиями воинской этики, анализировать результаты и добиваться оптимизации деятельности. Военнослужащему важно уметь правильно определять и успешно осуществлять те этапы своей деятельности, которые оказываются определяющими в конкретных условиях учебно-боевой и других видах обстановки.

В общении важную роль играют следующие умения и навыки: сочетание рационального и чувственного во взаимодействии; нахождение и поддержание эмоционального настроя; способность слушать и пони-

мать военнослужащего, воздействовать на него убеждающим образом; обеспечение условий для самореализации личности, владение оптимальным стилем общения.

В зависимости от уровня сформированности военно-профессиональной компетентности у каждого военнослужащего умения и навыки будут различны по скорости и качеству их применения в различных условиях воинской деятельности или ситуации повседневного общения. Знания, навыки, умения и компетентности находятся в диалектической взаимосвязи. Компетентность создается путем овладения разнообразными военно-профессиональными знаниями, умениями и навыками. В процессе же приобретения опыта практических действий она создает условия для усвоения новых знаний и умений, но уже более высокого уровня. Именно через компетентность устанавливается связь между имеющимся объемом знаний и практическими действиями при решении профессиональных задач, происходит развитие личностных качеств и достижение необходимых результатов. Если военнослужащий действует подобным образом из раза в раз самостоятельно, можно говорить о его адаптации к профессиональной деятельности в целом и конкретной ситуации в частности, а следовательно — о сформированности у него военно-профессиональной компетентности.

Психологические качества (особенности) военнослужащего представляют собой проявления всех компонентов его психики — процессов, состояний, свойств, образований, необходимых для успешного осуществления воинской деятельности. Наиболее общие из них: аналитико-конструктивный склад мышления, эмоционально-волевая и стрессоустойчивость, адаптированность к экстремальным условиям и факторам военной службы, развитая эмпатия и рефлексия, общая психофизиологическая активность и др. Их характер определяется особенностями условий и действием факторов военной службы. Они обуславливают необходимость сформированности, наряду с общими качествами, и специальных, которые позволяют успешно выполнять офицеру командно-штабные, воспитательные, инженерные и другие функции и обязанности.

Психологические качества позволяют военнослужащему реализовать знания, умения, позиции в воинском труде и достигать намеченных целей и задач. В повседневных отношениях для него важное значение имеют такие качества, как доступность, коммуникабельность и открытость, авторитетность, соответствие должностному статусу.

Профессиональная позиция военнослужащего — это его устойчивые установки и ориентации, система отношений и оценок внутреннего и социального опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые (нереализуемые, частично реализуемые)

в воинском труде. Они включают общесоциальный, военный и военно-профессиональный аспекты.

Профессиональная позиция определяет ориентацию, место и роль военнослужащего в его профессиональной деятельности. Она выступает своего рода мерой осознания таковой как социально-значимой ценности, принятия военной службы в качестве жизненно важного приоритета. И если практические действия выступают показателем степени принятия военно-профессиональной культуры военнослужащими, то в профессиональной позиции фокусируются основные личные интересы и интересы службы, определяется степень их интеграции в личностные и коллективные ориентиры.

Профессиональная позиция военнослужащего рельефно проявляется в воинской деятельности и повседневном общении. Ее характеристики — гуманизм, военно-профессиональное самосознание и направленность, стиль руководства и общения, служебная этика — обеспечивают успех в труде и дают возможность творчески разрешать противоречия, возникающие при реализации принципов единоначалия и повседневных отношений, а также добиваться оптимальности всех сторон воинского труда.

Готовность и способность военнослужащего решать разнообразные задачи представляют собой такие компоненты структуры военно-профессиональной компетентности, которые обуславливают его активность, инициативу и творчество в достижении более высоких результатов своего труда. Продвижение военнослужащего к вершинам воинской деятельности обеспечивают развитая способность прогнозирования, предвидение, проницательность, личностные притязания, постоянная включенность в процесс принятия решения, мотивация достижения успеха, развитая саморегуляция и др.

Ключевые компетенции обеспечивают успешность личности в социальных, экономических и других видах отношений. К этой группе относятся языковые, речевые, валеологические, физические, индивидуально-психологические, общекультурные, социальные, коммуникативные, познавательные и другие способности военнослужащих. Ключевые компетенции являются определяющими и универсальными для военно-профессиональной деятельности. Они формируются и совершенствуются в процессе воинской деятельности.

Базовые компетенции определяются необходимостью нормального функционирования военнослужащего. Но их недостаточно, чтобы описать весь многогранный характер воинской деятельности. Поэтому необходимо обозначить ряд дополнительных специальных (профессиональных) компетенций, которые имеют нормированную требова-

ниями законов и воинской этики степень приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, а также обеспечивают их творческое применение в сложных и внезапно возникающих ситуациях профессиональной деятельности. Они включают общевойсковую, профессиональную, научно-методическую, педагогическую, творческую, конструктивно-технологическую и другие составляющие, которые характеризуют конкретный вид воинской деятельности.

Таким образом, военно-профессиональная деятельность офицера выступает важнейшей стороной его воинского труда. Рассмотренные психологические характеристики позволяют выявлять главные показатели, влияющие на достижение требуемой продуктивной деятельности, а также обеспечивающие укрепление ее взаимосвязи с другими сторонами воинского труда.

5.4.4. Профессионализация и формирование воинского мастерства военнослужащих

Профессионализация как процесс овладения военнослужащим военной профессией и продвижения к вершинам профессиональной компетентности предполагает прохождение им ряда *этапов*. Каждый из них показывает достижение *новых уровней профессиональной компетентности*:

- ◆ профессиональное становление (способность самостоятельно выполнять воинский труд);
- ◆ обеспечение стабильности в воинском труде (гарантированное, своевременное и качественное выполнение задач военной службы);
- ◆ восхождение к воинскому и, в частности, боевому мастерству (творческий, эффективный воинский труд, предполагающий реализацию индивидуальных деятельностных стратегий).

Вершина формирования военно-профессиональной компетентности — развитие у военнослужащих постоянного стремления к самосовершенствованию, самореализации в профессиональной деятельности.

Под **воинским мастерством** понимается высокий уровень военно-профессиональной компетентности отдельного военнослужащего и подготовленности воинского подразделения, обеспечивающий им гарантированное и эффективное выполнение боевой задачи и обязанностей по несению военной службы.

Военнослужащий, обладающий высоким воинским мастерством, стабильно и качественно выполняет свои функциональные обязанности в различных условиях, проявляя при этом инициативу, творчество и самоотверженность.

В структурном отношении воинское мастерство военнослужащего характеризуется гармоничностью и совершенством всех компонентов военно-профессиональной компетентности и их соответствием требованиям эффективного воинского труда. Оно формируется в ходе хорошо организованного и напряженного военно-педагогического процесса, в котором осуществляется активное и постоянное саморазвитие.

Воинское мастерство подразделения имеет свои психологические особенности и характеризуется следующими чертами:

- ❖ боевой слаженностью и организованностью как упорядоченными взаимодействиями военнослужащих, которые превращают воинский коллектив в единое целое при решении задач военной службы;
- ❖ подготовленностью — сформированной совокупностью хорошо отработанных действий всего личного состава воинского подразделения по решению задач прямого предназначения. Она достигается на основе высокой профессиональной компетентности военнослужащих, эффективного управления подразделением и стабильности его организации и функционирования;
- ❖ умелостью, т. е. достижением способности воинского коллектива гибко использовать все возможности, силы и средства для успешного решения задач воинской деятельности в любых условиях обстановки;
- ❖ устойчивостью и надежностью — способностью личного состава воинского подразделения не снижать слаженности и качества совместных действий под влиянием неблагоприятных факторов;
- ❖ взаимопониманием и сплоченностью всех его членов, обеспечивающим единство взглядов по военно-профессиональным вопросам и способам согласованных действий.

Все это выражается в боевой слаженности подразделения, способности быстрого переключения с одного вида деятельности на другой, взаимозаменяемости.

Воинское мастерство — как высший уровень развития военно-профессиональной компетентности субъекта воинского труда (отдельного военнослужащего или подразделения) — не простая сумма составляющих его компонентов. Оно, безусловно, зависит от уровня развития военно-профессиональной компетентности каждого военнослужащего, от его волевых качеств и других условий и факторов. Именно они составляют основу, механизм и условие формирования воинского мастерства подразделения.

Свои особенности имеет формирование коллективного воинского мастерства. Это сложный и многоплановый процесс. Особая трудность заключена в переходе от индивидуальной подготовки военнослужащих

к согласованной и слаженной работе в составе подразделения. *В процессе формирования мастерства коллектива выделяются три этапа:*

- 1) *организация слаживания подразделения* — происходит расстановка воинов по должностям и специальностям, распределение обязанностей, вооружение всех необходимыми знаниями по предстоящим совместным действиям, первичная практическая отработка как частных, так и общих вопросов;
- 2) *тренировки* — предназначены для достижения большей согласованности, четкости, скорости, качеств совместных действий; происходит слаживание подразделения;
- 3) *развитие мастерства совместных действий* — проведение тренировок коллектива в обстановке, в которой возникают реальные неожиданности, новые условия и факторы, трудности. Регулярные занятия по программе третьего этапа с постоянно изменяющимися и усложняющимися условиями обеспечивают постоянное стремление к достижению высокого коллективного воинского мастерства.

Воинское коллективное мастерство базируется на особом взаимопонимании, взаимном доверии, навыках взаимодействия. На их формирование командиру требуется сосредоточить свое внимание. Ибо при возникновении конфликтов в коллективе резко снижается эффективность совместной деятельности.

Офицеру для решения задачи по формированию воинского мастерства подразделения необходимо использовать возможности всего уклада воинской деятельности. Для этого следует правильно и творчески организовать процесс обучения и воспитания военнослужащих, максимально используя современные достижения военной дидактики. При этом целью обучения становится не простое усвоение «основ наук», а целенаправленное формирование военно-профессиональной компетентности и мастерства подразделения как интегративного качества, необходимого для успешного решения задач воинской деятельности.

Важные элементы в системе формирования военно-профессиональной компетентности военнослужащих — структурирование содержания обучения военнослужащих с целью формирования у них целостного опыта решения профессиональных и социально-психологических проблем и организация учебно-воспитательных мероприятий и всех сторон деятельности воинских частей и подразделений. Для этого в процессе обучения целенаправленно организовывается система предметных и социальных ситуаций предстоящей военно-профессиональной деятельности военнослужащих с использованием всех современных обучающих технологий.

Поэтому важно создавать систему ситуаций включения в практику будущей профессиональной деятельности, во время которых обучаемые самостоятельно осознают проблему, оценивают, проектируют и осуществляют решение проблем воинской деятельности, контролируют эффективность принятых мер и при необходимости вносят коррективы в свои действия. Именно в этом и состоит основное отличие военно-профессиональной компетентности от ее собственно знаний. Военнослужащий должен быть готов к тому, чтобы самостоятельно применять профессиональные знания, навыки, умения в условиях воинской деятельности.

Для формирования военно-профессиональной компетентности важное значение имеет организация мотивационного и технологического аспектов.

Мотивационный аспект формирования компетентности — это объективно необходимый компонент, который характеризуется отношением обучающего и обучаемого к предмету обучения и сопровождает весь процесс формирования профессиональной компетентности. От этого зависит степень активности военнослужащих, их стремление к повышению уровня профессиональной компетентности. Здесь решаются две взаимосвязанные задачи по формированию у них понимания необходимости и принятия целей военной службы, овладения воинской специальностью. Только при условии четкого осознания и принятия целей, понимания конечного результата действий и пути его достижения происходит желаемое слияние слова и дела. Постоянное и творческое подкрепление этих двух взаимосвязанных задач организационными, воспитательными и учебно-боевыми мероприятиями обеспечивает необходимую, постоянную и устойчивую мотивацию военнослужащих к повышению профессиональной компетентности.

Технологический аспект формирования военно-профессиональной компетентности состоит в создании ситуаций, связанных с различными сторонами воинской деятельности, и предоставлении возможности обучаемым решать их всевозможными способами. Такие возможности предоставляет использование современных технологий, методов, приемов, средств обучения и воспитания.

Процесс формирования профессиональной компетентности проходит две стадии — подготовки и непосредственного обучения. На первой стадии подготавливаются условия для предстоящего овладения воином специальностью или профессией с известными заранее показателями. Основную работу здесь выполняет командир, преподаватель, методист, инструктор, которые должны создать необходимую мотивацию у обучаемых и подготовить учебно-методические средства (систе-

мы задач, ситуаций и вопросов, учебно-тренировочные комплекты, компьютерные симуляторы и другие).

Следует разработать систему заданий, ситуаций и контрольных вопросов для обучения. Любая военная специальность предполагает понимание решений профессионально значимых задач разного уровня. Естественно, что военнослужащий, обладающий надлежащим воинским мастерством, должен с ними успешно справляться. Система же подобных задач должна охватывать содержание всех сторон профессиональных действий. Их создание является весьма ответственным этапом в организации успешного процесса формирования воинского мастерства.

Вторая стадия процесса формирования профессиональной компетентности представляет собой собственно технологию обучения, которая состоит в реализации стратегии, тактики и техники использования эффективных сил, средств и способов обучения с учетом действия всего комплекса условий и факторов.

Процесс формирования военно-профессиональной компетентности военнослужащих сложен, противоречив и неравномерен. Здесь возможно и активное поступательное движение вперед, могут наблюдаться периоды стагнации и даже отхода от достигнутых высот на низшие ступени развития. Для эффективного формирования необходимо соблюдение ряда психолого-педагогических рекомендаций.

При этом важно соблюдать *основные психолого-педагогические условия*, которые таковы:

- ❖ реальное обеспечение единства теории и практики, для чего осуществляется одновременность формирования необходимого действия и соответствующих знаний о нем, о способах, путях и методах овладения им;
- ❖ практическое формирование всех компонентов воинского мастерства через действие, с помощью действия, поскольку компоненты военно-профессиональной компетентности формируются через организацию опыта и участие в практических действиях по решению конкретных практических ситуаций;
- ❖ максимальное обеспечение самостоятельности, инициативы и творческого характера действий обучаемого в процессе как первоначального овладения профессией, так и в ходе повышения его воинского мастерства;
- ❖ прохождение формируемого действия через все формы, объективно необходимые и психологически целесообразные для успешного овладения воинским мастерством;

- ◆ управляемое и контролируемое сокращение формируемого действия в процессе обучения и повышения воинского мастерства;
- ◆ укрепление сплоченности воинских коллективов;
- ◆ развитие у военнослужащих военно-профессиональной направленности и стремления к профессиональному самосовершенствованию;
- ◆ ликвидация шаблона, механического заучивания и стимулирование инициативы и творчества;
- ◆ укрепление эмоционально-волевой устойчивости военнослужащих;
- ◆ выполнение задач боевой подготовки в условиях, максимально приближенных к боевым.

Таким образом, развитие военно-профессиональной компетентности военнослужащих выступает приоритетной задачей, решение которой определяет успешность воинского труда каждого военнослужащего и подразделения (части) в целом. Достижение ее высшего уровня — воинского мастерства — дело непростое и творческое. Каждая воинская специальность имеет своеобразные, только ей присущие особенности, и от компетентности, творчества военного руководителя, умения реализовывать наиболее эффективные подходы и задействовать продуктивные модели, алгоритмы и технологии во многом зависит достижение наивысших уровней профессионализма конкретных военнослужащих и всего подразделения. Знание офицером сущности и содержания, общих закономерностей, основных условий и факторов формирования военно-профессиональной компетентности и ее высшего уровня — воинского мастерства — позволит решать эту многогранную и трудную задачу на твердой научной основе.

Контрольные вопросы

1. Раскройте сущность и основные отличия понятий «компетенция» и «компетентность».
2. Охарактеризуйте сущность и структуру военно-профессиональной компетентности военнослужащих.
3. Раскройте этапы формирования военно-профессиональной компетентности.
4. Раскройте содержание военно-профессиональной компетентности военнослужащего.
5. Какое содержание несет в себе понятие «воинское мастерство» и каковы особенности формирования коллективного воинского мастерства?

6. Каковы основные психолого-педагогические условия формирования военно-профессиональной компетентности?

Рекомендуемая литература

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004.

Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004.

Сластенин В. А., Исаев И. А., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 2000.

Фонарев А. Р. Психология становления личности профессионала. М., 2005.

5.5. Принятие решений в педагогической деятельности офицера

Деятельность офицера предполагает *постановку и решение педагогических, учебно-воспитательных задач*.

5.5.1. Учебно-воспитательные ситуации и задачи

В процессе обучения и воспитания военнослужащих важной единицей анализа оказывается *учебно-воспитательная, педагогическая ситуация*.

Все социальные ситуации, к числу которых относятся и учебно-воспитательные, отличаются исключительной сложностью, динамичностью, изменчивостью, противоречивостью и неопределенностью, т. е. такими параметрами, которые придают им проблемный характер. Ситуацию, включающую неопределенность, а следовательно, требующую решения, принято называть *проблемной*.

В военной педагогике **учебно-воспитательная, педагогическая ситуация** определяется как реальная обстановка, в которой принимаются решения о способах педагогического взаимодействия и воздействия на военнослужащего, с тем чтобы перевести его из исходного состояния обученности, воспитанности, подготовленности в качественно новое.

Осознание ситуации и соотнесение ее с целями обучения и воспитания образуют **педагогическую задачу**.

Посредником между целями и средствами (способами действий) выступают субъективные критерии оценки ситуации, которые представляют собой систему лично значимых ценностей.

Если критерии плохо обозначены (или не осознаются человеком), то они становятся дополнительными источниками неопределенности ситуации. Ее усиливают:

- ◆ большой состав ситуационных элементов и связей между ними (сложность ситуации);
- ◆ дефицит или избыточность информации;
- ◆ лимит времени и др.

Сочетание разных параметров как источников неопределенности образует множество типов проблемных ситуаций.

Каждый из главных элементов ситуации — цель субъекта, способы ее достижения, субъективные критерии ее оценки — могут быть представлены на разных уровнях обобщенности.

По степени обобщенности ситуаций, задач и решений применительно к области обучения выделяют три уровня.

К *первому* относятся ситуации, задачи и решения, связанные с определением перспектив развития, обучения и воспитания человека.

Второй уровень касается определения общих принципов и стратегий решения проблемных ситуаций.

Третий уровень образуют конкретные педагогические и учебные ситуации.

В проблемной ситуации человек проявляет *три основных типа поведения*. При *первом* он вообще не пытается разрешить ситуацию из-за ее низкой для него субъективной значимости или при изменении им целей. При *втором* типе поведения использует ранее известные и применяемые им способы действия. *Третий* тип поведения связан с ситуациями, когда человек вынужден формировать новые способы действий.

Отражение в сознании человека соотношения его целей с конкретной ситуацией называется **задачей**.

В задаче обычно фиксируется известное несовпадение между желаемым (целями) и действительным (реальностью). В ней субъективно представлены не только цели, но и те обстоятельства или условия, в которых они достигаются. Эти условия, как правило, накладывают на процесс достижения целей самые разные ограничения (дефицит времени, ресурсов, наличных способов действий, информации и т. д.). А. Н. Леонтьев определял задачу как цель в ограниченных условиях.

Общепсихологические представления о содержании и связи понятий проблемной ситуации и задачи находят свое специфическое выражение в области обучения и воспитания.

Перевод проблемной ситуации в педагогическую задачу возникает всякий раз, когда необходимо подвинуть учащегося с одного уровня обученности и воспитанности на более высокий, когда существует множество способов решений и возникает необходимость выбора одного (лучшего) с точки зрения заданного целевого критерия, когда имеются объективные и субъективные ограничения в средствах и условиях достижения целей. «Таким образом, — подчеркивает Н. В. Кузьмина, — задача существует тогда, когда требуется, сохраняя ряд ограничительных условий, перейти из одного состояния в другое и при этом существует более чем одно возможное решение, если все возможные решения не очевидны».

Осознание военнотружущим проблемной ситуации принимает форму учебной задачи.

Специфика учебной задачи состоит в том, что предусмотренные педагогом способы ее решения должны вести к изменению и психическому развитию самих обучаемых. Этим она отличается от всех других задач, цель и результат которых заключаются не в изменении самого субъекта деятельности, а ее предмета.

При характеристике учебных задач принято выделять в них такие параметры, как *сложность* и *трудность*.

Сложность учебной задачи определяется объективными свойствами проблемной ситуации, составом ее элементов и числом связей между ними, степенью их изменчивости и неопределенности.

Отражение сложной ситуации субъективно воспринимается человеком как *трудность*, мера переживания которой обусловлена его индивидуально-психологическими особенностями, наличием опыта, уровнем развития интеллекта, общей подготовкой, знаниями, умениями, навыками, отношениями к задаче и др. Именно поэтому одни и те же задачи объективно равной сложности могут вызывать у разных людей различную степень трудности.

Трудность — это мера неопределенности или противоречивости для субъекта тех или иных аспектов задачи. Поэтому решить задачу — значит отыскать способ и путь выхода из затруднений.

Для обучаемых элемент трудности выступает фактором их интеллектуального развития. Известно, что и чрезмерно трудные, и слишком легкие задачи парализуют познавательную активность, тормозят интеллектуальное развитие, снижают удовлетворенность учением, понижают уровень притязания, уверенность в собственных силах, вызы-

вают и другие неблагоприятные психологические последствия в интеллектуальном и социальном развитии личности.

Определить оптимальную меру трудности учебных задач для каждого военнослужащего в отдельности — значит обеспечить нормальное психическое развитие подчиненных.

Кроме того, нужно знать сами эти трудности и уметь помочь их преодолеть. В этом и заключается психологическая помощь обучаемому в его умственном развитии.

Различные свойства проблемных ситуаций и задач, алгоритмы и способы их решения часто выступают как основания для классификации решений.

5.5.2. Классификация и организация исполнения решений

Педагогические решения можно подразделить прежде всего по масштабу целей, с которыми они связаны. Так, Н. В. Кузьмина выделяет три уровня — стратегические, тактические и оперативные решения.

На основе психологического содержания педагогических целей и задач различают решения, связанные с обучением (формированием знаний, умений и навыков) и с воспитанием (формированием личности), либо соответственно по переобучению и перевоспитанию. Решения, отнесенные к различным этапам деятельности офицера, подразделяются на:

- ◆ решения-цели;
- ◆ решения-концепции;
- ◆ решения-прогнозы;
- ◆ организационные решения;
- ◆ контрольно-оценочные решения;
- ◆ коррекционные решения.

По степени определенности учебно-педагогических ситуаций, задач и их алгоритмов, реализации выделяют эвристические, алгоритмические, детерминистические (причинно обусловленные), вероятностные решения.

Различия в изменчивости характеристик ситуации позволяют делить решения на динамические и статические, а состав элементов задачи и число связей между ними — относить решения к простым или сложным.

С учетом способа выдвижения человеком гипотез относительно альтернативных способов действия выделяются следующие виды пе-

дагогических и учебных решений: импульсивные; осторожные; решения с риском; уравновешенные; инертные.

Различия в способах анализа ситуаций и задач служат основанием для разделения решений на формализованные и неформализованные; научно обоснованные и интуитивно-эмпирические.

По масштабу планируемых педагогических воздействий решения подразделяются на общие и глобальные, а также специфические и частные. Принимать решение может отдельный человек или группа. Отсюда и решения могут иметь индивидуальную и групповую форму.

Для того чтобы цель была достигнута и принятое в соответствии с ней решение воплотилось в жизнь, необходимо *организовать его исполнение*. Предпосылки эффективного исполнения формируются еще на стадии подготовки и разработки самого решения. На этом этапе представляются важными разные аспекты:

- 1) как принималось решение — единолично руководителем или коллегиально;
- 2) в каких формах доводилась директивная информация, содержание которой составляет принятое решение;
- 3) в какой мере учтены личные интересы и мотивы исполнителей и согласованы ли они с общими целями организации, а в конкретном случае — с целями обучения и воспитания.

Для того чтобы выбираемый курс действий был осуществлен, необходимо согласие с ним всех (большей части) заинтересованных участников. В идеальном случае все подчиненные следуют принятому решению. Если же военнослужащие подразделения этого не делают, то фактическими субъектами решения становятся именно они, а не лицо, его принявшее.

Итак, любое недействующее решение номинально. Всякое же эффективное решение требует взаимного сотрудничества принимающего его лица и исполнителей, т. е. командира и его подчиненных, предполагает участие последних при его выработке в той мере, в какой им предстоит действовать в процессе реализации данного решения.

Обычно командир (начальник) заранее ожидает возможное сопротивление принимаемому им решению со стороны подчиненных и в связи с этим ошибочно стремится самостоятельно и по возможности скорее добиться своего без учета мнения коллектива подразделения и его особенностей. Однако такого рода поспешность и недооценка преимуществ предварительной поддержки намерений руководителя со стороны группы или отдельных нижестоящих по рангу подчиненных могут привести если не к полному, то частичному срыву принятого им

решения. *Систематическое вовлечение подчиненных в процесс выработки решения проблем ведет к кооперативному типу взаимодействия между военнослужащими, повышает мотивацию, активность, инициативу, удовлетворенность и общую готовность следовать тому, что принято при их участии.*

Другими словами, окончательному принятию решений должен предшествовать этап его согласования с выше- и нижестоящими по рангу руководителями, с одной стороны, и с непосредственными исполнителями — с другой. *Решение, не утвержденное сверху и не поддержанное снизу, остается, как это часто случается, таковым только на бумаге. Этап согласования особенно необходим для тех решений, которыми предусматриваются различные инновации, предполагающие организационные перемены и перестройку привычных способов действий различных рядовых сотрудников и руководящего состава. Психологическими причинами противодействия могут быть:*

- ◆ возможность ущемления каких-либо личных интересов;
- ◆ необходимость перестройки привычных способов действий;
- ◆ опасение своей несостоятельности в случае выполнения новых функций;
- ◆ потеря места службы;
- ◆ утрата прошлого социального и должностного статуса;
- ◆ нарушение сложившейся социально-психологической структуры отношений.

Масштаб и сила сопротивления нововведениям и организационным перестройкам определяются многими факторами. Чем внушительнее организация и чем дольше она существует, чем объемнее предполагаемые изменения и нововведения, тем больше требуют разных затрат. Чем глубже затрагивают сложившиеся за многие годы традиции и социально-психологические структуры, тем сильнее сопротивление отдельных членов организации и их объединений. Формы сопротивления и противодействия многообразны — от прямого игнорирования указаний до самой изощренной обструкции. Примерами противодействия могут быть отговорки, волокита, поиск виновников и «козлов отпущения», ссылки на дефицит времени, кадров, ресурсов и т. п. В руках подчиненных реальные средства и информация, которые они могут направить против руководителя, и в этом смысле он всегда в известной степени зависит от них.

Для предупреждения скрытых и явных форм сопротивления принятым решениям разными авторами предлагаются способы преодоления возникающих организационных конфликтов по внедрению нововведений.

Среди методов изменения ценностных ориентаций и личностных стереотипов в пользу инновационных решений можно назвать наиболее популярный: «размораживание—действие—замораживание». *Размораживание* ставит целью преодоление личностного сопротивления нововведениям, разрушение старых стереотипов. *Действие* направлено на усвоение новых образцов поведения с последующим их закреплением (*замораживанием*).

Для того чтобы снять противодействия, целесообразно прибегать к таким мерам, как ослабление отрицательных последствий, вызываемых новыми решениями, разъяснение и обсуждение проекта инноваций и привлечение к его принятию и утверждению. Ряд авторов указывает на два возможных типа стратегий выхода из конфликтной ситуации по поводу вводимых решений: *адаптивную*, основанную на прогнозировании поведения противоборствующей стороны и его последствий, и *активную*, предполагающую обходные или прямые формы принуждения к выполнению решения. При активной форме стратегии принудительное проведение решения, как правило, связано с применением различного рода карающих санкций, лишь усиливающих эффект противодействия и вместе с тем подрывающих авторитет данного руководителя как в глазах подчиненных, так и вышестоящих начальников.

Другие авторы усматривают возможность преодоления конфликтов в трех вариантах. Один из них связан с приемлемым для всех участников изменением организационных условий, второй — с приспособлением к ожидаемым изменениям оппозиционной стороны, третий — с отказом лица от принятого им решения и согласием с мнением подчиненных. В этом случае руководителю предстоит нести ответственность за решения, которые им лично не принимаются.

Приведенные способы изменения стереотипного поведения в особых формах и модификациях могут найти применение и в решении педагогических задач по переобучению и перевоспитанию военнослужащих.

5.5.3. Принятие решений в группах

В связи с практической необходимостью разработки коллективных решений представляются важными вопросы о том, как принимаются решения в педагогическом коллективе и какова роль общения и социально-психологических факторов в этом.

Процесс передачи командной информации обычно осуществляется устно или письменно по вертикальным и горизонтальным каналам коммуникаций системы в виде различных планов, программ, приказов, распоряжений, постановлений, указаний, уставов, законов, инструкций и правил.

Любая из форм директивной информации содержит сведения относительно того, что, кто, когда, где и как должен делать. Вместе с тем разные формы санкционирующей информации отличаются друг от друга неодинаковой степенью обязательности исполнения. Так, например, в системе военных, административных структур законы, указы, постановления, приказы, распоряжения и т. п. обязывают исполнителей те или иные действия выполнять точно, строго и в соответствии с принятыми в этих формах предписаниями. В системе общественных организаций аналогичной обязательностью обладают программы, уставы, постановления, резолюции, решения и др. В свою очередь, различные указания, инструкции, правила, наставления и т. п. обычно описывают, поясняют, объясняют желаемый способ, порядок и время исполнения решений.

Что касается разнообразных рекомендаций как формы проведения решений, то они выступают как пожелания определенного способа действий и поведения в ходе исполнения принятого решения.

Другая разновидность доведения решений — призывы, представляющие собой форму активного побуждения и привлечения исполнителей к выполнению намеченного.

Каждая из перечисленных форм оказывает разное воздействие на людей, поэтому способ, условия и формы их применения предполагают учет тех психологических последствий, которые могут быть ими вызваны у различных людей и социальных групп. То, как будет воспринято решение, зависит не только от формы его представления, но и от ряда других факторов: кем доводится решение — лицом, его принявшим, или кем-то другим; доводится ли это решение лично или с помощью технических средств; показана или нет личная и общественная значимость принятого решения; доведено ли решение, точнее — переведено ли оно на язык, образ мыслей и чувств тех, кто им будет руководствоваться, и др.

Еще в 1940-х гг. К. Левин установил, что одно лишь обсуждение членами организации или группы общих задач их совместной деятельности повышает производительность, результативность труда и удовлетворенность своей работой. Еще большая эффективность достигается, когда члены группы или организации привлекаются к разработке и принятию решений. В пользу участия рядовых участников говорят также повышение согласия и единства в ценностях, сотрудничество, снижение конфликтов, образование единых норм и способов их контроля, появление больших возможностей для самовыражения и самореализации личности и др. Вместе с тем существуют недостатки в подготовке групповых решений. К их числу относят следующие:

- ◆ увеличение срока принятия решений из-за длительности согласования различных точек зрения, что в условиях дефицита времени крайне нежелательно;
- ◆ размывание ответственности;
- ◆ принятие решения, не совпадающего полностью или частично с основными целями;
- ◆ обычно в групповых решениях нейтрализуются, уравниваются крайние позиции, которые с точки зрения общегрупповых целей были бы более предпочтительны;
- ◆ решения, принятые простым большинством, оставляют возможность несогласным уклониться от них;
- ◆ коллегиальное обсуждение и принятие решения открывает возможность нежелательной утечки информации, которая может быть использована для дестабилизации данного подразделения, или против отдельных военнослужащих;
- ◆ групповые формы принятия решений неоправданно расширяют и учащают различные формы коммуникаций (собрания, совещания, советы, конференции и т. п.), что связано с отрывом личного состава от основных обязанностей;
- ◆ открытые выступления участников группового решения могут вызвать преследование за критику или оглашение личной точки зрения, не совпадающей с позицией руководства или других влиятельных лиц;
- ◆ групповое обсуждение решений не исключает открытого и скрытого подрыва авторитета и личного достоинства рядового или командного состава.

При принятии коллективных решений используются разные стратегии, в том числе:

- ◆ стратегия простого большинства;
- ◆ стратегия суммирования;
- ◆ стратегия минимизации индивидуальных различий;
- ◆ эгалитарная стратегия.

Они встречаются в любой сфере, в организации воинского обучения и воспитания тоже.

Наиболее часто применяется *стратегия простого большинства*, учитывающая интересы и предпочтения большей части группы или коллектива. Эта форма коллегиального решения общеизвестна и комментариев особых не требует. Также широко используется *стратегия*

суммирования, при которой выбор основывается на сложении индивидуальных ранговых оценок каждой из многих выдвигаемых альтернатив. Та из альтернатив, которая набирает наивысший суммарный ранг, и выбирается. Подобный тип стратегии наблюдается в работе экзаменационных (проверочных) экспертных комиссий, судебных коллегий в спорте и др. *Стратегия минимизации различий* в индивидуальных и групповых предпочтениях требует особой и специальной подготовки членов группы, по технике и процедуре представляется сложной и поэтому в практике используется редко. Сходной по содержанию, но не по алгоритму, является *стратегия оптимального предсказания*, которая связана с групповым упорядочением различных альтернатив, предусматривающим совпадение общепринятой схемы предпочтения альтернатив с индивидуальной. Чем меньше средняя ошибка предсказания, тем более вероятным будет групповой выбор в соответствии со сформированной первоначально схемой предпочтения. Наконец, *эгалитарная стратегия* связана с определением средней вероятности и средней полезности на основе индивидуальных оценок полезности и вероятности. При такой стратегии может быть принято решение, неудовлетворительное с точки зрения отдельных лиц, но оптимальное с точки зрения группы.

Одна из особенностей принятия коллективных решений состоит в том, что его конечный вариант не повторяет, как правило, предлагаемых решений отдельных членов группы. В этом проявляется одно из общих свойств общения, когда действия отдельных его участников объединены в нечто целое, обладающее новыми качествами, ни одному из них не принадлежащими. Показательны в этом отношении решения различных творческих проблем в условиях так называемой «мозговой атаки» или «мозгового штурма» — метода свободной генерации идей, принципы и приемы организации которого довольно подробно описаны в литературе. Этот метод может использоваться и как способ усвоения знаний, поскольку при нем опыт других участников группы становится достоянием каждого. Аналогичную обучающую функцию выполняют и другие методы активного группового обучения (дискуссия, игра, анализ и решение конкретных ситуаций, тренинг и др.).

Групповое общение при решении учебных, познавательных и творческих задач оказывает влияние не только на достижение конечных результатов, но вызывает изменения в структуре и способах решения задач, причем принимаются такие, которых первоначально не было у отдельно взятых партнеров по общению. Психолого-педагогические исследования показали, что в индивидуальных условиях задачи решаются не всегда, потому что индивид не осознает тех приемов, которые

ми он пользуется, и тех ошибок, которые допускает. Но ошибочные способы становятся очевидными для других участников, и реакции последних на ошибки играют роль подсказки, что и помогает субъекту успешно справиться с решением данной ему задачи. В процессе такого совместного действия постоянно меняется и перестраивается ролевая и эмоциональная структура группы, что также может способствовать или мешать успешному решению учебных, практических или каких-либо других задач.

Однако не во всех условиях и не для всех задач групповые формы обеспечивают эффективность решений. Это может зависеть от разных факторов (величины группы, ее состава, сложившихся межличностных отношений, структуры задачи и др.).

При всей эффективности и перспективности групповых форм решения учебных задач и обучения в целом последнее, как и воспитание, должно быть ориентировано на отдельного человека. Следовательно, групповые формы обучения могут быть полезны и пригодны лишь в той мере, в какой они обеспечивают развитие каждого военнослужащего в отдельности. А это значит, что важнейшая задача — как научная, так и практическая — должна состоять в поиске оптимального сочетания индивидуальных, групповых и фронтальных форм воздействия на личность.

Таким образом, ситуация принятия решения складывается из следующих компонентов: субъект (командир), осуществляющий выбор; обстановка и тенденции (прогнозы) ее изменения; возможные результаты в данных условиях; состав доступных альтернативных способов действий; ожидаемая эффективность каждого варианта поведения по каждому из ожидаемых результатов; удельная ценность каждого результата для субъекта, принимающего решение; вероятность выбора; сам выбор решения.

Выделяются следующие подходы к принятию решений:

- ◆ руководитель сам решает проблему, используя имеющуюся информацию;
- ◆ руководитель получает информацию от подчиненных и затем сам решает проблему;
- ◆ руководитель излагает проблему отдельным подчиненным, кого это касается, выслушивает их предложения и затем сам принимает решение;
- ◆ руководитель излагает проблему группе подчиненных, которая ее обсуждает и вносит предложения, но окончательное решение принимает сам руководитель;

- ◆ руководитель излагает проблему группе подчиненных, вместе с ними оценивает альтернативы, пытается достичь согласия и принимает то решение, которое группа сочтет наиболее приемлемым.

Контрольные вопросы

1. Раскройте сущность и основные отличия педагогической ситуации и педагогической задачи.
2. Как можно классифицировать педагогические решения?
3. В чем особенности организации исполнения решений?
4. Раскройте содержание военно-профессиональной компетентности военнослужащего.
5. Каковы особенности принятия и реализации коллективного решения?

Рекомендуемая литература

Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. СПб.: Академия, 2005.

Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.

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

Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. М., 1986.

Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2000.

5.6. Педагогическая диагностика в деятельности военного педагога

В настоящее время в педагогике усиливается внимание к проблемам диагностики, выявления и учета индивидуальности, личностных, групповых особенностей обучающихся, чтобы повысить эффективность образовательного процесса, обеспечить его гуманистическую направленность и формирование компетентности. Об этом свидетельствуют научные публикации, практика высших учебных заведений. Динамичные

процессы в развитии военно-педагогического процесса, системы военного образования, в частности связанные с реализацией основных положений Болонского процесса, обуславливают необходимость рассмотрения сущности, содержания, функций и особенностей педагогической диагностики в деятельности военного педагога.

5.6.1. Сущность педагогической диагностики

Диагностика — самостоятельный вид познавательно-преобразующей деятельности человека, применяемый в различных сферах жизни общества.

Под **педагогической диагностикой в военной педагогике** следует понимать познавательно-преобразующую деятельность по распознаванию и учету индивидуальных и групповых особенностей, состояний и свойств участников военно-педагогического процесса и его компонентов, направленную на обеспечение результативности данного процесса и достижение педагогических целей.

Педагогическая диагностика проводится на всех этапах военно-педагогического процесса и предполагает получение и использование в педагогических целях достоверной информации об участниках, условиях, содержании и результативности этого процесса. При этом ее следует рассматривать как распознавание, анализ и оценку уровня обученности, воспитанности, личностного развития и подготовки военнотружущих. Для обеспечения целостности и эффективного осуществления педагогической диагностики ее нужно проводить, используя системный подход, с учетом взаимосвязанных и взаимодействующих элементов.

Исследования и практика показывают необходимость определения и учета в военно-педагогическом процессе индивидуальности военнотружущих при *взаимосвязи как психологических, так и педагогических характеристик личности* — психических процессов, свойств и состояний и психических образований. В то же время педагогическая диагностика в качестве специфической деятельности изучается сравнительно недавно, а потому разработанность ее теоретических положений и уровень их реализации на практике пока не соответствует желаемым.

Диагностике в военной педагогике присущи свои особенности. Они обусловлены прежде всего особенностями обучения и воспитания военнотружущих.

Педагогическая диагностика отличается от традиционных процедур проверки, контроля и оценки. Эти отличия заключены в содержательной, организационной и методической целостности диагностической деятельности, комплексности ее компонентов, относительной самостоятельности в рамках образовательного процесса, большими возможностями воздействия на эффективность подготовки офицерских кадров.

Педагогическая диагностика как отрасль знаний и сфера практической деятельности наиболее тесно связана с психодиагностикой и педагогической прогностикой. В то же время между ними есть существенные различия. Если психодиагностика стремится оценить психику человека, личность, социально-психологические явления, то педагогическая диагностика направлена на результаты формирования личности — подготовленность, воспитанность, обученность и т. д., на поиск причин этих результатов и характеристику целостной педагогической системы. Педагогическая диагностика отличается и от педагогической прогностики, помогая педагогу решать задачи на основе характеристики не будущего (как в прогностике), а настоящего, актуального состояния явлений и процессов педагогической практики.

Принципы диагностики и их требования таковы:

- ◆ *системность* — рассматривать и проводить диагностику как систему взаимосвязанных и взаимодействующих элементов с учетом ее цели, содержания, средств, функций, ролей участников;
- ◆ *целенаправленность* (профессиональная направленность) — направлять мероприятия диагностики на достижение главной цели: обеспечение требуемого уровня личностного развития, обучения и воспитания слушателей и курсантов, повышение эффективности профессиональной подготовки офицеров;
- ◆ *систематичность* — проводить мероприятия педагогической диагностики регулярно и планомерно;
- ◆ *всесторонность* — обеспечить охват всех вопросов, подлежащих диагностике: уровень обученности, воспитанности, личностного развития, психологической и профессиональной подготовки участников педагогического процесса и характеристики этого процесса;
- ◆ *воспитывающий и развивающий характер* — в процессе диагностики формировать личность военного профессионала, воспитывать у него общественно значимые ценности и высокие профессиональные качества, сознательное отношение участников военно-педагогического процесса к профессиональной деятельности;
- ◆ *объективность* — выводы диагностики должны следовать из результатов диагностирования, проведенного при помощи валидных и надежных методов, не зависеть от субъективных установок тех, кто проводит диагностику или пользуется ее результатами;
- ◆ *научно-обоснованный подход* — мероприятия диагностики должны проводиться с обоснованием и опорой на научные достижения педагогики, психологии и других наук;

- ◆ *преемственность и интеграция мероприятий* — согласовывать мероприятия диагностики, проводимые различными категориями должностных лиц, осуществлять обмен, совместное обсуждение и использование диагностической информации различными категориями педагогов, должностных лиц;
- ◆ *конфиденциальность* — полученная в результате диагностики информация должна использоваться сугубо в педагогических целях и строго ограниченным кругом лиц;
- ◆ *гуманистическая направленность* — проведение диагностики должно основываться на уважительном отношении к человеку, искреннем внимании к нему, стремлении познать человека с соблюдением такта и морально-этических норм; должно способствовать личностному развитию и самоутверждению военнослужащего, профессиональному самоопределению, формированию социальнозначимых качеств;
- ◆ *эффективность* — предлагаемые по результатам диагностики рекомендации должны быть полезными как для совершенствования педагогического процесса, так и для того человека, которому даются, для его личностного и профессионального развития;
- ◆ *компетентность* — человек, проводящий диагностику, должен быть компетентен, т. е. иметь познания и опыт, быть подготовленным к данной деятельности.

5.6.2. Цель, задачи, функции, объекты и субъекты педагогической диагностики

Цель — это те результаты, на достижение которых деятельность направлена.

Результаты диагностики могут быть как непосредственные, так и опосредованные. В качестве непосредственных результатов следует рассматривать достижение необходимого уровня знаний, представлений об объектах диагностики. Опосредованным же будет достижение на основе полученных знаний об объектах диагностики необходимого уровня обученности, воспитанности, развития и психологической подготовки военнослужащих и воинских коллективов.

Таким образом, в качестве цели педагогической диагностики следует рассматривать обеспечение, на основе распознавания и использования педагогически значимой информации, условий для всестороннего развития личности, эффективного обучения, воспитания и психологической подготовки военнослужащих. Цель педагогической диагностики находит свою конкретизацию в задачах.

Основные *задачи педагогической диагностики* — познавательные и преобразовательные.

К *познавательным задачам* педагогической диагностики можно отнести: определение уровня обученности, воспитанности, развития, психологической подготовки участников военно-педагогического процесса; определение результативности и эффективности данного процесса и его компонентов; определение на основе анализа и оценки выявленной информации (сформированного педагогического диагноза) целесообразных педагогических воздействий.

К *преобразовательным задачам* относят: повышение эффективности процессов обучения, воспитания, развития, психологической подготовки; повышение эффективности военно-педагогического процесса в результате осуществления педагогических воздействий (взаимодействий) на основе распознанной информации об участниках этого процесса.

Познавательные и преобразовательные задачи имеют общий характер и предполагают дальнейшее уточнение в более частных задачах. Последние непосредственно определяют практическое проведение диагностической деятельности — иерархически организованная последовательность задач образует программу деятельности.

Можно выделить следующие группы частных задач педагогической диагностики:

- ◆ выявление и сбор педагогически значимой информации, характеризующей военно-педагогический процесс, его элементы и участников;
- ◆ обработка и анализ собранной информации;
- ◆ использование диагностической информации;
- ◆ оценка достоверности диагностической информации, результативности диагностики;
- ◆ накопление и хранение диагностической информации.

Достижение намеченных результатов обеспечивает реализацию *функций диагностики*, среди которых выделяются:

- ◆ *анализирующая* — восприятие и распознавание педагогически значимых характеристик объектов диагностики и анализ их состояния;
- ◆ *контрольно-оценивающая* — контроль военно-педагогического процесса, его компонентов и участников, оценка состояния объектов, степени соответствия диагностируемых объектов заданным параметрам;
- ◆ *объясняющая* — объяснение состояния диагностируемого объекта, степени его развития и уровня отклонения от какого-либо норматива, причин данного состояния и факторов, на него влияющих;

- ❖ *информационная* — предоставление участникам военно-педагогического процесса полученной диагностической информации, а также помощи в ее интерпретации, ее разъяснение;
- ❖ *интегрирующая* — объединение информации, знаний о состоянии диагностируемого объекта, уровне его развития, полученных различными участниками образовательного процесса;
- ❖ *прогностическая* — предвидение и обоснование перспектив и возможностей дальнейшего развития объектов диагностики;
- ❖ *предписывающая* — обоснование и определение путей педагогического взаимодействия и воздействия на диагностируемый объект;
- ❖ *формирующая* — осуществление педагогических взаимодействий и воздействий в процессе диагностики и по ее результатам;
- ❖ *обратной связи* — оценка качества, эффективности диагностики и ее коррекция на основе получения и анализа информации о результатах диагностики и проведенных на ее основе педагогических действиях;
- ❖ *развивающая* — восприятие и осмысление результатов диагностики способствует возникновению у участников военно-педагогического процесса стремления к самообразованию, самовоспитанию, побуждения к самосовершенствованию.

Объекты педагогической диагностики — это те люди, предметы, процессы и явления окружающего мира, на познание и преобразование которых направлена диагностическая деятельность.

Объекты педагогической диагностики включают две группы: объекты процессуального плана и объекты личностного плана.

К *объектам процессуального плана* необходимо отнести: военно-педагогический процесс в целом; его составные части — обучение, воспитание, развитие, психологическую подготовку военнослужащих; используемые формы, методы, виды, способы, приемы обучения, воспитания, развития и психологической подготовки; а также условия протекания военно-педагогического процесса.

К *объектам педагогической диагностики личностного плана* относят участников военно-педагогического процесса: учебные, служебные, педагогические коллективы, обучающихся, их характеристики — социально-демографические, служебные, социально-психологические, психологические, образовательные, профессиональные, морально-нравственные и поведенческие.

Субъекты педагогической диагностики — командиры, воспитатели, преподаватели, другие должностные лица, ведущие активную познавательную деятельность по отношению к объектам диагностики в педагогических целях.

5.6.3. Методы, действия, операции, виды и направления педагогической диагностики

Метод педагогической диагностики — это способ достижения целей, который предполагает совокупность методик, обладающих родством основного технологического приема или родством теоретической системы представлений, предназначенных для распознавания обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых особенностей участников военно-педагогического процесса и его компонентов.

Непосредственное воплощение метод находит в методике.

Под **методикой педагогической диагностики в военной педагогике** следует понимать конкретную, частную процедуру, совокупность технических приемов распознавания обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых особенностей, состояний и свойств участников военно-педагогического процесса и его компонентов.

В зависимости от назначения (решаемых задач) можно выделить следующие *группы методов педагогической диагностики*.

1. *Методы сбора диагностической информации*: наблюдение, опрос (устный — беседа, интервью и письменный — анкетирование, тестирование); эксперимент (лабораторный и естественный, констатирующий и формирующий); контент-анализ; анализ результатов деятельности. Использование этих методов позволяет решать следующие задачи: распознавание диагностируемых явлений и процессов военно-педагогической практики, измерение уровня их развития.
2. *Методы оценивания диагностической информации*: методы шкалирования, статистики (многомерная группировка, корреляционный и регрессивный анализ), рейтингового оценивания, обработки диагностической информации и т. д. В практике педагогической диагностики широко используются качественно-количественные методы оценки с различной степенью детализации. Например, на основе количественных оценок показателей явления определяются уровни его сформированности (низкий, средний, высокий), а затем дается развернутое качественное описание данных уровней.
3. *Методы представления и накопления результатов диагностики*. Обобщенные данные педагогической диагностики представляются в виде диагноза, т. е. заключения о состоянии исследуемого явления. Основные виды заключений: об объеме знаний и уровне сформированности навыков и умении; об уровне профессиональной подготовленности; об уровне воспитанности и личностного развития; об эффективности военно-педагогической системы и отдельных ее элементов.

4. *Методы использования результатов диагностики*: непосредственное педагогическое воздействие; опосредованное педагогическое воздействие; координация и планирование педагогических действий; прогнозирование; рекомендации; пожелания; требования; приказы, распоряжения и т. д.
5. *Методы оценки достоверности результатов диагностики*: экспертный анализ результатов деятельности, контрольные мероприятия, наблюдение, статистический анализ и т. д.

В практике педагогической диагностики перечисленные методы реализуются в своей совокупности, неразрывно друг от друга, их осуществление конкретизируется в частных диагностических методиках.

Действия и операции педагогической диагностики выделяются в соответствии с решаемыми в процессе их осуществления задачами. К действиям и операциям следует отнести:

- 1) определение цели, задач, объектов, методов, методик, приемов диагностирования;
- 2) выявление информации, педагогически значимых характеристик объектов диагностики, условий и факторов, на них влияющих;
- 3) анализ, интерпретация и объяснение полученной информации об объектах диагностики;
- 4) оценка состояния, уровня выраженности диагностируемых свойств объекта диагностики;
- 5) прогнозирование изменения и развития объектов диагностики;
- 6) обоснование и осуществление педагогических воздействий на объект диагностики;
- 7) оценка результативности педагогической диагностики, внесение необходимых коррективов в ее осуществление.

Практика показывает, что грани между выделенными действиями и операциями во многом подвижны.

Виды педагогической диагностики:

1. *Предварительная*, заключающаяся в определении уровня подготовки, обученности и воспитанности военнослужащих. Определение рекомендаций и принятие решений по пригодности к службе, обучению, тому или иному виду военно-профессиональной деятельности объекта диагностики.
2. *Оперативная*, предполагающая оперативное определение, выявление педагогически значимых характеристик объектов диагностики для экстренного принятия решений, определения воспитательных мер, коррекции педагогических воздействий.

3. *Контрольная*, включающая целенаправленную проверку хода военно-педагогического процесса, выявление результативности процессов обучения, воспитания военнослужащих, при этом уточняются известные характеристики военнослужащих, динамика их развития, определяется их актуальное состояние специально назначенными для контроля (проверки) должностными лицами. Цель — уточнение информации о состоянии военно-педагогического процесса, уровне подготовки военнослужащих.
4. *Повседневная* (текущая), заключающаяся в решении диагностических задач в обычных условиях осуществления военно-педагогического процесса. Проводится как постоянное, ежедневное выявление, анализ и оценка педагогически значимых характеристик объектов диагностики и учет данных характеристик в военно-педагогическом процессе. Цель — непрерывное распознавание состояния объектов диагностики.
5. *Итоговая*, проводимая в конце учебного семестра, учебного года, периодов обучения, по окончании изучения разделов учебной программы, курса боевой подготовки. Осуществляется на специальных проверочных занятиях, основные из которых — экзамены, зачеты, итоговые проверки. Цель — определить объем, глубину и качество знаний, навыков и умений, полученных за определенный период.
6. *Исследовательская*, включающая углубленное, наиболее квалифицированное изучение состояния, содержания, организации, результативности военно-педагогического процесса и его компонентов.

Основные направления проведения педагогической диагностики в ходе военно-педагогического процесса:

- ◆ диагностика обученности военнослужащих;
- ◆ диагностика воспитанности военнослужащих;
- ◆ диагностика индивидуальных психологических особенностей военнослужащих;
- ◆ диагностика социально-психологических явлений в воинских коллективах;
- ◆ диагностика педагогической деятельности.

Педагогическая *диагностика обученности* в военно-учебных заведениях и в целом в Вооруженных Силах проводится наиболее широко и организовано. Это обусловлено рядом факторов, в том числе и жесткой регламентацией проведения диагностики как деятельности по *проверке, контролю и оценке уровня обученности* военнослужащих.

Диагностируются уровень обученности и знаний; навыки и умения; уровень профессиональной подготовки

При *диагностике воспитанности* выявляют соответственно уровень воспитанности военнослужащих. Затем на основе полученных результатов отбираются методы и приемы психолого-педагогических воздействий на личность военнослужащего, принимаются управленческие решения, оценивается эффективность воспитательного процесса.

Диагностика воспитанности военнослужащего включает диагностику качеств личности, поведения, отношений. Следует заметить, что в значительной степени она сопряжена с диагностикой психологических особенностей.

Диагностика индивидуально-психологических особенностей военнослужащих включает: диагностику психических познавательных процессов, интеллекта; диагностику свойств личности военнослужащих: темперамента, характера, направленности, способностей; диагностику нервно-психической устойчивости, а также эмоционального и морально-психологического состояния военнослужащих.

Диагностика социально-психологических явлений в воинских коллективах затрагивает социально-психологическую структуру коллектива, взаимоотношения, ролевые позиции и лидерство, микрогруппы, самооценку личности в процессе взаимодействия, конфликты и предрасположенность к ним; психологический климат, морально-психологическое состояние воинского коллектива.

Диагностика педагогической деятельности командного и преподавательского состава имеет отношение к воспитательной, учебной и методической деятельности; научной работе; применению средств обучения.

Один из важных промежуточных результатов проведения педагогической диагностики — *педагогический диагноз*. Он представляет собой заключение об основных педагогически значимых характеристиках изучавшихся участников, явлениях военно-педагогического процесса.

При формулировке диагноза следует учитывать мнение Л. С. Выготского о том, что серьезной ошибкой является попытка подходить к диагнозу как к установлению ряда симптомов или фактических данных. Он подчеркивал, что при научном диагнозе, базирующемся на известных симптомах, опираясь на них, мы констатируем некий процесс, лежащий в их основе. То есть при формулировании педагогического диагноза следует учитывать не только наличие симптомов, но и вызывающие их причины. При этом следует учесть, что, с одной стороны, возможна чрезмерная общность и неопределенность выводов диагноза, а с другой — слишком большая их категоричность и однозначность. И то и другое затрудняет совершенствование педагогического процесса, объектов диагностики.

Также при формулировании педагогического диагноза необходимо учитывать, что выявляемая в ходе диагностики информация в большинстве случаев отличается определенной степенью неточности, а выводы всегда относительны, поскольку делаются на основании наблюдений, экспериментов, других методов, получены в результате применения одной или нескольких из возможных методик и согласно одному из возможных способов интерпретации данных.

Педагогический диагноз должен ставиться педагогом в соответствии с его профессиональной компетенцией. При этом желательно, чтобы формулировка диагноза содержала и прогноз — профессионально обоснованное предсказание пути и характера дальнейшего развития объекта диагностики.

Кроме того, необходимо точно определить, кому и в какой форме следует сообщать о педагогическом диагнозе и о прогнозе развития объекта диагностики. Не менее важно, знакомя с диагнозом заинтересованных в нем людей, перевести формулировки на понятный им язык, используя (по возможности не выхолащивая смысл) доступную для них терминологию.

Таким образом, при всей сложности и многогранности педагогической диагностики проведение диагностики в ходе военно-педагогического процесса должно иметь гуманистическую направленность — обращенность в первую очередь к человеку, со всей сложностью его личностного мира. Конкретного военнослужащего необходимо рассматривать как главную ценность в процессе диагностики. Это означает, с одной стороны (со стороны командира, воспитателя, военного педагога), что проведение диагностической деятельности должно основываться на уважительном отношении к военнослужащему, искреннем внимании к нему, заботе о нем, стремлении узнать и познать человека с соблюдением такта и этических норм. С другой стороны (со стороны военнослужащего), гуманистическая направленность педагогической диагностики означает, что ее проведение должно способствовать личностному и военно-профессиональному развитию и самоутверждению человека, его самоопределению, формированию социально-значимых и профессионально важных морально-психологических качеств.

Контрольные вопросы

1. Что понимается под педагогической диагностикой в военной педагогике?
2. Назовите основные цели и задачи педагогической диагностики.

3. Кто и что выступает субъектом и объектом педагогической диагностики?
4. Каковы принципы педагогической диагностики?
5. Раскройте содержание функций педагогической диагностики.
6. Перечислите виды и направления педагогической диагностики.
7. Что такое метод диагностики? Назовите методы педагогической диагностики.

Рекомендуемая литература

Барабанщиков А. В., Дерюгин П. П. Военно-педагогическая диагностика. М.: ВУ, 1995.

Военно-педагогическая диагностика: теория и практика// Краткий курс лекций по социальной педагогике. М.: ВУ, 1996.

Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М., 1983.

Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. М.: Педагогика, 1989.

Ефремов О. Ю. Педагогическая диагностика в высшей военной школе России. СПб.: ВУС, 2000.

Реан А. А. Психология изучения личности. СПб., 1999.

6. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Результативность воспитания военнослужащих и в целом военно-педагогического процесса обусловлена учетом индивидуальных и групповых особенностей, категорий военнослужащих и, соответственно, дифференциацией воспитательной работы.

В данной главе и рассматриваются вопросы организации воспитательной работы с различными категориями военнослужащих.

6.1. Особенности воспитания офицеров, прапорщиков, сержантов, солдат, военнослужащих-женщин

6.1.1. Воспитание офицерского состава

Во все времена успех в бою решало не самое совершенное оружие, а люди. Они управляют могучей военной техникой, от их морально-боевых качеств, патриотизма, духовных сил зависит в конечном счете решение поставленных задач. Поэтому вопросы воспитания военнослужащих всех категорий, поддержания у них высокой профессиональной подготовки и крепкой воинской дисциплины, постоянной готовности и способности выполнить свой долг по защите интересов российского народа были, есть и будут главным содержанием воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации.

Объектом воспитания выступают все военнослужащие, но особое внимание уделяется воспитанию офицеров, которые составляют основу воинского коллектива части и сами являются главными воспитателями военнослужащих.

В истории Вооруженных Сил России особое значение всегда придавалось офицерским кадрам. На разных этапах развития нашей страны по-разному ставились вопросы подготовки офицерских кадров, но неизменным было понимание одной непреложной истины: офицеры — основа человеческого фактора армии, фундамент морального духа войск. От уровня профессиональной подготовки офицерских кадров, их го-

товности и способности с полной ответственностью выполнять возложенные на них задачи напрямую зависит успех в бою. Тысячи примеров из истории нашей армии и флота подтверждают это.

Основу воинской части, соединения в социальном, профессиональном и нравственном плане всегда составлял офицерский коллектив. Он выступал как высокоорганизованная группа профессиональных военных, объединенных едиными целями и интересами, совместной общественно полезной деятельностью, воинской дисциплиной, взаимной требовательностью, ответственностью, помощью и был призван всемерно поддерживать высокую боевую готовность, эффективно решать учебные и воспитательные задачи. Данное обстоятельство предопределяет необходимость постоянного целенаправленного процесса воспитания офицеров в интересах повышения результативности решения стоящих задач, их педагогического потенциала.

Воспитание офицеров осуществляется посредством педагогических взаимодействий и воздействий организационного и содержательного порядка, включающих комплекс мероприятий, направленных на обеспечение разностороннего и гармоничного профессионального и личностного развития офицеров, сплочение офицерского коллектива.

Функционирование системы воспитания офицеров предполагает тесное единство всех ее составных частей (направлений), использование максимально возможного арсенала форм и методов работы, согласование усилий всех взаимодействующих субъектов воспитательного процесса по времени, проводимым мероприятиям и т. п. В подразделениях (частях) такая деятельность осуществляется в двух основных направлениях.

Первое из них предполагает *совершенствование личностных качеств офицера* как военнослужащего с особым военно-социальным статусом, общественной значимостью его деятельности, как руководителя и военного специалиста.

Второе направление — *сплочение офицерского коллектива*, повышение силы его воспитывающего влияния на весь личный состав подразделения (части).

Сплоченность — важная характеристика офицерского коллектива, показатель его зрелости, дееспособности. Она представляет собой идейное, социально-политическое, морально-этическое, психологическое и организационное единство офицеров. Именно на его основе возможно осуществление эффективных воспитательных мер в интересах боевой готовности части, прежде всего мер по обеспечению в коллективе здорового морально-психологического климата, воспитанию чувства гордости за принадлежность к своему коллективу, по внедрению и развитию традиций офицерского корпуса российской армии.

Воспитание офицеров — процесс формирования качественных характеристик (свойств) личности, которые в наибольшей мере соответствовали бы потребностям военного дела, боевой готовности, выполнению свойственных офицеру функций в боевой, служебной, учебно-воспитательной, общественной, хозяйственной и в других видах военно-профессиональной деятельности.

Личностные качества, военно-профессиональные знания, навыки, умения офицера как военного специалиста, воспитателя подчиненных формируются и развиваются непосредственно во время учебы в военно-учебном заведении. Профессиональное становление и дальнейшее его развитие как командира, учителя и наставника своих подчиненных происходит во время прохождения службы в подразделениях (частях). Именно в процессе служебной деятельности многогранно раскрывается личность офицера, проявляются его навыки, качества, способности и склонности.

Проходя службу в войсках, офицер выполняет много задач, при этом основное *содержание его деятельности* сводится к реализации следующих функций: организационно-управленческой, военно-педагогической, военно-специальной и административно-хозяйственной.

Каждый офицер — прежде всего военный руководитель, поэтому в его профессиональной деятельности особую роль играет *организационно-управленческая функция*. Это организация, планирование, проведение учебных занятий и воспитательных мероприятий, упорядочение, регулирование различных видов деятельности подчиненных, постановка задач и их выполнение, контроль исполнения распоряжений, мобилизация подчиненных на решение конкретных задач, управление различными социальными процессами в подразделениях, руководство воинскими коллективами и отдельными военнослужащими и т. д.

Сложность реализации данной функции заключается в том, что, с одной стороны, значительно усложнилась организация деятельности подразделений и частей, а с другой — предъявляются новые требования к управленческой деятельности офицеров. Поэтому личности современного военного руководителя должны быть присущи организаторские и коммуникативные способности, умение принимать решения и организовывать их исполнение, теоретический кругозор и жизненная зрелость, твердые моральные устои, способность убеждать и вести за собой людей, компетентность, организованность, деловитость, дисциплина, самостоятельность.

Офицеры организуют учебно-воспитательный процесс, осуществляют боевую и общественно-государственную подготовку, проводят индивидуальную работу с подчиненными. Здесь успех невозможен без умения изучать личностные особенности воинов, их социальные, психологические, национальные и другие особенности, соблюдать прин-

цыпы воспитания и обучения, правильно использовать их методы и формы, личный пример. Командиру важно знать, как спланировать боевую и общественно-государственную подготовку, самостоятельную работу подчиненных. Продуманный план дисциплинирует людей и мобилизует их на высококачественное выполнение поставленных перед ними задач.

Ныне повышается значение всестороннего развития, эрудиции и общей культуры офицеров. Выдающийся отечественный полководец М. В. Фрунзе подчеркивал, что только тот командир, который своими знаниями и опытом будет вызывать уважение, сможет по-настоящему воспитывать, обучать и дисциплинировать подчиненную ему часть. Только тогда, когда соответствующий командир опирается на знания, можно добиться настоящей дисциплины. Когда этих знаний нет, остается рассчитывать лишь на принуждение. Формирование и совершенствование управленческой культуры офицеров, основанной на демократических и морально-нравственных принципах, — важнейшая задача в воспитательной работе с офицерским составом.

Реализация *военно-педагогической функции* занимает особое место. Организация, осуществление обучения и воспитания подчиненных, направленные на качественное решение задач служебной деятельности, поддержание боеготовности, укрепление воинской дисциплины, формирование морально-боевых, психологических качеств военнослужащих, требуют от офицера специальных педагогических и психологических знаний, методических умений и навыков, педагогической культуры.

В педагогической деятельности офицеров есть определенные сложности. Они, в частности, связаны с тем, что изменился социальный портрет армии, среди молодого пополнения, поступающего на военную службу, снизился образовательный уровень, ухудшилось физическое здоровье и психическое состояние призывников. При этом значительно увеличилось количество военнослужащих, проходящих воинскую службу по контракту.

Военно-специальная функция в деятельности офицера предполагает выполнение задач военного специалиста, знание теории и практики военного дела, оружия и боевой техники своего подразделения, части, а также знание вероятного противника, его сильных и слабых сторон. Сложность состоит в том, что с каждым годом происходят изменения качественных и количественных характеристик техники и вооружения. Это требует больших материальных и финансовых затрат, высокой квалификации специалистов.

В своей деятельности офицер реализует и *административно-хозяйственную функцию*. Быт военнослужащих, питание, одежда, размещение, проживание, бытовое обслуживание, экология, проживание чле-

нов семей военнослужащих и много других вопросов — все становится предметом внимания. Проявление заботы о подчиненных, об их социальной защищенности, знание запросов, интересов, проблем каждого военнослужащего, оказание им помощи во многом способствуют качественному разрешению других очень важных затруднений, связанных со службой.

Для реализации всех перечисленных функций офицеру недостаточно быть только хорошим специалистом, знатоком военного дела. Необходимо быть еще и личностью с высоким нравственным потенциалом, образцом для подчиненных. Такие понятия, как честность, честь, скромность, простота, доступность, уважительность, доброжелательность, принципиальность, убежденность, справедливость, офицерский долг, должны наполняться для него глубоким содержанием. Высокий профессионализм офицера в сочетании с моральной чистотой, несомненно, привлекательны для подчиненных и вызывают у них уважение и стремление к подражанию.

Особая роль в организации воспитания офицеров части (подразделения) принадлежит ее командиру. Свои усилия он направляет на то, чтобы у подчиненных офицеров сформировались готовность беспрекословно выполнить приказ; возникло чувство офицерского долга, чести, гордости за Вооруженные Силы Российской Федерации; стремление к повышению профессионального мастерства, личной ответственности за обучение и воспитание военнослужащих; заботливое и уважительное отношение к ним. Требовательность должна быть обоснованной, справедливой, целесообразной, принципиальной и сочетаться с уважением личного достоинства подчиненного. Это основная целевая установка в воспитании офицеров.

Важной целью воспитания офицерского состава в части следует признать создание и поддержание такого морально-психологического климата, когда в центре внимания будет каждый офицер: молодой и прослуживший уже много лет, холостой и семьянин. Главное — создать обстановку доверия, уважительности друг к другу, сохранить и приумножить лучшие традиции офицерского корпуса, и в этом немаловажная роль принадлежит как командирам, так и офицерам-воспитателям.

6.1.2. Особенности воспитания прапорщиков (мичманов)

Институт прапорщиков и мичманов был введен 1 января 1972 г. Указом Президиума Верховного Совета СССР. Слово «прапорщик» происходит от старославянского «прапор», что означает стяг, знамя. Пра-

порщиками в русской армии именовались знаменосцы. Этот младший офицерский чин установлен в 1712 г. и просуществовал до 1917 г.

Слово «мичман» пришло из английского языка и означает средний корабельный чин. В российском военно-морском флоте чин был введен в 1716 г. как унтер-офицерский. С 1732 по 1917 г. он соответствовал чину поручика в армии. Сегодня не представить нашу армию и флот без этого многочисленного отряда квалифицированных командных, технических и административно-хозяйственных кадров.

За последние годы коренным образом изменились методы и способы вооруженной борьбы, а значит, усложнилось обучение и воспитание военнослужащих. Все это вызывает необходимость иметь в подразделениях таких ближайших помощников офицера, которые отличались бы более основательной общеобразовательной, специальной и методической подготовкой, хорошо знали современную технику, ощущали бы внутреннюю потребность на долгие годы посвятить себя воинской службе и были бы способны самоотверженно нести ее в любых условиях, при всяких обстоятельствах.

В «Концепции воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации» определены основные задачи воспитания прапорщиков (мичманов) части:

- ◆ формирование личной ответственности за беспрекословное выполнение приказов, воинского долга, уставов Вооруженных Сил;
- ◆ развитие стремления к повышению профессионализма, компетентности и личной ответственности;
- ◆ воспитание бережливости в отношении государственного и военного имущества, заботливого отношения к подчиненным, их обучению и воспитанию;
- ◆ формирование навыков самообучения и самовоспитания;
- ◆ недопущение воровства, пьянства, безразличного отношения к подчиненным.

В ходе решения названных задач офицерам необходимо проводить работу по тщательному отбору и представлению в прапорщики (мичманы) достойных людей, назначению их на должности; вести разъяснительную работу о том, какие требования предъявляются к лицам, которые могут быть приняты на службу в качестве прапорщиков. Кандидаты должны соответствовать требованиям по общеобразовательному цензу; уровню профессиональной подготовки; морально-психологическим качествам; выполнению нормативов по физической подготовке. Кроме того, кандидаты проходят углубленное медицинское обследование, а при необходимости — военно-врачебную комиссию.

Очень важный воспитательный момент — аттестация прапорщиков и мичманов, которая проводится не реже одного раза в пять лет их прямыми начальниками. В ее выводе указывается, соответствует ли аттестуемый занимаемой должности, после чего излагается мнение о его дальнейшем, наиболее целесообразном служебном использовании. В аттестации с выводом об увольнении прапорщика или мичмана в запас записываются номер и наименование военно-учетной специальности, по которой он подлежит воинскому учету в запасе Вооруженных Сил.

Аттестационные комиссии воинских частей обязаны установить соответствие аттестации действительным морально-деловым качествам прапорщика (мичмана) и дать свои заключения. Аттестации с выводом о целесообразности увольнения со службы, о несоответствии занимаемой должности или о наличии у аттестуемого существенных недостатков должны рассматриваться с вызовом его на заседание комиссии.

В многообразной работе по воспитанию у прапорщиков (мичманов) сознательной дисциплины особое место занимает разъяснение воинских уставов. Опыт показывает, что решающее значение имеет личный пример офицеров, командиров. Если те дисциплинированы, проявляют старание в службе, то и подчиненные им прапорщики ведут себя аналогичным образом и подражают начальнику.

Одним из путей воздействия на сознание и чувства прапорщиков является индивидуальная работа. Ее успех обусловлен тем, насколько хорошо офицеры знают индивидуальные особенности подчиненных, их семейное положение, профессиональные способности и наклонности.

Повседневная кропотливая работа, с ведением педагогического дневника, помогает правильно установить нормальные служебные отношения с каждым из прапорщиков (мичманов). При этом используется индивидуальная помощь в качестве формы воспитательной работы, которая представляет собой оказание содействия прапорщику в решении проблем, возникающих в процессе выполнения им задач военной службы или в личной жизни. Предоставляя такую помощь, офицер помогает подчиненному преодолеть возникающие трудности, что способствует формированию у прапорщиков более доверительного отношения к нему, мобилизует их на добросовестную службу.

Анализ педагогической практики показывает, что чаще всего прибегают к беседе, представляющей диалог офицера и прапорщика, в ходе которого происходит обмен мнениями, оценочными суждениями и другой информацией. Эффективность беседы зависит от предварительной подготовки офицера к ее проведению, актуальности темы, уровня педагогического мастерства.

В практике воспитательной работы используется и такая форма, как личное общение с членами семей прапорщиков. В процессе его

офицер лучше узнает индивидуальные особенности прапорщика и может использовать это для создания доброжелательных отношений в коллективе.

Характер службы прапорщиков (мичманов) предъявляет высокие требования к их профессиональной подготовке. Теоретические знания и некоторые навыки в работе с людьми они получают в соответствующих школах. Качества же командира и воспитателя у многих из них формируются и развиваются в ходе исполнения должностных обязанностей. Первый период службы наиболее трудный. Успешному освоению своих обязанностей прапорщикам и мичманам помогают проводимые занятия по общественно-государственной и боевой подготовке, показательные и инструкторско-методические занятия, изучение вопросов военной педагогики, психологии и другие.

Для самообразования и самовоспитания в условиях части прапорщики и мичманы могут воспользоваться индивидуальными консультациями, инструктажами, помощью непосредственных начальников, старших офицеров.

Решающее условие успешной воспитательной деятельности данной категории военнослужащих — воспитание их самих. Командиры, офицеры-воспитатели должны своевременно посоветовать подчиненным прапорщикам и мичманам начать воспитательную работу в подразделении с самих себя, так как личный состав желает видеть в своем командире человека, обладающего высокими нравственными, военно-профессиональными, организаторскими и военно-педагогическими качествами.

Успех в воспитательной работе прапорщиков и мичманов обеспечивается благодаря глубокому изучению научной, военно-специальной, военно-мемуарной и художественной литературы, различных документов государства, Министерства обороны Российской Федерации. Знание научной теории, политики нашего государства помогает лучше ориентироваться в окружающей действительности, осмысливать современные проблемы войны и мира, защиты нашего Отечества, правильно понимать свое место, роль и задачи в обучении и воспитании подчиненных, в укреплении боевой готовности подразделения, части. Для решения этих проблем командиры, офицеры-воспитатели ставят задачи прапорщикам на самовоспитание и самообразование.

Каждый прапорщик и мичман должен стремиться стать мастером боевой квалификации, в совершенстве владеть оружием и боевой техникой. Отличное знание вооружения, мастерское владение им укрепляют авторитет прапорщиков (мичманов), воспитывают у подчиненных уважение к ним, оказывают благотворное влияние на всю учебно-воспитательную работу.

Анализ взаимоотношений прапорщиков и военнослужащих по призыву показывает, что в подразделениях, где командиры, офицеры-воспитатели заботятся о профессиональном росте ближайших помощников офицеров, происходит меньше конфликтов между этими двумя категориями и существенно снижается уровень неуставных взаимоотношений между ними.

Офицерам необходимо проводить различные воспитательные мероприятия по развитию у прапорщиков организаторских способностей, других качеств, чтобы они могли тщательно продумывать и планомерно строить учебно-воспитательную деятельность, добиваться слаженной, ритмичной работы подчиненных, проявлять инициативу и творчество, сосредоточивая внимание на главном — на достижении значимых конечных результатов.

Особенности организации воспитания прапорщиков требуют развития у них определенных военно-педагогических качеств. В их числе: стремление быть ближе к людям; умение расположить их к себе; наблюдательность; внимательность; требовательность; педагогический такт и др.

Возглавляя небольшие подразделения, прапорщики и мичманы везде на виду. Все, что ни делает каждый из них, быстро становится известно подчиненным. И если личный состав видит своего командира искренним в военном деле, простым и доступным в общении с людьми, чутким и внимательным к их заботам и нуждам, честным, порядочным, требовательным к себе, то проникается к нему глубоким уважением.

Жизнь, боевая учеба и служба прапорщиков в условиях современного этапа развития Вооруженных Сил требуют новых подходов к организации воспитательной работы с ними. Для этого необходимы активизация воспитательных воздействий и взаимодействий, совершенствование содержания, форм и методов работы с людьми.

Обновление содержания воспитательной работы, приведение ее в соответствие с реальностями жизни — наиболее актуальные направления кадровой политики в Вооруженных Силах.

В формировании личности прапорщика ведущая роль принадлежит воспитанию у него гражданской ответственности. Гражданская ответственность — это духовная сила, которая цементирует моральные качества личности, укрепляет волю, помогает выполнять воинский долг.

К другим важным качествам относится научное мировоззрение, которое является своего рода стержнем высокой гражданской зрелости прапорщика и представляет собой синтез научных знаний, идейных убеждений и готовности действовать согласно им на практике, в повседневной жизни.

В сложном процессе формирования личности прапорщика важно обеспечить единство государственно-патриотического, воинского, нрав-

ственного, правового, экономического, эстетического, физического, экологического и других направлений воспитания.

Важнейшее условие роста эффективности воспитательной работы с военнослужащими данной категории — улучшение организации и повышение действенности общественно-государственной подготовки.

Существенным моментом в воспитательной работе с прапорщиками и мичманами также оказывается своевременное, оперативное информирование о наиболее значительных событиях внутренней и международной жизни, разъяснение политики нашего государства, освещение решений правительства, направленных на социально-экономическое развитие страны, укрепление ее обороноспособности.

Воспитание прапорщиков обеспечивается системой методов.

В частности, убеждение может быть реализовано с помощью различных приемов: разъяснения, наставления, поучения, обсуждения, примера, поручения, иронии, шутки.

Поощрение предусматривает использование похвалы, одобрения, выражение доверия и т. д.

Например, для прапорщиков, прослуживших пять лет и более, причем не менее одного года на должностях, подлежащих комплектованию старшими прапорщиками и старшими мичманами либо офицерами, предусмотрено присвоение звания старшего прапорщика (старшего мичмана). Это звание присваивается:

- ◆ за высокие морально-боевые качества, проявленные при защите Отечества, независимо от срока службы и занимаемой должности;
- ◆ за безупречную службу в качестве прапорщика или мичмана в течение пятнадцати лет непрерывно, независимо от занимаемой должности;
- ◆ за несение боевого дежурства или боевой службы согласно порядку, установленному для присвоения воинского звания на одну ступень выше предусмотренного по занимаемой должности.

Принуждение — это крайний способ воспитательного влияния на подчиненного. Офицерам необходимо воспользоваться им в исключительных случаях. Он представляет собой систему дисциплинарно-педагогического воздействия на прапорщика в целях изменения его поведения, побуждения к добросовестному выполнению служебных обязанностей.

Основные средства принуждения — категорическое требование; напоминание об обязанностях военной службы; предупреждение о возможном привлечении к дисциплинарной или уголовной ответственности; привлечение к дисциплинарной ответственности; привлечение

к уголовной ответственности. Использовать это нужно крайне осмотрительно, учитывая характер проступка, обстоятельства его совершения, последствия, прежнее поведение виновного и др.

К принуждению следует прибегать, добиваясь, чтобы военнослужащий признал совершение проступка, осознал свою вину, придерживаясь индивидуального подхода к выбору средств. Военнослужащие должны знать, что на каждый случай нарушения ими норм поведения последует неотвратимая реакция со стороны командира. Меры принуждения должны осуществляться своевременно, но без поспешности и необоснованности; недопустимы грубость и унижение личного достоинства военнослужащего. Необходимо учитывать мнение воинского коллектива относительно проступка сослуживца.

Офицерам необходимо чередовать методы убеждения и принуждения. Преобладать должно первое, поскольку принуждением нельзя заставить человека быть добрым, приветливым, честным, общительным и порядочным. Уважение к этим качествам закладывается в процессе социализации личности, которая проходит сначала в семье, затем в школе, на улице. Долг командира, офицера-воспитателя — скорректировать стиль поведения прапорщика в коллективе, рассказать об опыте работы его предшественников, о важности добросовестного отношения к службе.

Все сделанное ненавязчиво и вовремя может оказать большое воспитательное воздействие и вызвать стремление к нравственному самосовершенствованию.

В формировании профессиональных качеств прапорщика большую роль играет упражнение. Форма его реализации отличается от той, которая принята на занятиях по командирской подготовке, где можно многократно повторять какой-либо прием. Упражнение в воспитании заключается в такой организации жизнедеятельности, когда сама обстановка заставляет человека поступать в соответствии с требованиями закона, военной присяги, приказов и инструкций. В чистоте, уюте, при внимательном и добром отношении окружающих у человека исподволь формируются привычки хорошего поведения.

В условиях армейской службы не требуется создавать искусственные трудности и экстремальные ситуации для проявления качеств личности. Воинская служба сама состоит из непрерывной цепи проверок на прочность духа и морали. Помочь в этой ситуации развить высокие профессиональные качества и избавиться от негативных — долг и служебная обязанность офицеров, командиров и воспитателей.

Таким образом, использование всего многообразия проверенных на практике и оправдавших себя направлений, форм и методов воспита-

ния, обновление их содержания позволит повысить эффективность работы и успешно решать задачи по формированию у прапорщиков высоких профессиональных и моральных качеств.

6.1.3. Организация воспитательной работы с солдатами и сержантами, проходящими службу по призыву и по контракту

В современных условиях значительно вырос уровень развития как самого человека, так и социума, частично изменились ценности и мотивация, возросли требования к уровню подготовки, компетентности специалиста, пониманию приоритетности профессионализма в процессе деятельности военнослужащего. Все это в значительной мере требует изменения содержания, организации, методики воспитательного процесса.

Современная ситуация объективно предполагает необходимость глубокого и полного изучения психолого-педагогических особенностей рядового и сержантского состава, проходящего службу в Вооруженных Силах как по призыву, так и по контракту. Выделение этой категории военнослужащих в воспитательном процессе обусловлено рядом причин:

- ◆ их служба соответствует определенному социально-правовому положению;
- ◆ выполняемые ими профессиональные задачи однотипны;
- ◆ эта категория военнослужащих составляет большую часть воинских подразделений и непосредственно на них возлагается решение основных задач, стоящих перед армией.

Для формирования профессионально важных качеств у военнослужащих данной категории в современных условиях необходим научный, глубоко обоснованный и продуманный подход к их воспитанию.

Воспитание военнослужащих начинается с целеполагания, когда на основе общих институциональных ставятся конкретные цели и намечаются задачи воспитательной деятельности. Цели могут быть общими, касающимися всего процесса воспитания, и частными, обозначенными на отдельном этапе воспитания для достижения определенного результата. Определение и постановка частных целей в системе воспитания военнослужащего имеют несколько этапов:

- 1) уяснение современных требований, предъявляемых военнослужащему нормативными документами Министерства обороны Российской Федерации;

- 2) оценка материальных, организационных, педагогических возможностей субъектов воспитания;
- 3) определение приоритетных качеств военнослужащих;
- 4) планирование конкретных учебных, воспитательных, организационных, административных и иных мероприятий и отдельных воспитательных актов.

Сегодня объективно выделяется особая категория — *военнослужащие, проходящие службу по контракту*, которая требует новых подходов в процессе воспитания. Это обусловлено следующими обстоятельствами:

- ❖ определенная ограниченность мотивов службы материальными рамками и недостаточность других стимулов, побуждающих к службе по контракту;
- ❖ необходимость оптимизации проведения свободного и служебного времени, воспитания устойчивого отрицательного отношения к негативным явлениям (воровству, пьянству, наркомании, неявкам на службу, хулиганству);
- ❖ трудности адаптации военнослужащих среднего возраста, имеющих перерыв в армейской службе, к условиям военной службы;
- ❖ высокая интенсивность общения военнослужащих и гражданских лиц, представителей неармейских структур (органы социальной защиты, семья, круг друзей и т. д.);
- ❖ определенные трудности молодых офицеров в работе с солдатами и сержантами, проходящими службу по контракту, обусловленные возрастом, недостаточными опытом и подготовленностью.

К положительным чертам военнослужащих, проходящих службу по контракту, можно отнести то, что это люди зрелые, обладающие социальным опытом, почти все со средним образованием, прошедшие школу армейской жизни; в ряде случаев они обеспечены жильем и имеют свои семьи.

Среди отрицательных черт — ориентация на материальные стимулы к службе по контракту, недостаточный уровень удовлетворенности выбранной профессией, неготовность ограничить свои потребности, воспринять жесткие армейские требования, неуверенность в своем будущем и отсутствие твердых намерений продолжать профессиональную службу в армии, недоверчивое и скептическое отношение к своим командирам (прежде всего к молодым офицерам).

Все это существенно повышает требования к системе воспитания, заставляет учитывать специфику данной категории военнослужащих.

Качественная организация воспитания предполагает его совершенствование: повышение уровня психолого-педагогической и методической подготовки офицеров; объединение их общих усилий в процессе воспитания военнослужащих, проходящих службу по контракту; изучение особенностей этой категории военнослужащих и оптимизации содержательно-структурной стороны процесса их воспитания; обоснование идеи, целей и задач воспитания; разработку методики его осуществления.

Главная цель воспитания военнослужащих, проходящих службу по контракту, — формирование и развитие у них качеств, необходимых военному профессионалу, защитнику Отечества. Процесс направлен на укрепление морального духа военнослужащих, на достижение высокой боевой готовности, морально-психологической закалки. Этим диктуются задачи воспитания военнослужащих, проходящих службу по контракту:

- ◆ улучшение отбора военнослужащих для такой службы, особое внимание подбору кадров на должности младших командиров (морально-деловые качества кандидата для прохождения службы по контракту должны соответствовать уровню военнослужащего-профессионала);
- ◆ постоянное изучение личностных особенностей военнослужащих-контрактников, уровня готовности к выполнению боевых, служебных, учебных задач, соблюдению воинской дисциплины, внимание к вопросам их социально-правовой защищенности;
- ◆ выявление и развитие профессионального потенциала военнослужащих, реализация их способностей в военно-профессиональной деятельности, формирование профессиональных качеств (дисциплинированность, компетентность, ответственность, умение ориентироваться и действовать в любой сложной боевой обстановке, преданность профессии военного, энергичность и способность использовать все возможности для победы, верность традициям, боевому знамени, присяге, своему делу и Отечеству, уверенность в своих возможностях, возможностях командиров и сослуживцев и др.);
- ◆ создание условий и ситуаций для формирования устойчивого интереса к службе, выбранной военной профессии, чтобы сделать ее делом своей жизни. Устойчивый интерес, благоприятная психическая настроенность к избранному виду деятельности, удовлетворенность своей работой, социально значимая мотивация служат надежной гарантией достижения успехов в службе;
- ◆ планирование и определение целей и задач воспитания (конкретное, продуманное планирование в процессе воспитания — одно из важнейших условий решения его задач);

- ❖ психолого-педагогическая подготовка офицеров к воспитанию солдат и сержантов, проходящих службу по контракту, разработка методик и рекомендаций, корректировка работы актива подразделения;
- ❖ оптимальный выбор форм, методов, приемов и средств воспитания, умелое использование их в повседневной деятельности, опора и закрепление положительного опыта;
- ❖ создание необходимых организационно-педагогических условий для эффективного и целенаправленного военно-профессионального воспитания военнослужащих по контракту.

Воспитание военнослужащих-контрактников — процесс многогранный и сложный, поэтому наличие большого спектра методов дает возможность офицерам для оптимального выбора, а затем для коррекции и маневра в воспитательном воздействии. Степень реализации методов зависит от педагогически грамотного и умелого их применения.

Технологию воспитания военнослужащих в этом случае можно представить следующим образом. В процессе боевой и общественно-государственной подготовки, выполнения служебных обязанностей и других видов деятельности военнослужащих, проходящих службу по контракту, возникают различные факторы, воздействующие на их психику, личность. Преломляясь через сознание военнослужащего, это порождает у него определенные *мотивы поведения*, которые определяют его поступки. Проявляясь в различных действиях, мотивы могут стать необходимыми, устойчивыми и превратиться в установки.

Многократное повторение тех или иных действий ведет к созданию системы установок, которые определяют поведение военнослужащего в самых разнообразных ситуациях. *Установка* — это готовность, predisposition военнослужащего к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении; она обеспечивает неуклонный, целенаправленный характер осуществления профессиональной деятельности, служит основой целесообразной избирательной активности военнослужащего. Речь идет именно о готовности к предстоящим боевым действиям. Это развивает и делает устойчивыми определенные черты характера, превращает их в качественные характеристики личности.

В связи с этим особое место в содержании воспитательных воздействий и взаимодействий в работе с военнослужащими по контракту занимает изучение и учет уровня их профессиональной воспитанности и удовлетворенности службой. Важнейшей предпосылкой совершенствования системы отношений офицеров-воспитателей с этой категорией военнослужащих выступает глубокое знание ими индивидуальных качеств подчиненных и особенностей их взаимоотношений, в том

числе и на национальной почве. Главный источник такого знания — постоянные контакты с подчиненными, наблюдение за их поведением в экстремальной обстановке, личное присутствие офицера на различных мероприятиях, беседы с активом, с военнослужащими-контрактниками, изучение коллективного мнения, его влияния на жизнедеятельность коллектива в целом.

Изучение военнослужащих предполагает кропотливую, систематическую работу со всеми и по всем вопросам. С первых дней пребывания в части изучаются профессиональные качества военнослужащего. От этого зависит выбор специальности и должности, которую он будет занимать, а значит, степень удовлетворенности службой и качество выполнения им своих функциональных обязанностей. Подобное создает условия для совершенствования воспитательной работы и профессионализации личности военнослужащего. Каждое воздействие строится с учетом социализации личности, индивидуальных, социально-психологических, физиологических, возрастных особенностей и уровня развития профессиональных качеств.

Важный и сложный элемент процесса воспитания — согласованная и скоординированная педагогическая деятельность командиров, офицеров-воспитателей, органов военного управления, государственных и административных органов. Поэтому одна из главных задач командиров, офицеров-воспитателей — согласование и координация педагогических усилий. Каждый офицер должен знать свои возможности и обязанности по воспитанию военнослужащих, проходящих службу по контракту, чтобы избежать в работе однообразия, дублирования.

Воспитание рядового и сержантского состава, проходящего службу по контракту, выражается в целенаправленной деятельности должностных лиц по профессиональному становлению и развитию личности военнослужащего, формированию у него профессиональных, морально-боевых качеств и стремления к совершенствованию в соответствии с требованиями руководящих документов, статуса защитника Отечества. Профессиональное воспитание военнослужащих-контрактников можно назвать главной задачей работы командира. Она отмечается и в нормативных документах:

Принцип обеспечения высокого уровня профессионализма, создания и совершенствования системы воспитания военнослужащих по контракту Вооруженных Сил Российской Федерации является одним из основных принципов их строительства.

В докладе на научно-практической конференции в Министерстве обороны Российской Федерации на тему «Структура и основное со-

держание новой Военной доктрины России» президент Академии военных наук генерал армии М. Гареев указывал:

Относительно системы комплектования военной организации предлагает закрепить принятые решения по смешанной системе комплектования, придавая приоритетное значение контрактной системе.

Комплектование организуется и осуществляется на основе общих принципов, вытекающих из закономерностей военно-педагогического процесса. В них отражаются устоявшиеся и проверенные практикой общественные ориентиры, закономерные связи, специфика осуществления, а также задачи педагогического руководства познавательной, трудовой, творческой и иной деятельностью подчиненных.

Строгое следование принципам воспитания активно способствует снятию, разрешению противоречий в воспитательном процессе, обеспечивает последовательное, плавное (безболезненное) вхождение каждой развивающейся личности в систему коллективных отношений и усвоение социального опыта.

Знание принципов и умелое их использование позволяют командиру найти правильный подход к своим подчиненным, творчески решать педагогические задачи с учетом всех объективных и субъективных факторов, конкретных условий; оптимально строить процесс воспитания, а также управлять им; диагностировать и прогнозировать результаты его воздействий. Коллектив контрактников представляет собой специфический общественный организм, преследующий особые цели. Наряду с воспитанием всех тех качеств личности, которые свойственны гражданину Российской Федерации, много внимания уделяется формированию у военнослужащих высокого чувства воинского долга, мужества, бдительности, выносливости, войскового товарищества и других важных качеств, предусмотренных военной присягой и воинскими уставами, необходимых для выполнения задач военной службы.

Воспитание в процессе воинской деятельности, ратного труда требует от офицеров такой организации работы, которая позволила бы мобилизовать военнослужащих на выполнение тех или иных служебных задач, поскольку контрактники не проводят все свое время в части, как военнослужащие по призыву, и все же до 40% их времени занимает профессиональная деятельность.

Из результатов социологических и социально-психологических исследований, можно говорить о некоторых тенденциях в развитии стиля воспитания личного состава. Многие офицеры, командиры все более осознают необходимость сокращения сферы действия жесткого, авторитарного, единоличного и распространения демократического стиля управления воинскими коллективами. Демократичность — это

не панибратство, а гибкость во взаимоотношениях с подчиненными. Демократичность в своей основе представляет собой власть, которая не подавляет подчиненных, а тактично направляет их деятельность по наиболее актуальному пути.

В деятельности офицера огромное место занимают проблемы соблюдения принципов социальной справедливости в отношении военнослужащих, проходящих службу по контракту; демократизации военно-служебных отношений; оказания юридической помощи, выполнения законов и правовых актов по вопросам соблюдения правопорядка, социальной и правовой защиты личного состава. Решение проблем достигается путем предоставления самостоятельности, соразмерной квалификации и выполняемым функциям военнослужащих, привлечения контрактников к сложным и ответственным видам деятельности, постановке целей, оценке выполненного задания, подготовке к принятию решения.

Воспитание этой категории военнослужащих осуществляется во всех видах военно-профессиональной деятельности: в ходе занятий, во время несения караульной службы, при выполнении регламентных и хозяйственных работ, проведении учений и выполнении боевых задач.

Военнослужащий, проходящий службу по контракту, воспитывается также коллективом и самими условиями профессиональной деятельности. В целом такое опосредованное воспитание играет важную роль. Офицер следит за организацией в воинском коллективе условий военно-профессиональной деятельности — за четким и приемлемым регламентом, рациональной организацией труда, качественным и своевременным материально-техническим обеспечением, постановкой конкретных и реальных задач, оказанием помощи и контролем.

Сформировать необходимые военно-профессиональные качества у военнослужащих-контрактников, добиться методически правильной организации процесса их воспитания можно следующими *методами и способами*:

- ◆ систематическим анализом, изучением и учетом особенностей воспитания военнослужащих в конкретных видах воинской деятельности;
- ◆ постоянным поиском и умелым использованием резервов воспитательного воздействия на военнослужащих при выполнении ими задач боевого, учебного, служебного, общественного и другого характера;
- ◆ определением первоочередных воспитательных мер и требований на каждом участке деятельности военнослужащего, строгим контролем воспитателя за их выполнением; планированием воспитания во всех видах ратного труда, которое основывается на использовании соответствующих документов и материалов (перспективные

и текущие планы, социально-педагогический портрет, педагогические дневники и др.);

- ◆ постановкой личному составу воспитательных целей и задач во всех видах деятельности независимо от ее характера (боевой, учебной, служебной, общественной, хозяйственной, бытовой и т. п.);
- ◆ обучением подчиненных должностных лиц способам и приемам руководства воспитанием военнослужащих в конкретных видах ратного труда.

Контрактники зачастую занимают в подразделениях должности командиров отделений. Соответственно, следует *формировать у них следующие качества*:

- ◆ решительность, умение мгновенно и обоснованно переходить от размышления к действию, и наоборот;
- ◆ умение управлять подчиненными, воспитывать их;
- ◆ постоянную психологическую готовность принять на себя ответственность за все последствия отданных приказов;
- ◆ самообладание и оправданный риск;
- ◆ практический тип мышления,
- ◆ волю и упорство в достижении поставленных целей.

Активно воздействуют на воспитание условия профессиональной деятельности. От офицеров требуются усилия по созданию комфортных условий как в материальной, так и в социальной, коммуникативной сферах.

При этом в воспитательных целях необходимо использовать любой вид профессиональной деятельности. Немалую роль играют также состязательность, разнообразие выполняемых действий, изменение содержания воспитательных воздействий, определение перспектив и ориентиров, подведение итогов, оценка деятельности каждого военнослужащего, признание значимости его вклада в общее дело, выражение способности каждого реализовать себя как профессионала.

Важно обеспечить единство процессов обучения, воспитания, развития и морально-психологической подготовки. Они составляют одно целое, что и приводит к достижению положительных результатов.

Профессиональная деятельность контрактников построена так, что времени для массовых воспитательных мероприятий практически нет, да и эффективность их с данной категорией военнослужащих низка. Высокая эффективность воспитательного процесса достигается прежде всего благодаря высокой психолого-педагогической подготовленности офицеров, наличию у них организаторских и управленческих качеств,

авторитета у военнослужащих, проходящих службу по контракту, умению формировать психическую устойчивость и физическую выносливость.

Основной способ создания психической устойчивости и физической выносливости — проведение занятий и тренировок:

- ❖ в сложных природно-географических и погодно-климатических условиях региона предполагаемых боевых действий (низкие и высокие температуры воздуха, пониженное содержание в нем кислорода, интенсивные осадки и ветер);
- ❖ в усложненной эргономической обстановке (интенсивный шум, вибрация конструкции, слабая освещенность, пульсация света, резкие неприятные запахи, длительные действия без отдыха в средствах индивидуальной защиты);
- ❖ с имитацией активных и нестандартных действий противника (диверсии, засады, налеты средств воздушного нападения, массированное использование снайперов, противодействие местного населения);
- ❖ при изменении информации, необходимой для принятия решений в ходе боевых действий;
- ❖ с объявлением больших потерь в личном составе, отказов в технике и оружии, выполнением поставленных задач сокращенными силами;
- ❖ с длительными задержками подразделений на месте, ожиданием, неожиданными командами на передвижение.

Необходимо также соблюдать принцип сочетания высокой требовательности к личности с уважением ее достоинства и заботой о ней.

Кроме того, офицеры должны учитывать и разницу в возрасте. В практике войск много случаев, когда командиру-лейтенанту 21–22 года, а солдату-контракtnику — 30–40. В такой ситуации требовательность должна выражаться особенно тактично, с уважением личности военнослужащего и его возраста, без грубости и тем более унижения. Позволить себе «высокую командирскую нотку» офицер может лишь в экстремальной обстановке, при условии общего уважения к нему.

Таким образом, *процесс воспитания солдат и сержантов, проходящих службу по призыву и по контракту, включает ряд ключевых моментов:*

- ❖ определение места, роли, научных и организационных основ воспитания, целеполагание;
- ❖ оптимальный выбор и использование методов, форм, средств и приемов;
- ❖ изучение и учет индивидуальных и групповых особенностей военнослужащих;

- ◆ согласованная педагогическая деятельность органов военного управления, государственных и административных органов.

6.1.4. Организация воспитания военнослужащих-женщин

В настоящее время в Вооруженных Силах России существует устойчивая тенденция увеличения количества женщин-военнослужащих. С 1993 по 2002 г. оно выросло на 21% и продолжает расти.

Женщины как субъект воинской службы расширяют сферу своей военно-профессиональной деятельности. В современных условиях они выполняют обязанности примерно по 110 воинским специальностям: связисты, медицинские работники, психологи, военные юристы и переводчики, преподаватели и научные сотрудники военно-учебных заведений, операторы компьютерных систем и др. В связи с этим необходимо знать индивидуально-психологические особенности женской психологии, формы, методы и способы воспитательной работы с данной категорией военнослужащих.

В «Концепции воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации», утвержденной приказом министра обороны РФ № 70 от 1 марта 2004 г. «Об органах воспитательной работы Вооруженных Сил Российской Федерации», военнослужащие-женщины выделены как отдельный объект воспитания в воинской части.

Сравнительный гендерный (от англ. *gender* — пол, род) анализ воинской профессионализации женщин в российской армии позволяет выделить некоторые особенности этого процесса. На начало 2005 г. женщины проходили военную службу в Вооруженных Силах РФ в 12 федеральных министерствах, ведомствах и службах. Их общая численность в силовых структурах составляет более 500 тыс. человек, что равно населению таких крупных областных городов, как Курск, Иваново или Мурманск.

В Министерстве обороны Российской Федерации на начало 2005 г. проходили военную службу более 80 тыс. женщин; из них 2,5 тыс. офицеров, в том числе 24 полковника, 167 подполковников и 542 майора. Тридцать четыре женщины с офицерскими званиями занимают командные должности. В военно-учебных заведениях проходят службу более 100 женщин-офицеров и обучается около 150 курсантов-девушек (Военная академия связи, Новочеркасский военный институт связи, Ярославский военно-финансовый институт и др.). По данным З. П. Вашуриной, 23% всех военнослужащих женского пола — представители семей кадровых военных.

Изучение практики гендерного общения показало, что характеристики самореализации военнослужащих женщин сложны и противоречивы. В них выделяются как положительные, так и негативные факторы.

Характерные положительные психологические особенности женщин, которые необходимо использовать для повышения эффективности их военно-профессиональной деятельности, — это внимание, взвешенность личностных оценок в профессиональном общении, доверительность, отходчивость, умение идти на компромиссы и прощать мужчинам допущенные ошибки, эмоциональность в общении, открытость, способность интегрировать в себе лучшие черты ближайшего окружения, умение быстро адаптироваться к условиям военной службы, не теряться в трудных жизненных и профессиональных ситуациях, собранность, стойкость, способность в случае необходимости быть решительными и бескомпромиссными, стремление к справедливости. Опыт свидетельствует, что присутствие женщин облагораживает взаимоотношения в воинском коллективе, часто стимулирует его социальную и профессиональную активность.

Однако, как показывает военно-педагогическая практика, особенности женской психики накладывают серьезный отпечаток на взаимоотношения в коллективах с выраженной феминизированностью. Повышенная эмоциональная чувствительность женщин, стремление к справедливости распределения служебной нагрузки, борьба с фаворитизмом в таких подразделениях (узлы связи, тыловые структуры, медицинские учреждения и т. п.) часто становятся причиной неоправданных конфликтов на почве выяснения «женских» проблем. Семейные проблемы у женщин-военнослужащих как правило, также отражаются на эффективности служебной деятельности больше, чем в случаях с мужчинами.

Следует отметить, что женщина достаточно автономна в своем поведении. При этом многое зависит от ситуации, настроения и самочувствия. Подчеркивая эту мысль, известная французская феминистка Симона де Бовуар отмечала:

Женщине неизмеримо труднее, чем мужчине, подчиняться организованному порядку. Мужчина подчиняется ему самостоятельно как центральному правилу жизни. Женщине же в этом процессе необходимо посредничество мужчины.

Огюст Конт в этом же контексте подчеркивал, что «величайшая проблема женщины состоит в преодолении трудности повиноваться». Это обстоятельство, не имеющее серьезного влияния на профессиональную самореализацию женщин в условиях гражданской жизни, приобретает исключительно важное (порой — решающее) значение

в военно-социальной среде, где беспрекословное повиновение начальнику (каким бы он ни был) есть незыблемый постулат и основа всей деятельности.

Проведенный военными учеными гендерный анализ профессионализации военнослужащих женского пола выявил типологию их основных групп.

Первая группа — женщины-военнослужащие «двойного успеха», основная часть которых реализовала свой личностный потенциал и в профессиональной, и в семейно-бытовой сфере. Эта группа, как показало исследование, самая малочисленная из выделенных (1,2%). К ней относится большинство женщин-офицеров в воинском звании майор или подполковник, а также женщины, проходящие военную службу на самых высокооплачиваемых должностях в гендерной нише воинской профессионализации.

Представительницам этой группы свойственны высокая степень удовлетворенности своими деловыми качествами, высокая военно-профессиональная самооценка, оптимальная согласованность воинских и семейных обязанностей. По данным Г. В. Турецкой и А. Е. Чириковой, женщины «двойного успеха» в большей степени, чем другие типы работающих женщин, ориентированы в полоролевом взаимодействии на наращивание именно гендерных качеств, так как деловые у них в достаточной степени выражены и сформированы.

Вторая группа — профессионально ориентированные женщины-военнослужащие. Основной движущий мотив представительниц этой группы — признание в профессиональной среде своих достижений и творческая самореализация (иногда в ущерб семейно-бытовым отношениям). Численность таких женщин относительно невелика — всего 6%. Они отличаются тем, что в структуре направленности личности содержательная сторона их профессиональной деятельности превалирует над вещественно-материальной (важен не результат, а сам процесс работы, межличностные контакты в профессиональной среде как фактор самореализации). Наиболее полно такие женщины реализуют свой личностный потенциал именно в работе. В основном они представлены в феминизированных сферах воинской деятельности: подразделениях связи, штабной, медицинской и тыловой службах, из них около трети замужних и более половины незамужних.

У профессионально ориентированных женщин существует ярко выраженное противоречие между целями выполняемой деятельности и реализацией репродуктивно-семейной функции. «Если женщина целиком поглощена каким-либо делом, — замечает Симона де Бовуар, — ей становится страшно, что она не состоится как женщина. Это чувство

постоянно живет в ней, ослабляя волю и ограничивая максимально эффективную деятельность».

Третью группу составляют *женщины-военнослужащие, работающие по необходимости*. Как правило, это одинокие матери, разведенные и жены материально неблагополучных мужей. Это самая большая группа военнослужащих женщин — около 67%. Они работают не ради самореализации, а по принципу: выбирать не приходится. Если мужчина, как правило, «слит с профессиональной деятельностью воедино», то женщина очень часто отвлекается на работе в связи с семейными заботами. Эффективность их труда в плане инициативы достаточно низка, так как материальное стимулирование практически отсутствует, а зарплата не зависит от объема выполненной работы. Личностная ориентация направлена в основном на межличностное общение в женской профессиональной среде.

Четвертая группа — *семейно ориентированные женщины-военнослужащие*. К ней относится треть замужних и менее половины незамужних женщин, предпочитающих основное время своей жизни посвящать семье. Незамужние женщины этой группы не отличаются высокими результатами профессиональной деятельности, поскольку один из главных мотивов их жизни — создание благополучной семьи. В отличие от них замужние женщины со стажем работы 10 лет и более, как правило, стремятся повысить свою профессиональную квалификацию и статус. Даже если заработка мужа не хватает для достойной жизни, их девиз: «Пусть думает муж, на то он и глава семьи». Как правило, они трудно адаптируются к новым условиям работы и находятся в уязвимом положении в семье.

Среди обстоятельств, детерминирующих остроту социальных проблем женщин-военнослужащих и необходимость их решения, можно выделить следующие:

- ◆ поэтапное сокращение Вооруженных Сил, затрагивающее традиционные ниши профессиональной занятости военнослужащих женского пола;
- ◆ неразвитость социальной инфраструктуры в воинских гарнизонах, что обостряет семейно-бытовые проблемы и социальное самочувствие военнослужащих женского пола;
- ◆ выраженный дефицит должностей в воинских учреждениях и частях по имеющемуся базовому образованию жен военнослужащих;
- ◆ слабые перспективы служебного роста по сравнению с военнослужащими-мужчинами, обусловленные меньшим (по сравнению с муж-

чинами) доступом женщин к высшему военному образованию по большинству воинских специальностей.

Особого внимания требует проблема сексуальных домогательств к женщинам-военнослужащим и унижения их достоинства. Эта проблема была до недавнего времени закрыта для анализа. Однако, как показало исследование, тенденции, имеющиеся в армиях зарубежных стран, коснулись и отечественных Вооруженных Сил. Согласно наблюдениям американских психологов, в 1997 г. 73,3% женщин, проходящих службу в армии США, подверглись надругательствам в различной форме, причем в большинстве случаев (54,5%) со стороны своих непосредственных начальников или равных по должности. При этом 5% сообщили, что подверглись изнасилованию или его попытке; 16% указали, что испытывают постоянное психологическое давление по половому признаку; 58,3% признали, что являются объектом для непристойных шуток военнослужащих-мужчин.

Исследования в российских Вооруженных Силах по этой проблеме показали, что 6–8% военнослужащих женщин подвергаются сексуальным домогательствам со стороны своих командиров и коллег по службе, причем по отношению к 4% опрошенных это повторяется три и более раза в год. Полученные данные в целом подтверждают результаты мониторинга общественного мнения военнослужащих-женщин, ежеквартально проводимого офицерами Главного управления воспитательной работы Вооруженных Сил Российской Федерации.

Анализу гендерных проблем был посвящен приказ министра обороны РФ № 236 от 15 мая 1998 г. «О фактах нарушения социальной защиты, безопасных условий и прав военнослужащих женского пола». В нем обращено внимание на необходимость создать для женщин на службе социальные, профессиональные, медицинские и жилищные условия, определенные соответствующими российскими законами и международными конвенциями.

С учетом отмеченных проблем и их типологии можно определить формы и методы воспитания женщин в воинских коллективах.

При определении технологий педагогического влияния на профессиональное сознание военнослужащих женского пола необходимо принимать во внимание специфику их мышления, направленность ценностных ориентаций, особенности межличностного общения с военнослужащими мужчинами.

Как показали гендерные исследования последних лет, следует использовать интуицию женщин и способность предчувствовать. По данным кандидата педагогических наук И. А. Воронова, занимающегося психологической подготовкой женщин-космонавтов, врожденную способность предугадывать события за счет своей выраженной природной

интуиции имеют не более 20% людей на земле. Причем 80% из них — женщины. И. А. Воронов в ходе своих исследований доказал, что это качество можно развивать, придавая ему необходимую профессиональную направленность. Как показали исследования, к такому обучению способны лишь 15% мужчин.

Поскольку военно-профессиональное воспитание женщин имеет выраженную прикладную направленность, технологии педагогического влияния, с одной стороны, определяются общими задачами военной службы, а с другой — специализацией конкретной типологической группы военнослужащих-женщин.

Так как большинство женщин приходят в профессиональные воинские коллективы уже сформировавшимися личностями, задача их воспитания состоит в том, чтобы свести к минимуму влияние субъективных факторов и их проблемных особенностей с точки зрения интересов службы. В связи с этим воспитывающие факторы в большей степени «работают над человеком», «полируют» его (К. Д. Ушинский), а не формируют заново. В организации педагогического процесса в ходе профессионального воспитания военнослужащих женского пола предпочтение отдается технологиям педагогического взаимодействия в системе субъект-субъектных отношений офицеров и подчиненных, а не методам прямого педагогического воздействия на них.

Приказ министра обороны РФ № 70 от 11 марта 2004 г. «Об органах воспитательной работы Вооруженных Сил Российской Федерации» определяет следующие *направления воспитания женщин-военнослужащих*:

- ◆ формирование готовности к беспрекословному выполнению приказа командира (начальника), положительной мотивации и осознанного отношения к службе в Вооруженных Силах;
- ◆ развитие высоких морально-нравственных качеств, гордости за избранную специальность, трудолюбия и умения работать в воинском коллективе.

Изучение практики воспитательной работы с военнослужащими женщинами показало, что *педагогическое взаимодействие с ними характеризуется следующими особенностями*:

- ◆ преимущественным использованием методов военно-профессиональной ориентации и убеждения при формировании профессионального сознания;
- ◆ определением методов воспитания, исходя из условий, направленности воинской деятельности женщин и их принадлежности к определенной военно-профессиональной группе;

- ◆ учетом негативного воздействия на психику женщин неблагоприятных факторов профессиональной среды (неудобный для одиноких и многодетных матерей режим работы, низкий уровень профессиональной мобильности и т. д.);
- ◆ оптимальным сочетанием методов педагогической поддержки военнослужащих женского пола, таких как одинокие матери, разведенные женщины, многодетные семьи, семьи с больными детьми, профессионально проблемные женщины и т. д.) с методами педагогической коррекции и педагогической ориентации.

К основным формам профессионального воспитания относятся профессиональная ориентация, профессиональное просвещение, профессиональная самодиагностика, профессиональное консультирование и др.

Приоритетные направления воспитания женщин-военнослужащих таковы:

- ◆ четкое разъяснение нормативно-правового положения женщин в военно-профессиональной среде, их прав и должностных обязанностей;
- ◆ активное включение военнослужащих женского пола с первых дней службы во все виды профессиональной подготовки, чтобы они могли быстрее освоить воинскую специальность как условие завоевания профессионального авторитета;
- ◆ тактичное предъявление высоких требований к выполнению служебных обязанностей в сочетании с заботой об удовлетворении их материально-бытовых, санитарно-гигиенических и медицинских потребностей;
- ◆ разумный учет психофизиологических особенностей женского организма при оптимальном определении служебных нагрузок;
- ◆ продуманная и педагогически взвешенная дисциплинарная практика в оценке качества выполнения служебных обязанностей;
- ◆ организация регулярных встреч военнослужащих женского пола с руководством части по вопросам их службы, бытового и медицинского обеспечения, семейно-бытовых проблем;
- ◆ формирование здоровых гендерных взаимоотношений и нравственной атмосферы в служебном и неформальном общении военнослужащих женщин и мужчин в подразделении, где определяющее значение принадлежит личному примеру командира, офицера-воспитателя.

Соответственно определяются и методы воспитания женщин-военнослужащих. К основным из них относятся следующие:

- ◆ убеждение — как важнейший в данном случае метод, определяющий стратегию гендерных отношений в воинских коллективах;

- ◆ «контрастная беседа», основанная на смене субъектов воспитательной деятельности, применяющих различные формы и средства воспитания;
- ◆ положительный пример в профессиональной деятельности женщин и в определении их статусно-ролевых позиций в воинском коллективе;
- ◆ «напоминание о недостатках», применяемый, как правило, в личной беседе как тактические рекомендации женщине обратить внимание на имеющиеся недостатки в служебной деятельности;
- ◆ «сдерживание отрицательных эмоций», предполагающее отвлечение женщин от переживаний путем активизации актуальных положительных эмоций, предварительное предупреждение о серьезном разговоре, поручение заданий, позволяющих отвлечься от нежелательных негативных чувств;
- ◆ «немедленная остановка», применяемая в ситуации резкого обострения межличностного конфликта; суть данного метода заключается в том, чтобы не отвечать ударом на нанесенный удар, а собрать волю и энергично, корректно прекратить общение, затем через некоторое время, учитывая психологическое состояние женщины, вернуться к проблеме, тактично выяснить отношения, устранить недоразумения и двусмысленность;
- ◆ материальное и моральное стимулирование профессиональной деятельности, направленное на решение актуальных социальных проблем и удовлетворение эмоциональных ожиданий женщин-военнослужащих;
- ◆ поощрение как средство активизации служебной мобильности женщин и актуализации их природных способностей; профессиональные заслуги и взятые служебные рубежи военнослужащих женского пола необходимо широко популяризировать в коллективе, среди членов семьи и профессиональных авторитетов;
- ◆ дифференцированный подход к личностным и профессиональным проблемам женщин, принятие обоснованных решений при рассмотрении всех вопросов, связанных с коллективом, где проходит службу женщина, и с проблемной ситуацией, в которой она оказалась.
- ◆ наказание как крайняя форма воспитательного воздействия в случае, если цели не были достигнуты ранее перечисленными методами.

Большую роль играет также личный пример мужчины и офицера.

Таким образом, анализ социальных проблем женщин-военнослужащих и практики воспитательной работы с ними свидетельствует о том, что необходимо стремиться избегать грубого, нетактичного поведения. Задача офицера, командира, воспитателя — быть справедливым ко

всем подчиненным независимо от половой принадлежности и подчеркнуто вежливым в предъявлении требований к женщинам. Нельзя забывать, что именно на офицере лежит ответственность за создание для женщин необходимых бытовых условий, учитывающих специфику их организма при выполнении служебных обязанностей. Все это в целом должно способствовать формированию здоровой морально-психологической атмосферы в коллективе, нейтрализации неоправданных служебных конфликтов на гендерной основе и обеспечению социальной поддержки женщин-военнослужащих в трудных ситуациях личной жизни и военно-профессиональной деятельности.

6.1.5. Воспитательная работа с членами семей военнослужащих. Семейное воспитание

Успешное выполнение важных и ответственных задач, поставленных перед Вооруженными Силами, настоятельно требует повышения уровня организационной работы на всех участках, в том числе и среди членов семей военнослужащих. Это важный участок воспитательной работы, имеющий свою специфику.

Семья — ячейка (малая социальная группа) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. на многосторонних отношениях между мужем и женой, находящимися в браке, между родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство.

Для более детального анализа проблем современной семьи военнослужащего необходимо уяснить: каковы функции его семьи; в каком браке он находится; как проводится семейное воспитание; какими параметрами характеризуется семья; ее особенности и др.

Семья — сложное явление, субъект и объект социально-педагогической деятельности

Как ячейка общества семья представляет собой персональную среду жизни и развития ее членов. Качество этой среды определяется рядом параметров:

- ◆ **демографическим** (структура семьи): большая — включает других родственников; нуклеарная — включает лишь родителей и детей; полная — оба родителя и дети; неполная — без одного из родителей; бездетная — нет детей; однодетная — один ребенок; малодетная — 2–3 ребенка; многодетная — больше 3 детей;
- ◆ **социально-культурным** (образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества; имущественные характеристики и занятость родителей на работе);

◆ *технико-гигиеническим* (условия проживания, особенности образа жизни).

Основные функции семьи — репродуктивная, экономическая (хозяйственная), воспитательная, коммуникативная, проведение досуга и отдыха и др.

Современная семья весьма существенно отличается от сложившейся в прошлом не только иной экономической функцией, но и коренным изменением своих эмоционально-психологических функций. Отношения детей и родителей в течение последних десятилетий меняются, становятся все более эмоционально-психологическими. Для все большего числа людей именно дети становятся одной из главных ценностей жизни. Но это, как ни парадоксально, не упрощает семейную жизнь, а лишь усложняет ее. Причин тому много, основные из них следующие.

1. Большое количество семей имеют по одному ребенку и состоят из двух поколений — родителей и детей. Бабушки, дедушки, другие родственники, как правило, живут отдельно. В результате родители не имеют возможности повседневно использовать опыт и поддержку предыдущего поколения, да и применимость этого опыта часто проблематична.
2. Изменяется статус мужского и женского труда. Уменьшается сфера приложения мужских усилий, повышается статус женщины — часто ее заработок превышает материальное и денежное довольствие мужа.
3. Отношения супругов все более определяются глубиной их взаимной привязанности, поэтому резко повышается уровень их ожиданий по отношению друг к другу. Однако ожидания часто не оправдываются из-за недостатка культуры и в силу индивидуальных особенностей.
4. Сложнее и проблематичнее стали отношения детей и родителей. Дети рано приобретают высокий статус в семье. Они нередко имеют более высокий уровень образования, возможность проводить большую часть свободного времени вне дома. Это время они наполняют занятиями, принятыми среди сверстников, и далеко не всегда заботятся об одобрении их времяпрепровождения родителями. Авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает. Детям нужен личностный авторитет родителей.

Воспитательная функция — важнейшая у семьи. Здесь можно выделить три аспекта:

- ◆ систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни;
- ◆ постоянная ответственность родителей перед детьми, побуждающая их активно заниматься самовоспитанием, самосовершенствованием;
- ◆ педагогическое воздействие родителей на своих детей;

Семейное воспитание — более или менее осознаваемые усилия по становлению детей, предпринимаемые старшими членами семьи. Они направлены на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен стать и быть ребенок, подросток, юноша, девушка.

Содержание, характер и результаты семейного воспитания зависят от ряда определяющих факторов, среди которых:

- ◆ личностные ресурсы семьи: наличие родителей, братьев, сестер, близких родственников, включенных в семейную жизнь (бабушки, дедушки, тети, дяди и т. д.);
- ◆ качественные характеристики членов семьи: состояние здоровья, характер, уровень и вид образования, индивидуальные увлечения, вкусы, ценностные ориентации, социальные установки, уровень притязаний;
- ◆ отношение старших к младшим, к их воспитанию как к своим безусловным обязанностям;
- ◆ характер взаимодействия старших и младших.

Стиль взаимоотношений в семье между родителями и детьми может быть авторитарным, демократическим, авторитарно-демократическим, демократическо-авторитарным.

Авторитарный (властный) стиль характеризуется стремлением старших максимально подчинить своему влиянию младших, пресечь их инициативу, жестко добиваться выполнения своих требований, полностью контролировать их поведение, интересы и даже желания.

Это достигается с помощью постоянного контроля над жизнью младших и применения наказаний. Навязчивое стремление родителей контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и желания детей может привести к конфликтам. Некоторые родители рассматривают своих детей как воск и глину, из которых можно лепить личность. Если ребенок сопротивляется, его наказывают, беспощадно бьют, выколачивая своеволие. Инициатива исходит только от старших. Этот стиль, с одной стороны, дисциплинирует младших и формирует у них желательные для старших установки и навыки поведения,

с другой — вызывает у детей отчуждение от старших, враждебность, протест, агрессию, апатию и пассивность.

Демократический стиль отличается стремлением старших установить теплые отношения с младшими, привлечь их к решению проблем, поощрять инициативу и самостоятельность. Старшие объясняют мотивы своих требований, поощряют их обсуждение, в младших ценят как послушание, так и независимость. В отношениях с детьми они чаще опираются на доверие вместо контроля. Основными средствами воспитания выступают одобрение, поощрение. Коммуникация двусторонняя. Этот стиль воспитывает самостоятельность, ответственность, активность, дружелюбие, терпимость.

В реальности авторитарный и демократический стили воспитания в чистом виде встречаются не так уж часто, обычно больше практикуется компромиссный вариант, который ближе одному или другому стилю (авторитарно-демократический, демократическо-авторитарный). Различия этих стилей в том, что в одном из них преобладает либо авторитарность, либо демократизм.

В процессе семейного воспитания решаются следующие задачи:

- ◆ формируется личность, развиваются ее способности и расширяются интересы;
- ◆ происходит передача накопленного обществом социального опыта;
- ◆ у членов семьи вырабатывается мировоззрение, ответственное отношение к труду;
- ◆ прививается чувство коллективизма, потребность быть хозяином, соблюдать нормы поведения;
- ◆ обогащается интеллект, осуществляется эстетическое развитие и физическое совершенствование, вырабатываются навыки санитарно-гигиенической культуры.

У семьи существуют следующие воспитательные возможности в формировании личности ребенка:

- 1) она обеспечивает физическое и эмоциональное развитие ребенка. В младенчестве, раннем детстве играет роль, которую не могут взять на себя другие институты;
- 2) влияет на формирование психологического пола ребенка. Три первых года ребенок осваивает атрибуты приписываемого ему пола: набор личностных характеристик, особенности эмоциональных реакций, различные установки, вкусы, поведенческие образцы;
- 3) играет ведущую роль в умственном развитии ребенка. Исследования показали, что различия умственного развития детей, выросших в благополучных и неблагополучных семьях, существенные;

- 4) имеет важное значение в овладении ребенком социальными нормами. Согласно исследованиям, выбор супруга и характер общения в семье детерминированы атмосферой и взаимоотношениями в родительской семье;
- 5) предопределяет социальное развитие человека. Одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на притязаниях личности, помогают или мешают искать выходы в сложных ситуациях, адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам;
- 6) формирует фундаментальные ценностные ориентации человека.

Анализ социально-педагогических характеристик семей военнослужащих в настоящее время отражает некоторые тенденции:

- ◆ семьи военнослужащих (офицеры, прапорщики) не характеризуются, как прежде, прочностью брачных основ, хотя и обладают достаточно высокими адаптационными способностями переносить тяготы, лишения, неустроенность быта;
- ◆ в 1990-е гг. увеличился процент распада семей военнослужащих.

Ослабло внимание к проблемам семей военнослужащих со стороны офицеров, командиров и воспитателей, система деятельности в этой области нарушена, социально-психологическая поддержка слабая, жилищно-материальная обеспеченность низкая, опыт работы с семьями военнослужащих не используется.

В определенной степени сохраняется корпоративность, коллективизм семей военнослужащих в военных городках, заинтересованность в создании хороших социальных условий для взаимодействия. Поэтому важно основные усилия в этой работе направить на укрепление семей, их благополучие и процветание, что, несомненно, скажется на повышении качества выполнения служебно-боевых задач.

Задачи работы с семьями военнослужащих и гражданским персоналом Вооруженных Сил Российской Федерации определены директивой министра обороны Российской Федерации от 23 июня 1998 г. № Д-16, приказами министра обороны Российской Федерации от 8 июня 2005 г. № 220, 225, от 23 июня 2005 г. № 256.

В систему работы с членами семей военнослужащих входят следующие направления:

- 1) сосредоточение усилий всех категорий руководителей на оказании помощи семье в ее становлении и развитии;
- 2) изучение мнений, настроений, запросов и нужд семей военнослужащих, предоставление им конкретной помощи в решении различных проблем;

- 3) развитие творческих способностей членов семей военнослужащих, повышение их служебной и общественной активности, культурного уровня и образования;
- 4) организация нравственного, эстетического, правового, физического, экономического, семейного, полового воспитания членов семей военнослужащих.

Решение данных задач основывается на следующих факторах:

- ◆ социальной направленности воспитания;
- ◆ связи воспитания с жизнью, проектирование и программирование воспитательного процесса;
- ◆ единстве общественного и семейного воспитания;
- ◆ динамичности воспитания, его доминантности (одна сторона оказывает сильное влияние на другую);
- ◆ положительном эмоциональном фоне;
- ◆ единстве требований и воспитательной позиции;
- ◆ включенности воспитуемого в деятельность.

В системе работы с семьями военнослужащих выделяются три аспекта: организационный, содержательный, методический.

Организационный аспект предполагает планирование работы; определение и реализацию ее целей и задач; назначение исполнителей проводимых мероприятий с членами семей; определение направлений, форм и средств воспитания; проведение воспитательных мероприятий; совершенствование навыков и умений командиров в ходе воспитательной деятельности.

Содержательный аспект включает:

- ◆ нравственное, патриотическое, эстетическое, физическое, военное (трудовое), экологическое, правовое, половое и другие направления воспитания;
- ◆ совершенствование культуры общения;
- ◆ культивирование отдельных способностей (в каких-либо видах спорта, искусства, отрасли знания);
- ◆ подготовка к определенной профессии или сфере деятельности;
- ◆ различные социальные аспекты (оказание материальной, финансовой, психологической поддержки и др.).

Методический аспект — это методы, приемы и способы воспитательного взаимодействия и воздействия на членов семей военнослужащих.

Жизнь требует восстановления работы с семьями военнослужащих, повышения ее эффективности и качества, усиления влияния на под-

держание теплых, близких семейных отношений, укрепление семей, активизацию участия жен военнослужащих в решении вопросов воспитания, благотворного воздействия семейных отношений на боевую готовность подразделений и частей.

Можно выделить две основные группы семей военнослужащих:

- 1) семьи военнослужащих, проходящих службу по призыву;
- 2) семьи военнослужащих, проходящих службу по контракту (офицеры, прапорщики, солдаты и сержанты).

Педагогическое воздействие в каждой из этих групп имеет свои особенности.

Так, *при работе с семьей военнослужащих, служащих по призыву*, важно учитывать ее влияние на воина. К формам взаимодействия с такими семьями можно отнести:

- ◆ переписку, содержание которой различно (письма-запросы, письма благодарности и др.);
- ◆ приглашение в части, подразделения, где служат воины, родителей, жен;
- ◆ обеспечение кратковременного проживания в военных городках близких родственников воинов для непосредственного знакомства их с бытом и досугом;
- ◆ оказание помощи в реализации предусмотренных законодательными актами льгот на период пребывания военнослужащего в Вооруженных Силах;
- ◆ разъяснительная работа в форме лекций, бесед, диспутов, вечеров, встреч для формирования и развития нравственных, эстетических, правовых и других качеств.

При работе с семьями военнослужащих, проходящих службу по контракту, необходимо выделить две основные категории: жены военнослужащих и дети. Причем требование дифференцированного подхода обязывает вычленять еще и разновидности: работающие женщины и домохозяйки, молодые матери и матери взрослых детей, жены-военнослужащие и невоеннослужащие, дети дошкольного, младшего и старшего школьного возраста; учитывать разницу в запросах, интересах, уровне подготовки; обеспечивать комплексное решение всех воспитательных задач.

За последнее время значительно возрос образовательный и интеллектуальный уровень членов семей военнослужащих, их культурный кругозор. Следовательно, и работа с ними должна отвечать возросшим

запросам, применяемые формы, методы и средства воспитания также должны заинтересовывать людей, вызывать живой отклик, давать ответы на животрепещущие вопросы, активно воздействовать на их умы и сердца. И для этого необходима постоянная и кропотливая работа по воспитанию всех членов семей военнослужащих.

В соответствии с требованиями руководящих документов воспитательной работой с семьями военнослужащих должны заниматься все категории командиров и начальников при самом деятельном участии женских советов, широкого женского актива, но фактически эта работа ложится на плечи офицеров-воспитателей и в первую очередь рот, батарей.

В работе с семьями военнослужащих важную роль играет согласованная работа с домами офицеров и клубами. Они постоянно содействуют всестороннему развитию творческих способностей членов семей военнослужащих, повышению их служебной и общественной активности, культурного уровня и образования. Всю работу с членами семей военнослужащих они осуществляют совместно с женскими советами.

Женские советы должны оказывать помощь офицерам-воспитателям в деле воспитания членов семей военнослужащих, приобщения их к активному участию в общественной жизни и трудовой деятельности, а также в проведении мероприятий с личным составом подразделений (совместные празднования государственных праздников, торжественное приведение к военной присяге, годовые праздники воинской части, торжественное вручение личному составу вооружения и боевой техники, проводы военнослужащих, уволенных в запас).

Работа женских советов строится на основе инициативы семей военнослужащих с учетом условий жизни воинских частей, в тесной связи со школами, культурно-досуговыми и дошкольными учреждениями, учебными заведениями, спортивными организациями, детскими комнатами милиции, а также социально-психологическими службами помощи семье. Среди основных ее форм: лектории, беседы, совместное чаепитие семей с многолетним стажем и молодых семей, обмен опытом семейной жизни.

Работа с семьями военнослужащих — процесс сложный и многогранный, он осуществляется творчески, непрерывно, с учетом требований конкретной обстановки. Действенность таких воспитательных мероприятий зависит от их содержания и уровня организации, совершенства форм и методов, от того, насколько они отвечают реальным условиям и запросам семей.

Осуществляя такую работу, офицеры призваны прежде всего решать задачи формирования качеств воина, необходимых ему для со-

знательного восприятия гражданского долга и своих обязанностей. Вместе с тем они стремятся охватить своим влиянием всех женщин, вовлечь их в жизнь части, подразделения.

Всегда актуально *трудовое воспитание детей*. И дело не только в том, чтобы с малых лет прививать им определенные трудовые навыки. Важна также информация о ратных успехах отца, ответственности и сложности его служебных обязанностей, о трудовых достижениях матери, содержании и смысле ее работы. Семьи, дети должны по возможности побывать и на танкодроме, и на летном поле, и на корабле, и на предприятии, и т. п. Именно здесь может родиться глубокое понимание и гордость за труд отца, за то уважение, которое оказывают ему начальники, товарищи, подчиненные.

Одна из важнейших задач работы с членами семей военнослужащих — их *нравственное воспитание*, сущность которого сводится к формированию у них нравственных убеждений, готовности и способности сознательно подчинять свои личные интересы общественным, активной жизненной позиции, сознательного отношения к общественному долгу, поведения, характеризующегося единством слова и дела.

Подобная воспитательная деятельность имеет непреходящее значение и влияние на морально-психологическое состояние военнослужащих, на их ратный труд.

Жены военнослужащих должны понимать ответственность, сложность, напряженность ратного труда мужей, делать все необходимое для создания такого нравственно-психологического климата в семье, при котором снимаются перегрузки, уходит усталость, нервное напряжение. Поэтому в деятельности офицеров, командиров и воспитателей важное место занимает разъяснение членам семей военнослужащих их задач, вытекающих из особенностей жизни коллектива, где служит их муж, отец, необходимости создания обстановки, способствующей укреплению семей и повышению эффективности служебной деятельности военнослужащих.

Особое место при этом отводится целенаправленной оборонно-массовой работе, популяризации среди членов семей военнослужащих физической культуры и спорта, привлечению их к активному участию в спортивно-массовых и туристических мероприятиях.

Очень важно, чтобы жены военных обладали выдержкой, мужеством.

Большое значение в деятельности офицеров имеет вовлечение членов семей военнослужащих в работу по благоустройству подразделений, военных городков, улиц и дворов, оказания помощи в оборудовании бытовых комнат, комнат досуга, отдыха, спальных помещений и комнат гостиничного типа.

Также надо всесторонне изучать и удовлетворять потребности семей и их запросы. Это оказание или ходатайство перед вышестоящим командованием помощи женам военнослужащих в трудоустройстве, внимательное и заботливое отношение со стороны должностных лиц.

Следует принимать участие в воспитании детей военнослужащих, профессиональной ориентации учащихся с учетом использования близлежащих учебных заведений, предприятий. Необходимы пропаганда педагогических знаний среди родителей и проведение оздоровительных кампаний с детьми, для чего используют формы и средства, наиболее отвечающие конкретным условиям.

При организации воспитания семей военнослужащих важно учитывать характер и условия служебной деятельности контрактников, так как они существенно сказываются на формах и методах работы с их семьями.

Быт и отношения в семьях военнослужащих во многом зависят от организации и проведения их *досуга*. Командиры, офицеры-воспитатели, женские советы (группы, ячейки) должны оказывать постоянное влияние на организуемые для семей мероприятия: коллективные посещения театров и кино, экскурсии, поездки за город, семейные вечера отдыха, походы в лес и т. д. Они заботятся о том, чтобы содержание таких мероприятий непосредственно служило делу укрепления семьи.

Работа коллективов художественной самодеятельности должна быть постоянной с активным вовлечением жен военнослужащих. Долг офицеров-воспитателей возглавить эту работу и создать такие условия, чтобы желающие могли принимать живое участие в концертах художественной самодеятельности.

В работе с семьями военнослужащих важное место занимают *вопросы воспитания детей*. Как неоднократно говорил известный педагог А. С. Макаренко, это самая важная область жизни. Наши дети — это граждане страны, ее защитники. Они будут творить историю. Организуя эту работу, важно добиваться, чтобы офицеры, прапорщики, мичманы и их жены глубоко знали и понимали основы воспитания, образования и обучения детей, свою ответственность за формирование у них необходимых качеств.

Обучение и воспитание детей военнослужащих должны периодически обсуждаться на собраниях родителей, общих собраниях военнослужащих по контракту и членов их семей.

Необходимо эффективно и умело использовать помощь женского совета части, гарнизона.

В женские советы избираются наиболее авторитетные и инициативные общественницы, жены военнослужащих по контракту.

Опыт свидетельствует о том, что там, где офицеры-воспитатели поделовому контактируют с женсоветами, лучше поставлена работа с семьями военнослужащих, крепче моральная атмосфера в коллективах военнослужащих по контракту, выше успехи в боевой и общественно-государственной подготовке.

Наряду с женсоветами в частях может создаваться служба психологической диагностики и педагогической помощи семьям военнослужащих. Она комплектуется офицерами, гражданскими лицами, обладающими специальными психологическими, социально-педагогическими, медицинскими и юридическими знаниями. Эти специалисты занимаются изучением морально-психологического состояния членов семей и созданием условий благоприятного нравственно-психологического климата в семьях. Формы такой работы разнообразны: психотерапия, психологические тренинги, психоразгрузка, снятие усталости и нервного напряжения, прием посетителей, консультации и др. Поэтому тесная связь с этими службами — прямая обязанность офицера.

6.1.6. Особенности осуществления воспитательной деятельности в работе с гражданским персоналом

Гражданский персонал Вооруженных Сил Российской Федерации, будучи специфическим объектом воспитательного воздействия, выполняет важнейшие задачи по поддержанию боевой готовности подразделений и обеспечению их деятельности в сложных условиях реформирования армии. Разработанные на основе федерального закона «О государственной гражданской службе Российской Федерации» и соответствующих нормативных правовых актов Министерства обороны, должностные регламенты четко определяют должностные обязанности и права гражданского персонала.

Согласно приказам министра обороны Российской Федерации 1997 г. № 455 и 2006 г. № 430, утверждено положение об «Управлении труда и заработной платы гражданского персонала Вооруженных Сил Российской Федерации». Ими определен механизм руководства и контроля работы по реализации государственной политики в области трудовых отношений в Вооруженных Силах, организации, нормирования, оплаты и охраны труда, прохождения государственной службы, предоставления льгот, гарантий и компенсаций гражданскому персоналу.

Система педагогического взаимодействия военнослужащих и гражданского персонала должна быть построена по следующим направлениям:

- ❖ разъяснение роли гражданского персонала в выполнении задач, стоящих перед подразделениями;
- ❖ мобилизация гражданского персонала на проявление активно-действенного отношения к выполняемым повседневным задачам;
- ❖ создание условий, стимулирующих профессиональную деятельность и ответственность гражданского персонала за полноту и качество выполнения возложенных на него служебных обязанностей.

Система педагогического взаимодействия военнослужащих с гражданским персоналом включает:

- ❖ создание социальных и правовых условий для выполнения гражданским персоналом своих функциональных обязанностей, соблюдения и реализации всех правовых и социальных гарантий, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, действующим законодательством, приказами министра обороны, главнокомандующих видами Вооруженных Сил Российской Федерации;
- ❖ организацию и осуществление взаимодействия с органами местного самоуправления в целях решения социальных и правовых проблем, с которыми сталкивается гражданский персонал;
- ❖ правовое просвещение гражданского персонала, членов их семей, оперативное социальное и правовое консультирование и помощь;
- ❖ разъяснение прав и обязанностей в мирное и военное время, формирование чувства личной ответственности за соблюдение законов, своевременное выполнение приказов и распоряжений командиров всех рангов;
- ❖ укрепление единоначалия, организованности, правопорядка и воинской дисциплины среди гражданского персонала.

Таким образом, следует отметить, что воспитательная работа с каждой категорией военнослужащих и гражданским персоналом должна планироваться и проводиться дифференцированно, на основе знаний и учета их особенностей, с дифференцированным применением принципов, методов, форм и средств воспитания.

Контрольные вопросы

1. Раскройте сущность и основные отличия различных категорий военнослужащих.
2. Охарактеризуйте сущность и особенности воспитания офицеров.

3. Раскройте особенности воспитания прапорщиков.
4. Раскройте содержание воспитания сержантов и солдат по контракту.
5. Какое содержание несет в себе понятие «семейное воспитание» и каковы особенности воспитательной работы с членами семей военнослужащих?
6. Каковы основные особенности воспитания военнослужащих-женщин?
7. На что должна быть направлена воспитательная работа с гражданским персоналом?

Рекомендуемая литература

Барабанщиков А. В., Давыдов В. П., Феденко Н. Ф. Основы военной психологии и педагогики. М.: Просвещение. 1988.

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации. М.: ВУ. 1995.

Игуменова Т. В. Оптимизация индивидуальной деятельности женского лидера в условиях военной службы: дис. ...канд. пед. наук. М.: ВА РВСН им. Петра Великого, 1996.

Основы военно-педагогических знаний. М.: ВПА, 1989.

Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004.

Рыков С. Л. Профессиональное воспитание военнослужащих-женщин: теория и практика. М.: ВУ, 2002.

Сластенин В. А., Исаев И. А., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 2000.

Справочник офицера-воспитателя. М.: «За права военнослужащих», 2003.

6.2. Воспитание воинской дисциплины, предупреждение правонарушений и поддержание правопорядка в воинских подразделениях

На протяжении всей истории военного строительства государственные деятели, военачальники и полководцы России исключительно

роль в повышении боевой готовности армии отводили воинской дисциплине. Все они считали, а история это неоднократно подтверждала, что дисциплинированная и организованная армия значительно более боеспособна, чем та, где вопросы воинской дисциплины решались от случая к случаю, поверхностно.

Воинская дисциплина — один из факторов, определяющих боевую готовность и боеспособность частей и подразделений. Не случайно во все времена ее укрепление рассматривалось как дело первостепенной значимости и важности.

6.2.1. Сущность воинской дисциплины

Дисциплина (лат. *disciplina* — учение, воспитание) — это определенный порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали, а также требованиям той или иной организации. Это обязательное для всех членов общности людей подчинение установленному в ней порядку, правилам и нормам поведения. Также дисциплина понимается как выдержанность человека, его привычка к строгому порядку.

Известны *различные подходы к дисциплине*. Например, в авторитарном воспитании для ее поддержания используются методы тотального контроля, подчинения, насилия и т. п., гуманистические системы предлагают правовые основы и участие воспитанников в установлении дисциплины.

Знание дисциплинарных требований в различных сферах жизни и умение им следовать — необходимое условие социализации подрастающего поколения.

Особое значение для понимания роли дисциплины в развитии личности имеет *соотношение категорий дисциплины и свободы*. Дисциплина — та часть свободы, которая обеспечивает условия и возможность каждому быть самостоятельной, творческой личностью, не умаляя при этом интересы свободного развития других. В этом смысле дисциплина личности должна рассматриваться в контексте ее свободы, т. е. как самодисциплина — субъективная способность личности к самоорганизации для достижения собственных целей исторически выработанными культурными способами. При этом существенной частью дисциплины должно быть самоограничение, осуществляемое на основе выбора.

Среди *основных методов формирования дисциплины в педагогике* выделяют: разъяснение правил поведения; моральную и правовую оценку поступков; применение мер воздействия к нарушителям дисциплины.

Воинская дисциплина как одна из разновидностей дисциплины включает два аспекта. *Объективный (правовой)* закреплён в правовых документах, выражающих требование общества. *Субъективный (прав-*

ственный) — мировоззрение, мотивы, сознательность, внутренняя культура, ответственность, инициатива — все то, что определяет поведение людей.

Воинская дисциплина выражается в точном исполнении как военных, так и общегосударственных законов, в исполнении приказаний начальника, не идущих в разрез с ними, в уважении и доверии к руководителям.

Дисциплина в Вооруженных Силах России должна регулироваться не только правовыми, но и моральными нормами, убеждением. Для этого нужно, чтобы гражданин, призванный или добровольно поступивший на военную службу, не сомневался, что выполняет свои обязанности в интересах всего общества, в интересах Российского государства. Только в этом случае воин будет согласовывать свои поступки и действия с нормами, закрепленными в правовых документах, и только тогда он будет подчиняться этим нормам.

Под дисциплиной в обыденном понимании понимается подчинение. А оно возможно лишь тогда, когда интересы воина совпадают с общественными. Только в этом случае воин осознает справедливость и необходимость требований документов, регламентирующих его поведение.

Конечно, гражданин может выполнять свои обязанности, соблюдать требования дисциплины, повиноваться и не на основе личной убежденности, а по долгу службы, за страх наказания, за вознаграждение и т. д. В таком случае подчинение и дисциплинированность воина не будут основаны на сознании необходимости и справедливости требований дисциплины, они не превратятся в повседневную поведенческую норму.

Сознательная дисциплина воина — это дисциплина высшего порядка. Она предполагает и означает добровольность подчинения личности требованиям норм, закрепленных в присяге, уставах, приказах командиров и начальников. Возможна лишь там, где воины обладают высокой духовностью, культурой, инициативой и личной убежденностью в справедливом характере своего ратного труда, в своей необходимости народу и государству.

Главное в воинской дисциплине — глубоко осознанное повиновение и исполнительность, которые выражаются в беспрекословном подчинении командиру, начальнику, готовности своевременно и точно выполнять их приказы, распоряжения.

Уровень дисциплинированности воина или воинского коллектива лучше всего характеризуется соблюдением ими дисциплины и выполнением приказа до конца, даже если они находятся вне контроля со стороны командиров и начальников. Великая Отечественная война изобиловала массой примеров, когда воины продолжали выполнять

приказ после гибели командиров и товарищей, оставаясь один на один с врагом. Такие воины погибали, зачастую безвестными, но не поступались своей совестью. В этом состояло величие их подвига, которое не было понятно врагу. Именно дисциплинированность, верность долгу, выдержка и стойкость в бою породили поговорку — «Русского мало убить — его нужно еще и повалить».

Важнейший показатель дисциплинированности воина — *самодисциплина*. Она проявляется в способности управлять своими поступками, самокритично оценивать свои действия, осознавать личную ответственность за выполнение задачи, решаемой всем коллективом. Самодисциплина ставит поведение человека под контроль собственного сознания, собственной совести.

Реалии развития нашего государства, исторический опыт совершенствования Вооруженных Сил не оставляют никаких сомнений в том, что одной из важнейших составляемых боеготовности частей и подразделений является крепкая воинская дисциплина. Эту проблему можно успешно разрешить путем внедрения в повседневную жизнь войск содержания и технологий, изложенных в «Концепции воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации», введенной в действие приказом министра обороны РФ № 70 в 2004 г.

6.2.2. Задачи, условия и пути укрепления воинской дисциплины

В дисциплинарном уставе Вооруженных Сил Российской Федерации отмечается, что *воинская дисциплина достигается* воспитанием у военнослужащих высоких морально-психологических и боевых качеств, сознательного повиновения командирам (начальникам), личной ответственностью каждого военнослужащего за выполнение своих обязанностей, четкой организацией боевой подготовки, требовательностью командиров и начальников.

Укрепление воинской дисциплины в частях и подразделениях, формирование у воинов ее осознанности и исполнительности — весьма важная задача всех должностных лиц. Но ее нельзя рассматривать как обособленный процесс, изолированную сумму определенных мероприятий, преследующих эти цели.

Укрепление воинской дисциплины в армии должно достигаться посредством комплексного воздействия на воина в течение всей его службы, решаться путем всестороннего, гармоничного развития личности.

Эти идеи имеют глубокие исторические корни. В зависимости от социально-экономических условий, средств и способов вооруженной борьбы, уровня подготовки военных кадров в том или ином виде они

находили применение в военно-педагогической практике на различных этапах военного строительства в нашей стране.

Сейчас дисциплинированность и исполнительность воинов и воинских коллективов может быть достигнута в результате всего комплекса воспитательных мер, проводимых в обществе и в армии. Забота об укреплении воинской дисциплины — это общее дело должностных лиц частей и подразделений. Она должна охватывать все стороны учебно-воспитательной и служебной деятельности, быта и отдыха личного состава; ей подчинены цели и содержание, организация и методика, средства и формы педагогического воздействия.

Как показывает войсковая практика, задача укрепления законности, правопорядка и воинской дисциплины в частях и подразделениях решается успешно лишь тогда, когда воспитательный процесс осуществляется комплексно, когда при его реализации учитываются все обстоятельства, условия и каналы воздействия на сознание, поведение, чувства военнослужащих. Прежде всего следует иметь в виду, что моральный облик защитника Отечества формирует наша действительность со всеми ее достоинствами и недостатками, отношение общества к армии, к воинскому долгу, уклад армейской жизни, взаимоотношения в воинских коллективах и многое другое.

Для укрепления воинской дисциплины существуют как объективные условия, не зависящие от личности, а обусловленные особенностями армейской службы, так и субъективные, обусловленные качествами личности.

К *объективным условиям* следует отнести социальную значимость воинского труда; отношение общества к армии, к военнослужащим; существующую в армии систему воспитания и обучения воинов; культурно-бытовые условия жизни военнослужащих; сложность боевой техники и оружия, требующих согласованных действий; регламентацию взаимоотношений и поведения военнослужащих.

Субъективные условия включают осознание военнослужащими большой значимости для общества их ратного труда, высокие морально-боевые качества, знания, навыки и умения воинов, необходимые для решения стоящих перед ними задач, мотивы поведения, интересы и потребности воинов, способность военнослужащих к самодисциплине и самооценке своих поступков.

Войсковая практика показывает, что подавляющее большинство нарушений дисциплины военнослужащими обусловлено субъективными аспектами, в первую очередь это низкий уровень сознания отдельных воинов, отсутствие твердого уставного порядка в части, недостатки в воспитательной работе и формализм в работе должностных лиц, отсутствие личного примера офицеров и принижение роли млад-

ших командиров, нездоровая нравственно-психологическая атмосфера в коллективе, искривление дисциплинарной практики, неблагоприятные бытовые условия и др.

Воинские уставы определяют, что ответственность за состояние воинской дисциплины в части (подразделении) несет *командир*, в обязанности которого входит ее внимательный и пристальный анализ, совершенствование форм и методов работы по укреплению. Командир обязан проявлять высокую требовательность и принципиальность при решении этих вопросов, сочетая непримиримость к недостаткам с доверием и уважением к людям, проявлением заботы о них, не допуская грубости и унижения чести и достоинства военнослужащих.

Кроме того, будучи основным организатором всей работы по укреплению воинской дисциплины, командир части (подразделения) лично изучает ее состояние в каждом подразделении, выявляет причины нарушений, оценивает работу командиров подразделений в данном вопросе, определяет наиболее эффективные ее формы и методы, цель, основные направления, пути и способы достижения высокого уровня воинской дисциплины в подразделении и части в целом.

Вся работа командира должна иметь плановый, непрерывный и комплексный характер. Практически это означает умение охватить своим вниманием все сферы воинской деятельности: боевую подготовку, караульную и внутреннюю службу, вопросы быта и досуга личного состава, повседневную служебную и внеслужебную деятельность военнослужащих.

Единство воспитательной и организаторской деятельности военных кадров, комплексный подход в воспитании подразумевают умелое использование всего богатого арсенала воспитательных средств. Сочетание массовых мероприятий и индивидуального подхода, мер убеждения и, если нужно, принуждения, других методов воспитания и самовоспитания позволяет создавать стабильное влияние на сознание военнослужащих, в том числе на формирование сознательной воинской дисциплины у личного состава.

Важное место в поддержании высокой дисциплинированности у военнослужащих занимает *общественно-государственная подготовка*. В приказе министра обороны Российской Федерации № 170 от 12 мая 2005 г. «Об организации общественно-государственной подготовки в Вооруженных Силах Российской Федерации» подчеркивается, что общественно-государственная подготовка (ОГП) военнослужащих — один из основных предметов обучения личного состава и важнейшая форма государственно-патриотического, воинского, нравственного, правового и эстетического воспитания.

Цель общественно-государственной подготовки — формирование готовности к защите Отечества, верности воинскому долгу, дисциплинированности, гордости и ответственности за принадлежность к Вооруженным силам Российской Федерации, а также повышение психолого-педагогических и правовых знаний военных кадров.

В ходе занятий по ОГП основное внимание уделяется практике обучения и воспитания личного состава Вооруженных Сил, изучению военнослужащими вопросов отечественной истории, традиций армии и флота, проблем государственного и военного строительства, военной педагогики и психологии, законодательства Российской Федерации и норм международного гуманитарного права.

Необходимая часть уставного порядка и важнейшее условие воспитания у воинов дисциплинированности — организация достойного *воинского быта*.

Вопросы материально-бытового устройства, досуга и культурного обслуживания военнослужащих играют важную роль в формировании у них навыков дисциплинированного поведения. Своевременное и полное удовлетворение материально-бытовых и культурных потребностей позволяет восстанавливать моральные и физические силы, которые затрачиваются на боевую учебу.

Некоторые воины нарушают дисциплину только потому, что должностные лица не удовлетворяют их нужды в вещевом довольствии, в нормальном питании и др. Причины самовольных отлучек бывают самые прозаические — солдат не знает куда себя деть в личное время: телевизор не работает, художественные фильмы не показывают, трудно найти книгу для чтения. И если такое происходит постоянно, это подталкивает солдата к дисциплинарному нарушению.

Таким образом, постоянная забота командиров и начальников, органов воспитательной работы об общем воспитании и военной подготовке воинов, проводимые на высоком уровне занятия по боевой и общественно-государственной подготовке, налаженный уставной порядок и организованный по уставу быт (в том числе и культурный) позволяют укрепить воинскую дисциплину.

Важную роль в воспитании сознательной дисциплинированности *играет личный пример и авторитет командиров и начальников*. Авторитет проявляется в том влиянии, которое оказывает руководитель на подчиненных лишь своим личным поведением, не прибегая к административным формам воздействия. Командиру должны быть присущи высокие моральные качества: доброжелательность, простота, скромность, честность, умение найти контакт с подчиненными, дисциплинированность, ровное, оптимистическое настроение.

Дисциплинарный устав обязывает начальников всех степеней подавать личный пример строгого и точного соблюдения требований присяги и уставов. Это вполне обоснованное требование, поскольку любой вид деятельности, в том числе и работа по укреплению воинской дисциплины, не подкрепленная личным примером, чаще всего малоэффективна и цели не достигает. Всякое отступление от норм воинской жизни — нетактичность, грубость, халатное отношение к службе, неряшливость, попустительство — будет тут же подмечено подчиненными и отрицательно скажется на результатах воспитания, учебы и службы воинов.

Среди путей укрепления воинской дисциплины важное место занимает *высокая требовательность командиров и начальников*.

Командиру-единоначальнику принадлежит ведущая роль в поддержании твердого уставного порядка. Быть требовательным — это его служебная обязанность. И если он не проявляет должной требовательности, значит, сам нарушает дисциплину и устав. Требовательность начальника ничего общего не имеет с грубостью, унижающей достоинство подчиненного, мелочной придирчивостью, холодной педантичностью. Она должна быть справедливой, одинаковой ко всем подчиненным и постоянной. Ее нельзя подменять морализированием или абстрактными нотациями.

Командир обязан уметь правильно использовать *меры убеждения и принуждения*. От их умелого сочетания и зависят успешное решение задач по укреплению воинской дисциплины, эффективность воспитания воинов в целом. Это определено «Дисциплинарным уставом Вооруженных Сил Российской Федерации» в качестве одного из основных условий достижения высокой воинской дисциплины.

Диалектика мер убеждения и принуждения такова, что в зависимости от реальных обстоятельств основным способом может быть избран любой из методов. Каждый командир сам, в пределах своих полномочий определяет такой вид поощрения для отличившегося воина, такую меру наказания для провинившегося, которые, по его мнению, должны оказать максимальное воспитательное воздействие как на человека, к которому они применяются, так и на весь воинский коллектив.

Необходимым условием эффективности работы по укреплению воинской дисциплины служит правильная оценка того или иного поступка и соответствие меры одобрения или осуждения его характеру. Излишнее поощрение за рядовой поступок, как и несоответствующее вине наказание, вместо положительного эффекта приведет к противоположному результату.

Среди факторов, влияющих на укрепление воинской дисциплины, выделяют также *межличностные связи, соблюдение уставных взаимоотношений в коллективе*.

Воинский коллектив — социальная общность военнослужащих, объединенных общей деятельностью, единством морали и воинского долга, а также отношениями войскового товарищества, главной задачей которых является вооруженная защита интересов Российской Федерации.

Такие общности образуются в рамках подразделений с их системой управления, распределения обязанностей, образа жизни, быта и отдыха.

Взаимоотношения в воинских коллективах регулируются нормативно-правовым положением различных должностных категорий. В уставах закреплено, что одни военнослужащие по отношению к другим могут быть начальниками или подчиненными. Начальники имеют право отдавать подчиненным приказания и должны проверять их выполнение.

Приказывать и повиноваться — это важнейшие требования, регламентирующие взаимоотношения в воинском коллективе. Глубокое осознание каждым военнослужащим этих положений обеспечивает становление и укрепление всей системы уставных взаимоотношений.

Во внеслужбное время форма взаимоотношений военнослужащих определяется многими факторами: взаимными интересами и целями, симпатиями и антипатиями, потребностями в дружбе и общении, качествами личности и т. д. Неофициальные взаимоотношения складываются в ходе культурно-массовой и спортивной работы, при проведении досуга. Воинский коллектив обладает огромной воспитательной силой, способной развить лучшие черты личности, устранить пороки и отрицательные привычки.

В сплочении воинских коллективов офицеры подразделений опираются на опытных и безупречно дисциплинированных воинов, особенно последнего периода службы, дают им поручения, которые требуют проявления самостоятельности, творчества, ответственности и их служебного опыта. Вместе с тем нельзя допускать послаблений для воинов этой категории. К ним необходимо предъявлять одинаковые требования во всем. Следует особо усилить контроль над старослужащими, назначаемыми в различные команды, связанные с выполнением хозяйственных и других работ.

Войсковой опыт доказывает, что в работе по укреплению воинской дисциплины командиры, органы воспитательной работы должны создавать у личного состава *хорошее настроение*. Это повышает активность каждого воина, слаженность и четкость действий подразделений.

Положительное психическое состояние успешно формируется при условии создания в воинском коллективе такой моральной атмосферы,

которая способствовала бы утверждению в частях и подразделениях уважительного и заботливого отношения к каждому воину, честности, требовательности, доверия, сочетающегося со строгой ответственностью и духом настоящего товарищества.

Дисциплинарная власть может быть применена только в интересах выполнения служебно-боевых задач, для поддержания твердой дисциплины и уставного порядка, а также воспитания военнослужащих. Ею наделены прямые и непосредственные начальники в отношении подчиненных, а некоторые должностные лица и в отношении не подчиненных им военнослужащих. Определенной дисциплинарной властью пользуются также старшие по воинскому званию применительно к младшим.

Командиры и начальники имеют право пользоваться дисциплинарной властью лишь в том объеме, который им предоставлен, и только в отношении тех военнослужащих, на которых она распространяется; ее превышение — нарушение законности. Оно может заключаться в применении дисциплинарной власти к лицам, на которых та не распространяется, в использовании мер воздействия, которые входят в круг полномочий вышестоящих начальников; в применении к нарушителям мер, не предусмотренных законом.

Дисциплинарным уставом Вооруженных Сил Российской Федерации определены меры поощрения, которые могут применять командиры и начальники. Это меры морального воздействия (объявление благодарности, награждение грамотой и др.), а также сочетающие моральное и материальное вознаграждение (награждение ценным подарком, деньгами, предоставление краткосрочного отпуска, досрочное присвоение очередного воинского звания и др.).

Важное средство укрепления воинской дисциплины, предупреждения правонарушений и поддержания правопорядка в воинских подразделениях — *правовое воспитание военнослужащих*. Оно должно быть направлено на изучение законов Российской Федерации и общевойсковых уставов, формирование у воинов уважения к ним, создание у них положительного отношения к правовым предписаниям, требованиям воинской дисциплины, мобилизацию личного состава на предупреждение правонарушений и происшествий.

В центре внимания должностных лиц части должны быть вопросы обучения офицеров, прапорщиков и сержантов практике индивидуальной работы с подчиненными, работе по предотвращению происшествий и преступлений, наведению и поддержанию твердого уставного порядка в подразделениях.

Реализация всех этих и других мер позволяет создать условия для повышения престижа воинской службы, укрепления воинской дисциплины.

плины, повышения личной дисциплинированности воинов и вместе с этим боеготовности и боеспособности частей и подразделений.

6.2.3. Профилактика нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими

Нарушение уставных правил взаимоотношений между военнослужащими — моральное и физическое воздействие отдельных военнослужащих, групп (по принципу старшинства, землячества, национальной основе и др.) на других военнослужащих, чаще всего более поздних призывов, в целях достижения за их счет определенных привилегий, послаблений, морального реванша, присвоения материальных средств, унижения и оскорбления сослуживцев.

В приказе министра обороны Российской Федерации № 40 «О мерах по профилактике нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими Вооруженных Сил Российской Федерации» от 29 января 2007 г. отмечается, что нарушения уставных правил взаимоотношений между военнослужащими остаются одной из наиболее острых проблем в войсках, негативно влияющих на морально-психологическое состояние личного состава.

Нарушения уставных правил при отсутствии отношений подчиненности составляют более 16 % от общего числа преступлений, совершенных военнослужащими. Отмечается рост преступности, связанной с рукоприкладством по отношению к подчиненным, среди офицеров и сержантов.

Нарушения уставных правил взаимоотношений приобретают более скрытый, жестокий и изощренный характер и нередко оказываются причинами самовольных оставлений военнослужащими воинских частей, самоубийств, а также совершения тяжких преступлений, которые вызывают негативный общественный резонанс, снижают престиж военной службы, авторитет Вооруженных Сил.

Неуставные взаимоотношения — наиболее острая форма протекания и разрешения конфликтов, имеющая социально-психологические и исторические корни. Анализу причин их возникновения и живучести посвящены многочисленные исследования и публикации. Разработаны сотни инструкций, рекомендаций, систем, приказов, директив, однако полностью изжить это негативное явление не удастся.

Основные причины нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими таковы:

- ◆ отсутствие контроля за личным составом, строгого и точного выполнения распорядка дня, недостатки в подготовке и несении суточного наряда;

- ❖ неумение отдельных должностных лиц сочетать высокую требовательность и принципиальность по отношению к подчиненным с уважением их личного достоинства, обеспечением правовой и социальной защиты военнослужащих, организовать дифференцированную работу с личным составом, проходящим военную службу по контракту и по призыву, правовыми методами;
- ❖ низкая правовая обученность офицеров, отсутствие дисциплинарной практики, выработки и проведения мер упреждающего характера по отношению к военнослужащим, склонным к нарушениям воинской дисциплины и совершившим грубые дисциплинарные проступки, несоответствие мер дисциплинарного воздействия тяжести совершенных проступков;
- ❖ недооценка отдельными должностными лицами негативных последствий нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими;
- ❖ сокрытие насильственных правонарушений и отсутствие дифференцированного подхода к выработке адекватных мер по устранению причин и условий, способствующих совершению преступлений;
- ❖ слабая профессионально-должностная подготовка сержантов, отсутствие целенаправленной работы по повышению роли и ответственности старшин подразделений и сержантов за поддержание внутреннего порядка, пресечение попыток нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими;
- ❖ упущения в индивидуальной воспитательной работе с военнослужащими по формированию войскового товарищества, преодолению круговой поруки в подразделениях, отсутствие общественного воздействия и принижение воспитательной роли воинского коллектива и общественных институтов;
- ❖ неудовлетворительная организация правовой, воспитательной и предупредительно-профилактической работ в воинских частях и подразделениях;
- ❖ слабое взаимодействие с военными прокуратурами, военными судами и правоохранительными органами;
- ❖ отсутствие должного внимания со стороны отдельных должностных лиц к нуждам и запросам личного состава, организации быта и досуга военнослужащих, обеспечению их положенными видами и нормами довольствия;
- ❖ низкое качество комплектования воинских должностей, подлежащих замещению солдатами, матросами, сержантами и старшинами, военнослужащими, проходящими военную службу по контракту.

В общем виде неуставные взаимоотношения (дедовщина) выражаются в нарушении порядка и правил во взаимоотношениях военнослужащих, предусмотренных законами, воинскими уставами, приказами, и проявляются в моральном и физическом насилии, оскорблении и унижении человеческого достоинства одних военнослужащих другими.

Основные формы нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими:

- ◆ перекалывание военнослужащими более ранних сроков призыва своих обязанностей на военнослужащих более позднего срока призыва;
- ◆ нанесение побоев;
- ◆ словесные оскорбления, унижения;
- ◆ отбирание денег, продуктов питания, ценных вещей, предметов обмундирования;
- ◆ издевательства;
- ◆ издевательства ради развлечения;
- ◆ побуждение к совершению дисциплинарных проступков, принуждение к противоправным действиям и др.

Чаще всего это происходит в вечернее время, на хозяйственных работах, в нарядах, когда ослаблен контроль над действиями личного состава, после отбоя, в командировках, в караулах.

Внешние проявления нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими:

- ◆ *у молодых солдат:* неряшливый внешний вид; отсутствие отдельных элементов обмундирования или ношение старых; подавленное морально-психологическое состояние; синяки и гематомы; самовольное оставление части; обращения в медицинские учреждения по поводу заболеваний; просьбы в письмах присылать крупные суммы денег и др.;
- ◆ *у старослужащих:* обособленное положение, пренебрежение к уставному порядку, нарушение ими формы одежды, распорядка дня, дисциплины, уклонение от выполнения служебных обязанностей, хозяйственных работ, грубость и неуважение в общении, обидные прозвища, нецензурная брань.

Причины живучести нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими:

- ◆ безнаказанность обидчиков;
- ◆ низкие авторитет и действенность работы сержантского состава;

- ◆ умышленное сокрытие командованием нарушений;
- ◆ нежелание прослыть «жалобщиком»;
- ◆ незнание офицерами реальной обстановки в подразделении.

В воинском коллективе очень часто существуют негласные традиции подчинения молодых солдат старослужащим. Почти всегда есть те, на кого возложена роль непосредственного исполнителя по поддержанию негативных традиций, и проводники идеи безропотного повиновения негласным законам. Они дают советы, как поступать в различных ситуациях, жестоко наказывают за непослушание. Качество исполнения этих ролей солдатами постоянно оценивается лидером неформальной микрогруппы. На основе этих оценочных мнений складывается внутригрупповой механизм функционирования неуставных взаимоотношений. Факты нарушений скрываются от офицеров.

Предметом особого внимания командиров должны быть все случаи травм и телесных повреждений военнослужащих.

Профилактика нарушений уставных правил взаимоотношений включает:

- ◆ диагностику (выявление) фактов нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими;
- ◆ проведение организационно-воспитательных, психолого-педагогических, социально-бытовых и медицинских мероприятий, создающих условия для налаживания уставной организации учебно-воспитательного процесса и быта в подразделениях.

В интересах диагностики поведения применяются следующие *методы*: наблюдение, анализ документов, опрос и др.

В ходе наблюдения фиксируются особенности поведения военнослужащего в различных ситуациях. Наблюдение должно быть систематическим и целенаправленным. Оно позволяет увидеть и зафиксировать изменения, динамику развития поведенческих характеристик, помогает изучить скрытые процессы во время прямых контактов с военнослужащими.

Анализ документов в совокупности с наблюдением и другими методами выявляет предрасположенность к неуставным действиям. К документам, содержащим наиболее полную информацию, относятся автобиографии, характеристики на призывников, заключения медицинских учреждений, психолого-педагогические дневники (если они ведутся в подразделении) и др.

Опрос военнослужащих — один из важнейших методов диагностики их поведения. Для того чтобы выявить лиц, склонных к нарушению

ям уставных правил взаимоотношений, необходимо опрашивать все категории военнослужащих подразделения. Получить новую информацию и подтверждение предположениям помогают индивидуальные беседы и анонимные опросы.

Следует регулярно проводить социально-психологическое обследование воинских коллективов в целях выявления неформальных групп, военнослужащих, оказавшихся в изоляции.

На основе информации, полученной в результате опроса, и с помощью других методов диагностики определяются меры по предотвращению нарушений уставных правил взаимоотношений.

Основные элементы работы по профилактике таких нарушений:

- ◆ наведение и поддержание уставного порядка и организация службы в подразделении;
- ◆ последовательная и систематическая работа по изучению личностных особенностей, взаимодействие между военнослужащими различных периодов службы, знание реального положения дел в воинском коллективе;
- ◆ повседневная забота о быте, отдыхе, здоровье военнослужащих, обеспечение их социальной защищенности.

Условия, при которых можно решить проблему нарушения уставных правил взаимоотношений между военнослужащими:

- ◆ всесторонний учет специфики решаемых подразделением задач;
- ◆ правильное, равномерное распределение молодых воинов по подразделениям;
- ◆ знание офицерами, прапорщиками своих функциональных обязанностей и должностных обязанностей своих подчиненных;
- ◆ тщательная подготовка воспитательных мероприятий и обеспечение максимального участия в них личного состава;
- ◆ повседневная целенаправленная воспитательная работа с каждым военнослужащим.

Предупреждение нарушений возможно при создании уклада воинской службы, который бы исключал возможность их проявления.

Офицеры подразделений обязаны постоянно контролировать выполнение распорядка дня, службу внутренних нарядов. Глумления и издевательства происходят в вечернее и ночное время, когда за состояние дисциплины отвечают командиры отделений. Но сержантский состав подразделений зачастую не выполняет своих служебных обязанностей по предупреждению нарушений уставных правил взаимоотношений.

Во всех подразделениях необходимо установить четкий контроль над службой в суточном наряде, над равномерным распределением нагрузок на военнослужащих всех периодов службы, над организацией и проведением хозяйственных работ. Основные усилия должны быть сосредоточены там, где образовался значительный некомплект младших офицеров.

Для профилактики нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими необходимо:

- ♦ объективно и принципиально оценивать отрицательные явления в коллективе, принимать оперативные меры по их пресечению;
- ♦ не оставлять без соответствующего воздействия ни одного факта глумлений и издевательств над военнослужащими;
- ♦ вести бескомпромиссную борьбу с фактами сокрытия и очковтирательства, искривления дисциплинарной практики, грубости, оскорбления и унижения достоинства военнослужащих;
- ♦ исключить применение антипедагогических методов воспитания.

Целесообразно раз в квартал с офицерами и не реже одного раза в два месяца с сержантами проводить занятия по профилактике нарушений уставных правил взаимоотношений.

В целях такой профилактики командир подразделения следует:

- ♦ организовать систематический анализ и выработать объективную оценку соблюдения военнослужащими установленных порядка и правил поведения;
- ♦ вести организаторскую и воспитательную работу по обеспечению дисциплинированности военнослужащих исключительно на основе законов, требований военной присяги, общевоинских уставов, наставлений, инструкций, приказов командиров и начальников;
- ♦ организовывать воспитательную работу на основе знания реальной морально-психологической обстановки в воинских коллективах и индивидуально-психологических особенностей военнослужащих;
- ♦ знать, как проявляются нарушения уставных правил взаимоотношений в конкретном подразделении, а также соответствующие негативные традиции;
- ♦ уметь оказывать влияние на микрогруппы, находить формы и способы противодействия этим негативным явлениям;
- ♦ сформировать эффективную систему воздействия общественных организаций и актива на морально-психологический климат в воинских коллективах;

- ♦ учитывать факторы, обуславливающие возникновение этого негативного социально-психологического явления, механизм его функционирования, обеспечить психологическую готовность командиров всех степеней целенаправленно и систематически вести работу по предупреждению такого рода нарушений.

Важно организовать постоянное изучение взаимоотношений в коллективе подразделения. В основе этого лежит индивидуальная работа, которая должна проводиться систематически. Главная ее задача состоит в том, чтобы в короткий срок определить микрогруппы, их направленность и состав, выявить лиц, положительно настроенных к службе, и конкретных носителей негативных отношений.

Систематическая индивидуальная работа, проводимая офицерами подразделения, позволяет:

- ♦ выявить мотивы поведения, отношение военнослужащего к своим обязанностям, сослуживцам, к себе;
- ♦ полнее и конкретнее анализировать морально-психологическое состояние личного состава;
- ♦ учитывать индивидуальные психологические особенности, личностные качества, физическое развитие, вероисповедание военнослужащих и т. д.;
- ♦ постоянно влиять на морально-психологический климат в коллективе, выявлять неформальных лидеров в микрогруппах, более глубоко знать национальные обычаи, нравы и традиции;
- ♦ прогнозировать и предупреждать конфликтные ситуации во взаимоотношениях между военнослужащими;
- ♦ правильно выбирать наиболее эффективные формы и методы воздействия на каждого военнослужащего в целях формирования у него навыков уставных правил взаимоотношений с сослуживцами.

При изучении взаимоотношений военнослужащих необходимо:

- ♦ анализировать характер общения военнослужащих друг с другом, строго следить за их настроением, отношением к службе, проявлением отчужденности и недовольства;
- ♦ изучать стиль поведения военнослужащих в ситуации разногласий и конфликтов, способы разрешения таковых, направленность агрессии подчиненных;
- ♦ овладевать приемами и навыками поведения в сложных социально-психологических ситуациях;

- ◆ анализировать особенности адаптации военнослужащих к своему окружению;
- ◆ постоянно оценивать морально-психологический климат подразделения, изучать круг наиболее авторитетных людей, мнение которых является определяющим для личности;
- ◆ анализировать случаи неравномерного распределения служебных нагрузок, выполнения хозяйственных работ, особенно в выходные и праздничные дни;
- ◆ наблюдать за размещением военнослужащих в столовой, при просмотре кинофильмов и телепередач, за внешним видом, наличием обмундирования;
- ◆ проявлять постоянную заботу о быте, отдыхе и социальной защищенности военнослужащих.

В социальной защите нуждаются прежде всего те, кто имеет недостатки в общем и физическом развитии, а также лица с нервно-психической неустойчивостью.

Для того чтобы качественно проводить работу по профилактике неуставных взаимоотношений, командиры должны иметь следующие документы по вопросам воинской дисциплины.

Командир отделения, расчета, экипажа:

- ◆ список личного состава отделения, расчета, экипажа;
- ◆ социально-демографические данные на каждого солдата (матроса), курсанта;
- ◆ сведения о количестве поощрений и взысканий у каждого солдата (матроса), курсанта;

Командир взвода:

- ◆ журнал учета индивидуальной воспитательной работы с солдатами (матросами), курсантами, сержантами (старшинами) взвода;
- ◆ список личного состава взвода;
- ◆ сведения о поощрениях и взысканиях, примененных к личному составу взвода, служебные карточки;
- ◆ социально-демографические данные на личный состав взвода;
- ◆ журнал учета грубых нарушений воинской дисциплины личным составом взвода;
- ◆ протоколы общих собраний взвода;
- ◆ список нарушителей воинской дисциплины;

- ◆ списки ознакомления личного состава с мерами безопасности при обращении с техникой и оружием, ядовитыми жидкостями, статьями закона об уголовной ответственности за самовольную отлучку, самовольное оставление части, дезертирство, неповиновение, угрозу начальнику, нарушение уставных правил взаимоотношений между военнослужащих;
- ◆ списки ознакомления личного состава с нормами закона о материальной ответственности военнослужащих за ущерб, причиненный государству.

Заместитель командира роты по воспитательной работе:

- ◆ план воспитательной работы, материалы согласно плану;
- ◆ журнал учета индивидуально-воспитательной работы с офицерами, прапорщиками, сержантами (старшинами), солдатами (матросами), курсантами;
- ◆ список нарушителей воинской дисциплины, полные данные по ним, материалы расследования;
- ◆ социально-демографические данные о молодом пополнении, каждом офицере и сержанте роты;
- ◆ материалы подведения итогов воинской дисциплины в роте за каждую неделю месяца, месяц; материалы анализа работы по ее укреплению;
- ◆ журнал учета грубых нарушений воинской дисциплины, совершенных офицерами, прапорщиками (мичманами), сержантами (старшинами), солдатами (матросами) роты;
- ◆ служебные карточки;
- ◆ список актива, материалы работы с ним;
- ◆ сведения о дисциплинарной практике офицеров и сержантов (старшин);

Командир роты (батареи):

- ◆ журнал учета индивидуально-воспитательной работы с офицерами, прапорщиками (мичманами), сержантами (старшинами), солдатами (матросами);
- ◆ протоколы общих собраний личного состава роты;
- ◆ журнал учета доведения до личного состава приказов, приговоров военного трибунала, статей УК РФ об уголовной ответственности за воинские преступления и материальной ответственности военнослужащих;

- ◆ список нарушителей воинской дисциплины;
- ◆ журнал учета поощрений и взысканий, применяемых к личному составу;
- ◆ служебные карточки на сержантов роты;
- ◆ материалы подведения итогов состояния дисциплины в роте.

Основные этапы работы по профилактике нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими:

- ◆ работа с призывной молодежью;
- ◆ подготовка к приему молодого пополнения;
- ◆ прием молодого пополнения, увольнение в запас военнослужащих, выслуживших установленные сроки;
- ◆ служба молодых военнослужащих в боевых подразделениях;
- ◆ овладение молодыми воинами боевой специальностью и упрочение внутриколлективных связей в подразделении.

На этих этапах проводятся следующие мероприятия по профилактике нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими:

- ◆ разъясняется, как необходимо вести себя в тех случаях, когда кто-либо из сослуживцев посягает на их честь и личное достоинство;
- ◆ контролируется экипировка положенным имуществом;
- ◆ организуется отправка гражданской одежды родителям;
- ◆ у воинов активно формируется уважение к порядку, уверенность в соблюдении принципа социальной справедливости и равной ответственности за нарушение дисциплины и правопорядка;
- ◆ ежедневно заслушиваются младшие командиры (сержанты) о поведении молодых военнослужащих, их настроении, состоянии здоровья, психики. Особое внимание обращается на воинов, которые вступают в пререкания, болезненно реагируют на замечания в их адрес. Максимум внимания уделяется объектам шуток, насмешек и т. д., тем, кто отличается замкнутостью. Также проводятся индивидуальные беседы с молодыми воинами, социально-психологические и социологические исследования;
- ◆ разъясняются традиции части, связанные с воспитанием верности присяге, боевому знамени. Организуются выступления лучших солдат и сержантов перед молодым пополнением, вечера вопросов и ответов с молодыми военнослужащими;

- ◆ заместитель по воспитательной работе пишет письма родным о прибытии и делах призванного солдата, об истории подразделения, части, соединения, в которых он проходит службу. Желательно поддерживать связи с родителями (родными, близкими) на протяжении всего периода службы;
- ◆ особое внимание обращается на размещение воинов строго по отделениям согласно штатному расписанию, контролю очередности нарядов, соблюдению графика уборки помещения и территории;
- ◆ еженедельно, а если требуется, и чаще офицерами ротного звена проводятся беседы с молодыми воинами;
- ◆ обеспечивается посещение воинами комнат боевой славы части, проведение тематических вечеров: «Представляюсь коллективу», организуется цикл бесед: «Воинский долг», «Воинская гордость», «Твой командир». Проводятся беседы по вопросам соблюдения уставных правил взаимоотношений между военнослужащими. Организуется выпуск радиогазет о молодых воинах. Каждый случай нарушения уставных правил взаимоотношений должен рассматриваться в ходе общественно-государственной подготовки;
- ◆ от сержантов добиваются равной требовательности (по отношению как к землякам, так и ко всем остальным);
- ◆ в июне (январе) проводится общее собрание: «Дружба и войсковое содружество — боевая традиция нашей армии. Умножать эту традицию — долг каждого воина». Перед собранием может быть показан кинофильм, выпущена радиогазета, организовано выступление военнослужащих более ранних призывов;
- ◆ проводится работа в микрогруппах, определяется их направленность, нейтрализуются микрогруппы отрицательной направленности;
- ◆ главные усилия сосредоточиваются на углубленном изучении микроклимата в каждом взводе, отделении, на составлении социально-психологического портрета роты;
- ◆ при проведении анализа воинской дисциплины за неделю основное внимание уделяется состоянию взаимоотношений в коллективе, выявляются лидеры микрогрупп, и на них оказывается постоянное воздействие;
- ◆ проводятся тематические вечера, посвященные отличникам боевой подготовки, «вечера-портреты», «представления коллективу», встречи с ветеранами части;
- ◆ перед выходом приказа об увольнении в запас проводятся индивидуальные беседы с каждым из увольняемых военнослужащих.

- ◆ обеспечивается строгий контроль сохранности обмундирования; совместно с командирами осуществляется работа по обеспечению воинов, увольняемых в запас, качественным обмундированием, заслуженными знаками отличия;
- ◆ накануне увольнения в запас в подразделении проводится собрание, на котором утверждаются характеристики (кому необходимы), готовятся благодарственные грамоты на лучших, статьи в газеты по месту призыва со словами благодарности, осуществляется фотографирование личного состава подразделения; вручается фотография «Моя родная рота» и текст указа президента России; объявляется приказ командира части о занесении в книгу почета части лучших солдат и сержантов.

Специальное изучение отклонений в уставных взаимоотношениях за последние годы показало, что эти процессы происходят среди всех категорий военнослужащих и могут быть классифицированы.

Предложено выделять *нарушения уставных правил взаимоотношений* (т. е. конкретные действия) *в широком и узком смысле слова*. В первом случае к ним относят любые обострившиеся в результате незаконности посягательства военнослужащих любых категорий или их групп на личность, права сослуживцев. Во втором случае — отмеченные действия, реакции среди личного состава военнослужащих по призыву, не зависящие от субординации, периода службы, этнической принадлежности, личностной неприязни и др.

Нарушения уставных правил взаимоотношений могут проявляться как отдельные и групповые посягательства на военнослужащих, отрицательные привычки, лжетрадиции подразделений (групп). Чтобы их изжить, нужно бороться, например, не с «дедовщиной», так как ее может быстро сменить, допустим, выпячивание национальных и иных предрассудков, а с любыми посягательствами всех и каждого на основы социальной справедливости. Это подтверждается специалистами в области межнациональных отношений военнослужащих. Согласно их данным, 90% армейских конфликтов на национальной почве первоначально возникают как межличностные.

Таким образом, в интересах дела нужно согласовать позиции военных психологов, органов военного управления, найти в аргументированном обмене мнениями единый подход, адекватно отражающий реальную проблему.

Деятельность должностных лиц по профилактике нарушений уставных правил взаимоотношений должна стать приоритетным направлением поддержания правопорядка и воинской дисциплины и рассматриваться отдельным вопросом на заседаниях, служебных совещаниях,

при подведении итогов. Основные усилия должностных лиц всех категорий должны быть сосредоточены на качественном проведении занятий по боевой подготовке, организации несения службы суточным нарядом, соблюдении регламента служебного времени военнослужащих-контрактников и распорядка дня воинской части. Командирам (начальникам) и лицам суточного наряда следует также контролировать личный состав, обратив особое внимание на объекты повышенного риска (бани, столовые, парки, клубы, полигоны, подсобные хозяйства и т. д.), а также подразделения, выполняющие задачи в отрыве от пунктов постоянной дислокации воинских частей.

Важная задача — обеспечить активное участие армейской общест-венности и воинских коллективов в профилактике нарушений устав-ных правил взаимоотношений между военнослужащими.

Таким образом, сравнительно большая роль уставного порядка в воспитании воинов не предполагает отрицания сознательного харак-тера воинской дисциплины. Регламентация всей армейской жизни уставами и приказами не означает, что командир освобождается от творческого подхода в руководстве своим коллективом, совершенство-вания форм и методов работы.

Уровень дисциплинированности воинов и состояние дисциплины вообще в огромной степени зависят как от командиров-единоначаль-ников, так и от наличия в войсках хорошо организованной, слаженной и четко действующей системы воспитания, практического опыта и гра-мотности офицеров-воспитателей. Они должны умело использовать в работе с личным составом разнообразные формы, методы и средства воспитания: общественно-государственную подготовку, информационно-воспитательную, социально-правовую, культурно-досуговую работу и др.

Командир подразделения, осуществляя мероприятия по исключению из жизни воинских коллективов фактов глумлений и издевательств военнослужащих более позднего призыва над молодыми солдатами, должен помнить, что для эффективной профилактики неуставных взаимоотношений необходимо знать формы их проявления в конкрет-ном подразделении, наличие негативных традиций, уметь оказывать влияние на микрогруппы, находить формы и способы противодействия этим негативным явлениям.

Контрольные вопросы

1. Раскройте сущность понятия дисциплины.
2. Охарактеризуйте сущность и особенности воинской дисциплины.
3. В чем особенности самодисциплины?

4. Раскройте содержание воспитания дисциплинированности военнослужащих.
5. Каковы условия и пути воспитания воинской дисциплины?
6. Каковы основные проявления нарушений уставных правил взаимоотношения военнослужащих?
7. Что должна включать воспитательная работа по профилактике нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими?

Рекомендуемая литература

Барбанищikov А. В., Давыдов В. П., Феденко Н. Ф. Основы военной психологии и педагогики. М.: Просвещение. 1988.

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации. М.: ВУ. 1995.

Колесникова И. А., Борытко Н. М., Поляков С. Д., Селиванова Н. Л. Воспитательная деятельность педагога. М.: Академия, 2006.

Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход. М.: Академия, 2005.

Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М.: Академия, 2002.

Справочник офицера-воспитателя. М.: Изд-во «За права военнослужащих», 2003.

6.3. Воспитательная работа с военнослужащими с отклоняющимся поведением

В современных условиях предъявляются новые требования к офицерским кадрам, организации, содержанию и методике их профессиональной подготовки, характеру и содержанию воспитательной работы с личным составом. В последнее время в числе актуальных проблем воспитания выступают предупреждение и преодоление социальных отклонений в поведении военнослужащих.

6.3.1. Сущность и виды отклоняющегося поведения

В психолого-педагогической литературе при характеристике действий и поступков, не соответствующих общепринятым нормам и правилам, используются понятия «правонарушения», «противоправные действия», «безнравственный проступок», «отклоняющееся поведение», «девиантное поведение», «асоциальное поведение» и др.

Отклоняющееся, девиантное поведение (от лат. *deviatio* — отклонение) — отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам.

В психологии поступок рассматривается как сознательное действие, как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя в качестве личности в своем отношении к другому человеку, к самому себе.

Наряду с нравственно положительными, социально одобряемыми действиями существуют и отрицательные, аморальные *проступки*, которые представляют собой нарушение правил этики, моральных, социальных норм.

С юридической точки зрения **проступок** — это посягательство на государственный или общественный порядок, на права и свободы граждан, на различные формы собственности (личной, государственной), и он представляет собой противоправное, виновное действие или бездействие.

В отклоняющемся поведении поступок может проявляться как действие или бездействие человека, выражаться в словах или отношениях к чему-либо, в жесте, взгляде, тоне речи, смысловом подтексте, в виде деяния, направленного на преодоление каких-то препятствий или ограничений и т. д.

Поведение человека — не только сложный комплекс видов его социальной деятельности, с помощью чего опредмечивается окружающая его природа, но и общение, а также практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах.

Поведение охватывает все поступки человека как особый вид взаимодействия с окружающей средой. В нем заложен внутренний план действия, в котором проявляются сознательно выработанные намерения и цель деятельности, прогноз ожидаемого результата и сам результат. То есть поведение выступает как единство мотивационно-ценностной и операциональной сторон человеческой деятельности. Стало быть, мотивы, которыми руководствуется человек, в конечном счете определяются не тем, что он думает о своих поступках, а общей линией поведения на протяжении длительного времени в различных условиях.

В психолого-педагогической литературе выделяют *четыре варианта отклоняющегося поведения*:

1. *Отклонения, не являющиеся нарушением общепринятых этических норм.* Это может быть поведение, не соответствующее возрасту при нормальном психическом развитии (молодой человек любит играть с игрушками детсадовской поры).
2. *Нарушения общепринятых норм, не являющиеся правонарушениями.* Это, например, жадность, эгоизм, замкнутость, недоверчивость, жестокость, которые, если их не преодолеть, приведут к правонарушениям.
3. *Правонарушения*, т. е. поведение, нарушающее правовые нормы, статьи административного или уголовного законодательства.
4. *Отклоняющееся поведение, в значительной степени обусловленное патологическими факторами, заболеваниями.* Оно отмечается у лиц с психопатическими чертами личности, у невротиков и психически больных людей.

В других классификациях отклоняющееся поведение связано с неблагоприятными условиями социального развития и характеризуется как устойчивое проявление отклонений от социальных норм, имеющее социально-пассивную, корыстную и агрессивную направленность:

- ❖ *отклонения социально-пассивного типа*, выражающиеся в стремлении уйти от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, нежелании решать как личные, так и социальные проблемы (уклонение от учебы и работы, бродяжничество, побеги из дома, погружение в мир искусственных иллюзий с помощью алкоголя, токсических и наркотических средств, суицид);
- ❖ *отклонения корыстной направленности*, проявляющиеся в поступках и правонарушениях, связанных со стремлением получить имущественную выгоду, материальную поддержку (кражи, хищения, спекуляции, мошенничество и др.);
- ❖ *отклонения агрессивной ориентации*, проявляющиеся в действиях, направленных против личности (оскорбления, хулиганство, побои, нанесение телесных повреждений).

Девиянтное поведение имеет различную направленность. Оно бывает *просоциальным*, созидательным (либо социально-нейтральным) и *асоциальным* (антиобщественным). Кроме того, осознанным либо неосознанным; имеет как позитивные, прогрессивные для общества результаты, так и негативные.

Наибольшее внимание государства, российского общества, каждого гражданина должно уделяться профилактике таких форм отклоняющегося поведения, которым присущи осознанность и асоциальность. Это все формы агрессивного, аморального, делинквентного поведения (противоречащего нормам права, кроме уголовного), а также преступного или криминального, когда человек преступает нормы уголовного законодательства.

Как всякое действие, отклоняющееся поведение имеет внутренний механизм, своеобразную пружину (цель, мотив), которые обусловлены психобиологическими и возрастными особенностями личности, социальным опытом, общим развитием.

В основе асоциального поведения лежат нарушения социализации, социально-педагогическая запущенность, деформация регуляции поведения, десоциализация. Его источником служит совокупность объективных и субъективных факторов, детерминирующих неприспособленность человека к конкретным условиям социально полезной деятельности (его дезадаптацию). Дезадаптация влечет отчуждение личности от социально-позитивных связей и отношений и, как следствие, вызывает десоциализацию. Последняя неразрывно связана с деморализацией, одно из выражений которой — трудновоспитуемость. Та или иная степень деморализации лежит в основе асоциального поведения.

Асоциальное поведение может проявляться в нескольких плоскостях:

- ❖ как *особенности отдельных психических процессов* (повышенная подвижность нервных процессов или их заторможенность, их устойчивость или слабость, повышенная активность или пассивность ребенка, сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость, импульсивность и непредсказуемость, повышенная возбудимость и аффективность и др.);
- ❖ как *социально обусловленные качества личности* и черты характера (неорганизованность, несобранность, лень, невнимательность, недисциплинированность, лживость, драчливость, капризность, упрямство, грубость, озлобленность, агрессивность, жестокость);
- ❖ как *низкая общая культура*, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски занятий, прогулы, уход из дома и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узкогрупповые интересы и ценности);

◆ как *вредные привычки* (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми).

Все эти качества и свойства личности, сложности в отношениях с окружающими и поведении ведут к трудоемкости обучения и воспитания.

6.3.2. Пьянство и алкоголизм как отклоняющееся поведение

Алкоголизм как болезнь формируется на основе бытового пьянства, привычки, которая затем превращается в заболевание. Лиц, злоупотребляющих алкоголем, делят на две группы. К первой относят тех, кто напивается, стремясь к «веселому» отдыху, времяпрепровождению. Нередко под влиянием окружающей микросоциальной среды пьянство становится единственным способом развлечения. Однако для большинства людей оно еще не приобрело очертания болезни.

К другой группе относят страдающих хроническим алкоголизмом, испытывающих физическую и психическую зависимость от алкоголя. Вследствие длительного злоупотребления у них изменилась выносливость организма к алкоголю.

Различаются и меры воздействия на эти две группы. Если по отношению к первой следует применять главным образом общественно-воспитательное и дисциплинарное воздействие, то вторая группа нуждается прежде всего в мерах медицинского характера. Иногда окружающим ясно, что это уже не «распущенность», а болезнь, зависимость от алкоголя. Но с лечением не спешат, надеются, что пьяница «опомнится». Однако всякий раз наступает разочарование, пьянство продолжается.

Наиболее широко пьянство распространено среди социально и педагогически запущенной молодежи. Такие лица начинают пить очень рано и делают это систематически, в результате многие из них к юношескому возрасту и периоду призыва в армию становятся алкоголиками.

Пьянство и алкоголизм у юношей часто сочетаются с нервно-психической неустойчивостью.

Характер алкогольного опьянения у подростков и юношей имеет свои особенности по сравнению со взрослыми. Здесь большую роль играют механизмы подражания: очень часто подростки начинают пить не столько ради чувства опьянения, сколько ради любопытства, повторения действия взрослых. Свою роль при этом играют такие психологические особенности, как повышенное стремление к самостоятельности, самоутверждению.

Нередко пьянство подростков — это своеобразная реакция протеста против опеки со стороны взрослых. Оно превращается в бравладу, противопоставление себя окружающим, а поэтому с самого начала подростки могут употреблять большие дозы крепких напитков, суррогатов, приводящих к тяжелому опьянению, отравлению и даже к летальному исходу. Но и при редком, эпизодическом пьянстве и относительно небольших дозах алкоголя в силу незрелости организма возможно развитие глубоких токсических состояний с последующим похмельем и нарушениями памяти.

Опьянение на первых порах сопровождается бурной рвотной реакцией, сильным учащением пульса, сердцебиением, головокружением, обморочными состояниями, которые, однако, со временем быстро исчезают. Подросток как бы привыкает к токсическому действию алкоголя.

Для юноши характерны необычные формы опьянения. В одних случаях вместо благодушия и физической успокоенности прием алкоголя вызывает негативное изменение настроения, злобность, сопровождающуюся агрессивностью, ведущую к правонарушениям, мыслям о самоубийстве.

В других случаях опьянение порождает непреодолимое желание двигаться, бродяжничать, что-то делать. Такие люди после выпитого идут на улицу, пристают к прохожим, совершают противоправные действия. В ряде случаев прием даже небольших доз спиртного вызывает глубокое оглушение, доходящее до потери сознания.

Специфика пьянства заключается в так называемой групповой психической зависимости от алкоголя. Желание выпить возникает только тогда, когда собирается «своя» компания. Это не столько влечение к алкоголю, сколько стремление быть в группе, характерное для подросткового и юношеского возраста. Групповая психическая зависимость еще не признак алкоголизма, но уже плохой предвестник.

Стоит только начать пить, как быстро теряется интерес к учебе, работе, службе. Выпивки обычно сопровождаются уходами из дома, пропусками занятий, правонарушениями, ложью, конфликтами с родственниками и начальниками. Чтобы разорвать вызываемую пьянством цепь психотравмирующих ситуаций, юноша прибегает к повторной алкоголизации. Так создается «порочный круг», выйти из которого самостоятельно ему бывает крайне трудно.

Алкоголизм у молодежи формируется в сжатые сроки и быстро прогрессирует. В среднем он развивается у молодых людей через 1–3 года после начала систематического пьянства, т. е. в 3–4 раза быстрее, чем у взрослых. Особенно быстро это происходит у лиц с признаками нервно-психической неустойчивости, умственно отсталых, имеющих

неуравновешенный характер. Психическая зависимость от алкоголя в таких случаях формируется в среднем через 3–6 месяцев, а физическая — через 1–1,5 года. При появлении физической зависимости человек прибегает к алкоголю как к средству, помогающему справиться с тяжелым состоянием похмелья. Нередки случаи, когда алкоголь заменяют наркотиками или сильнодействующими медикаментами.

Признаки алкоголизма у юношей тесно переплетаются с особенностями психики, типичными для этого возраста. В силу ее незрелости для них характерно сочетание таких полярных качеств, как робость и самоуверенность, повышенная чувствительность и черствость, застенчивость и развязность, борьба с авторитетами и обожествление кумира, чувственное фантазирование и сухой рационализм. Все эти крайние качества психики при хронической алкоголизации еще более заостряются и нередко становятся чертами характера.

Опыт показывает, что «чистый» алкоголизм в этом возрасте — явление довольно редкое. Вместе с тем среди молодых людей, злоупотребляющих алкоголем, много лиц с нервно-психической неустойчивостью (умственно отсталых, с патологией характера и т. д.).

Алкоголизм у этого контингента еще чаще, чем у взрослых, сопровождается различного рода правонарушениями. Характерно, что с наступлением деградации усиливается не столько злоупотребление алкоголем, сколько нарушение норм социального поведения (сексуальная распущенность, лживость, бродяжничество, склонность к противоправным действиям).

Особенно тесно пьянство связано с правонарушениями. Так, например, среди военнослужащих более трети всех правонарушений совершается в нетрезвом виде. *Связь пьянства и преступности многогранна.*

Во-первых, состояние опьянения, ослабляя чувство ответственности, может быть *провоцирующим*. Это отмечается в тех случаях, когда преступления совершаются под влиянием мотивов и целей, чуждых виновному в его обычном состоянии.

Во-вторых, состояние опьянения вызывает *решимость совершить преступление*. В этом случае лицо, имея те или иные антиобщественные привычки, взгляды или особенности характера, не решается в трезвом состоянии под влиянием различных субъективных и объективных факторов совершить преступление — похитить имущество (общественное или личное), посягнуть на личность, нарушить служебный долг и т. д. В состоянии же опьянения он преодолевает этот психологический барьер и совершает противоправное деяние.

Опьянение проявляется в ослаблении сдерживающих центров мозга, поэтому у субъекта возникает ощущение, что ему все дозволено, и любое желание, чувство, потребности представляются как главные, призванные

определить все его ближайшее поведение. Опьянение, таким образом, «вскрывает и обнажает психическую структуру личности», реализует скрытые ранее психологические побуждения аффекта и влечения.

В-третьих, отрицательное влияние пьянства отчетливо сказывается и на конкретных обстоятельствах совершения преступления, *усиливая жестокость насильственных преступлений*, их бессмысленность и кажущуюся немотивированность, злостность преступных проявлений, их многократность, усугубляя тяжесть последствий.

В-четвертых, пьянство глубоко *отражается на общем духовном и моральном облике человека*. Оно снижает круг его интересов, огрубляет чувства и психику, приводит к отрыву от коллектива, а нередко и к полному нравственному разложению и деградации человеческой личности. Все это облегчает и ускоряет возникновение преступного замысла, предопределяет исход борьбы мотивов в сознании лица в пользу преобладания отрицательных мотивов.

В-пятых, криминогенное значение пьянства состоит также в том, что зачастую *люди, потребляющие спиртные напитки, сами становятся жертвами преступных посягательств*. Они не могут оказать активного сопротивления преступнику, их можно легко обмануть, ограбить, совершить над ними насилие.

В-шестых, известно, что в состоянии алкогольного опьянения человек *бывает болтливым и нередко может разгласить секретные сведения*. Как правило, военнослужащие в подпитии очень любят поговорить о службе, похвалиться своей осведомленностью.

Формированию пьянства и алкоголизма способствуют социальные и психологические факторы.

Социальные факторы: условия воспитания в семье; раннее вступление в самостоятельную жизнь; низкий уровень образования; раннее употребление алкоголя; влияние неформальной группы сверстников.

Из факторов, способствующих пьянству, следует отметить терпимость общественности к пьянству молодежи, пропаганду в средствах массовой информации пива, праздного образа жизни. Особое значение среди факторов, способствующих формированию пьянства, имеет влияние окружающей микросреды и в первую очередь семьи. Это влияние нельзя рассматривать однолинейно: если хорошая непьющая семья — значит, воздействие такое же хорошее, а если пьющая — плохое. Однако роль семьи в качестве первичного побудителя к пьянству недооценивать нельзя. Наибольшее значение в этом плане имеют такие социальные факторы, как семейные привычки употреблять алкоголь, низкий культурный уровень и конфликтные взаимоотношения родителей, негативное отношение к образованию, службе в армии, игнорирование общественных интересов.

Важный фактор, способствующий формированию алкоголизма, — вовлечение в компанию, где процветает пьянство.

Психологические факторы. К ним относится опьяняющее свойство алкоголя, сопровождающееся улучшением настроения и чувством удовлетворенности, облегчением межличностных контактов.

Действительно, опьянение на короткое время снижает общее напряжение, уменьшает волнение, робость, неудовлетворенность собой. Слабого оно делает сильным, замкнутого и хмурого — веселым. Эта иллюзия психического и физического комфорта лежит в основе влечения к алкоголю, будучи важным психологическим фактором в формировании алкоголизма.

Психологические причины кроются также, во-первых, в тех иллюзорных возможностях удовлетворения желаний и разрешения конфликтов, которые дает состояние опьянения, и, во-вторых, в тех психологических и социальных условиях, которые толкают человека на этот путь.

Однако только опьяняющим действием алкоголя нельзя объяснить тот факт, почему одни не пьют совсем, другие пьют умеренно, а третьи становятся алкоголиками. На этот вопрос пока нет исчерпывающего ответа, но не вызывает сомнения то, что в формировании пьянства и алкоголизма немаловажную роль играет сама личность и ее способность адаптироваться к требованиям общества.

Гармоничная личность хорошо адаптируется к существующим требованиям и ограничениям и не нуждается в этом плане в каком-либо «допинге»; личность неустойчивая, с выраженными отклонениями, трудно приспосабливается к внешней среде и иногда именно поэтому прибегает к алкоголю.

Изучение личностных особенностей взрослых людей, склонных к злоупотреблению алкоголем, показало, что они, так же как и подростки, отличаются психической и социальной незрелостью. Одни из них слишком легковверны, непрактичны, слабовольны, инфантильны; другие — излишне самоуверенны, ищут признания, тщеславны, болезненно переживают жизненные неудачи. Все они плохо приспособлены к окружающей среде и проявляют низкую устойчивость к обычным психотравмирующим ситуациям. Они не способны сопротивляться напряжению, мобилизовать свои внутренние силы и при малейших трудностях прибегают к помощи опьяняющего действия алкоголя.

Военнослужащие с нервно-психической неустойчивостью также отличаются избирательной уязвимостью к алкоголю, а при определенных социально-психологических условиях риск возникновения алкоголизма и пьянства у данного контингента увеличивается.

Специфика военной службы сама по себе не способствует развитию у военнослужащих алкоголизма как болезни. Однако эпизодическое

употребление спиртных напитков имеет место. Известно, что при алкогольном опьянении страдают процессы торможения, в силу чего снижается контроль разума над поступками. Состояние веселья может без особого повода смениться вспышками гнева со стремлением к агрессии. В связи с этим пьянство приводит к грубейшим нарушениям дисциплины и порядка, способствует развитию нервно-психических срывов. Поэтому не следует проводить воспитательные беседы и тем более устраивать «разносы» военнослужащим, находящимся в нетрезвом состоянии, требуется только контроль со стороны окружающих их поведения и действий.

Военнослужащие, эпизодически употребляющие алкогольные напитки, не являются больными и не нуждаются в лечении. В отношении них применяются меры воспитательного характера (активное коллективное осуждение, строгий контроль вне территории части, дисциплинарные и правовые меры и т. д.). Следует помнить, что неправильное поведение военнослужащих в состоянии алкогольного опьянения свидетельствует, как правило, лишь о большой дозе выпитого или о повышенной чувствительности к алкоголю, но не о психическом заболевании.

6.3.3. Профилактика наркомании и токсикомании

При развитии наркомании человек проходит как бы две стадии: привыкание (эпизодическое употребление) к наркотику и собственно наркомания. Комитет экспертов Всемирной организации здравоохранения так определяет эти состояния: «Привыкание есть состояние, вызванное неоднократным употреблением какого-либо наркотика». Его характерные признаки:

- ◆ желание (но не настоящая потребность) продолжать прием наркотика ради достигаемого ими ощущения хорошего самочувствия;
- ◆ стремление увеличивать дозу незначительно (или совсем отсутствует);
- ◆ некоторая степень психической зависимости от действия наркотика, но отсутствие физической зависимости и вследствие этого синдрома воздержания;
- ◆ вредное воздействие (если оно имеется) распространяется главным образом на самого индивидуума.

«Наркомания есть состояние периодического или хронического опьянения, вызванное неоднократным употреблением какого-либо наркотического вещества (натурального или синтетического)». Ее характерные признаки:

- ◆ непреодолимое желание или настоятельная потребность продолжать прием наркотика и доставать его любыми средствами;
- ◆ стремление к увеличению дозы;
- ◆ психическая (психологическая) и, как правило, физическая зависимость от действия наркотика;
- ◆ вредное действие такого состояния как на здоровье индивидуума, так и на общество в целом, деградация личности.

Среди причин, толкающих неустойчивую часть молодежи на знакомство с наркотиками, можно выделить следующие:

- ◆ незрелость, отсутствие самоконтроля и достаточной дисциплинированности;
- ◆ психопатические (акцентуированные) черты характера;
- ◆ любопытство, нежелание отставать от других;
- ◆ стремление испытать на себе действие наркотика;
- ◆ активное воздействие злостных наркоманов при слабом влиянии воспитателей (следует иметь в виду, что один наркоман вовлекает в свою «компанию» как минимум 5–7 человек);
- ◆ недостаточная культурно-массовая, просветительная и профилактическая работа;
- ◆ отрицательное влияние неформальных объединений.

Профилактика наркомании обеспечивается системой организационных мероприятий, направленных на предотвращение проникновения наркотиков в воинскую часть, предупреждение их распространения среди личного состава, активное выявление лиц, употребляющих наркотические средства, принятие к ним мер воспитательного, правового, дисциплинарного и медицинского характера, проведение целенаправленной воспитательной, индивидуальной и санитарно-просветительной работы о социальных и медицинских последствиях наркомании.

Эти задачи могут быть решены только при повседневном взаимодействии в этой работе командиров, воспитателей, юристов, медицинского состава, общественности. Профилактические мероприятия должны проводиться в тесной и неразрывной связи с воспитательной работой по утверждению здорового образа жизни военнослужащих, борьбой за уставной порядок, созданием обстановки нетерпимости, взыскательности к лицам, склонным к употреблению наркотических веществ. Большое значение в профилактике наркомании имеют правильное и четкое планирование и организация проведения различных мероприятий в свободное от занятий время, в выходные и праздничные дни.

Основные пути проникновения наркотических средств в войска таковы: получение наркотиков от местного населения, пересылка по почте (в посылках, письмах, бандеролях), хищение наркотиков из медицинских складов, аптек войсковых частей и военно-лечебных учреждений.

Там, где наркотические средства проникают в часть от местного населения, следует максимально ограничить неорганизованный контакт военнослужащих с местными жителями, установить строжайший контроль над военнослужащими, возвращающимися из увольнения, отпусков, командировок. Для выявления путей проникновения наркотических средств от местных жителей необходимо организовать тесное взаимодействие командования части с местными правоохранительными органами.

Предупреждение хищений наркотических средств в медицинских частях и учреждениях обеспечивается строгим соблюдением требований по организации учета и хранения лекарственных препаратов, особенно сильнодействующих, ядовитых и наркотических средств.

По каждому случаю проникновения наркотиков в часть командование должно провести своевременное расследование с целью предупреждения повторных случаев и привлечения виновных к ответственности.

Употребление наркотических веществ расширяется, когда наркоманы пропагандируют их «особое» воздействие на душевное состояние, возможность при их приеме «отвлечься от службы», «испытать приятные грезы», «снять нервное напряжение». Эта работа проводится, как правило, среди недисциплинированных и социально незрелых лиц, легко поддающихся влиянию, а также среди военнослужащих с нервно-психической неустойчивостью. Такие люди легко встают на путь приобретения и употребления наркотических средств.

Внешние признаки наркотического опьянения — изменение сознания различной степени, подъем настроения и нарушение телесных функций. Для помрачения сознания характерно нарушение связи с внешним миром. При легких степенях изменения сознания опьяневший как бы погружается в себя, иногда что-то говорит сам с собой, улыбается, производит какие-то движения без видимой цели, перебирает свои вещи. Однако при общении такой человек легко откликается, правильно отвечает на вопросы. Если опьяневший находится в группе, то все употребившие наркотик члены группы общаются только друг с другом, не обращая внимания на окружающих. Они говорят, смеются, не реагируя на происходящее, шум, обращение к ним.

Для глубокого помрачения сознания характерны малоподвижность, обмякшая поза, расслабленность конечностей, свисающая голова.

Подъем настроения (эйфория) выражается веселостью, речевым и двигательным возбуждением. По выходе из эйфории эмоциональное

состояние крайне неустойчиво и меняется на злобную раздражительность. Нарушение телесных функций выражается в побледнении или покраснении лица, потливости; иногда на коже возможен сальный налет. Губы сухие, опьяневший их облизывает. Чаше бывает сухость кожи и слизистых. Реже — пониженное слюноотделение. Глаза блестят, зрачки ненормальной величины, сужены либо расширены. Координация в большинстве случаев нарушена; движения размашистые, несоизмерные, походка неустойчивая или даже с пошатыванием. Нередко имеются точечные следы после инъекций (красные в первые 1–2 дня, потом коричневые). Следы идут по ходу вен не только на внутренней поверхности локтей, но и на кистях рук, ногах.

Своевременному распознаванию наркомании способствует также тщательное медицинское обследование прибывающего в часть пополнения, проведение всестороннего, а не формального, диспансерного наблюдения и обследования.

Лица, впервые замеченные в употреблении наркотиков, должны быть взяты командованием на учет.

Необходимо разъяснять, что за незаконное изготовление, приобретение, хранение, перевозку, пересылку наркотических средств действующим законодательством предусматривается уголовная ответственность.

О военнослужащих, лечившихся по поводу наркомании или неоднократно употреблявших наркотические средства, даже при отсутствии признаков сформировавшейся наркомании, командование должно направить сведения при его увольнении в запас в областной (городской) психоневрологический (наркологический) диспансер по месту жительства, где они будут взяты под наблюдение.

6.3.4. Профилактика суицидальных проявлений у военнослужащих

Самоубийства — феномен, относительно которого до сих пор нет ясности. Вокруг него существует множество спорных вопросов, относящихся к личности и обществу в целом. За последнее десятилетие интерес ученых к самоубийству еще более возрос. Это обусловлено в первую очередь общей обеспокоенностью возрастанием числа суицидов среди молодежи. Отмечено их повышение в возрасте 15–30 лет у нас в стране и в Европе.

Помимо того, существует вполне обоснованное мнение, что на каждое реализованное самоубийство приходится 7–8 покушений, которые, как правило, не находят отражения в статистических отчетах. А если принять во внимание широкий диапазон так называемых парасуицидальных явлений (действия, попытки, угрозы, высказывания, де-

монстрация, шантаж и пр.), то важность этой проблемы становится ясна сама собой.

Большинство ученых придерживаются мнения, что самоубийству подвержены и психически здоровые люди. Причина этого меньше всего изучена именно в социальном аспекте, и потому существует особая неопределенность во взглядах на то, почему совершаются суициды.

В каждом случае приходится проводить довольно сложный анализ для определения главной, ведущей причины, относящейся к биологической или социальной сферам. При этом неизбежна известная схематичность, поскольку нередко к самоубийству ведут несколько причин с трудно различимой степенью значимости.

Применительно к группе людей, изначально считающихся здоровыми, существуют два главных причинных фактора: враждебные внешние ситуации, которые могут встречаться любому человеку, и взаимодействие их с характером и личностью.

Важны как меры психопрофилактики, т. е. выявление лиц, склонных в силу психических особенностей к самоубийству, так и меры психогигиены, направленные на предупреждение ничем не оправданных поступков. Мировая статистика свидетельствует, что суицидальные действия повторяют 20–30% их предпринявших. Причем чаще всего — в первый год. Подсчитано, что в этот период риск завершенного самоубийства увеличивается для данного лица в 100 раз!

Условно можно выделить две группы суицидальных проявлений.

Первая группа — суицидальные действия душевнобольных. Они многочисленны, но для этих случаев характерно обострение болезни в армейских условиях, по сравнению с домашними. Больные особенно остро переживают внутренние душевные изменения, свое отличие от других солдат, хотя у них сохраняется способность к волевому усилию. Суициды часто наблюдаются в начальном периоде заболевания и при условии достаточной сохранности личности.

При формировании суицидальных тенденций у этой группы одновременно участвуют факторы болезни и психогенные моменты. Болезнь оказывается не столько прямой причиной самоубийства, сколько одним из условий в комплексе причинных факторов. Суицидогенными становятся не только депрессии, но и другие аффективные нарушения, в частности тревога, страх, растерянность, злобность. В большинстве случаев самоубийству предшествуют высказывания сослуживцам о бессмысленности, ненужности жизни. Некоторые военнослужащие прямо заявляют о желании умереть.

К этой группе можно отнести в первую очередь лиц с психогенными реакциями и психозами, исключаящими вменяемость. Суицидальные тенденции возникают под влиянием внутренней логики самого

болезненного процесса. В таких случаях устранение психотравмирующих обстоятельств отодвигается на второй план, а вперед выдвигается задача своевременного выявления и изоляции этих военнослужащих. Необходимо заметить, что большая роль в развитии болезненного процесса принадлежит трудностям, созданным самим человеком.

Суициды также отмечаются и у лиц, имеющих хронические заболевания, те или иные дефекты, например страдающих ночным недержанием мочи, заиканием, врожденной деформацией грудной клетки, косметическими дефектами лица и туловища, и т. д.

Вторая группа. Здесь прослеживается *причинная связь суицидов со сферой социальных факторов и межличностными отношениями*, а также связь этих условий с нормальными психологическими и другими особенностями, не относящимися к заболеваниям.

Суицидальные проявления, находящиеся в зависимости от наличия и значимости психотравмирующих обстоятельств, составляют довольно высокий удельный вес. Главенствующее значение среди них применительно к военнослужащим занимают служебные трудности и конфликты. Прежде всего это лица, *испытывающие особые трудности по отношению к собственно военной службе* с ее специфической организацией и бытом. Они не могут понять необходимости дисциплины, порядка, подчиненности, строгой регламентации времени и обязанностей. С первых дней службы такие военнослужащие начинают искать форму приспособления, характерную для них. Одни при неблагоприятных условиях быстро попадают в зависимость от более сильных личностей в составе малой группы (отделение, взвод, рота). Другие, наоборот, становятся в оппозицию коллективу. Но те и другие оказываются в положении социальной изоляции. Происходит как бы наслаивание армейских трудностей на весь неблагоприятный жизненный фон.

Во многих случаях накануне суицидального происшествия такие лица проявляют различные отклонения в поведении, чаще всего это самовольное оставление части. Если эти отклонения в поведении остаются без принятия надлежащих мер и не выяснены их мотивы, то за ними могут последовать и суицидальные действия.

Офицеру необходимо помнить, что в случае предъявления военнослужащим неопределенных, малообоснованных, но при этом достаточно настойчивых жалоб на состояние здоровья, а также нежелание служить в данном подразделении, нужно в срочном порядке разбираться в причине их возникновения. При этом делать это надо тактично, учитывая психологию военнослужащего, гарантируя конфиденциальность полученной от него информации и интимных, сокровенных данных и сведений. Для этого как минимум необходима обстоятельная, доброжелательная беседа с последующим посещением подразделения.

По-настоящему серьезные исследования предполагают одновременное устранение причин создавшихся конфликтов и трудностей. У этой категории военнослужащих отмечаются те или иные неблагоприятия в жизни (низкая школьная успеваемость, второгодничество, отягощенная наследственность в виде психических заболеваний и самоубийств у родственников, разводы и пьянство родителей, побеги из дома, нерегулярная работа, связь с «неформалами» и пр.).

Следующая подгруппа военнослужащих отличается серьезностью суицидальных намерений и действий. Среди них риск самоубийства особенно велик. Они мучаются от *конфликтов в горизонтальном и вертикальном социальных планах* — между солдатами, командирами и подчиненными. Такие конфликты обычно конкретны, число их участников четко определено.

Конфликты между «молодыми» и «старослужащими» солдатами имеют больше личностный характер, чем служебный, и находятся в области распределения ролей, уровня притязаний в малой группе. В некоторых случаях дело доходит до грубого физического и морального издевательства. В связи с этим надо заметить, что младший командир с психопатическими наклонностями и поведением представляет собой постоянную опасность искривления дисциплинарной практики. Его надо незамедлительно отстранить от служебных обязанностей или постоянно контролировать, так как «молодой» солдат попадает в ситуацию мелочного и изнуряющего давления.

Невротические нарушения в случае их возникновения у такого военнослужащего становятся благоприятной почвой для совершения суицида. И это не прямая, а косвенная причина. Главное здесь — неблагоприятные средовые влияния.

В отличие от предыдущей подгруппы здесь неблагоприятие в анамнезе, как правило, не прослеживается. Большинство из военнослужащих имеет характерологический облик спокойных, общительных, доверчивых людей, положительно относящихся к друзьям. Психическая травма почти всегда связана с вопросами престижа, с позорящими человека обстоятельствами.

Суицидальные тенденции при таком варианте бывают весьма интенсивны. Наиболее опасны внешне малозаметные стремления к самоубийству после острых психотравм. Суицидальные происшествия чаще всего оказываются случайным действием, когда подвернется первое попавшееся на глаза орудие. Если же происходит обдумывание, то мотивы вполне реалистичны и кому-то адресованы. Это ожидание мести, раскаяние, наказание обидчика и др.

Одно из побуждений к самоубийству — острое чувство недовольства действиями начальника (командира). Ими могут быть неправомер-

ность решений и высказываний, излишнее комментирование интимных и сокровенных сведений. Или когда командиры действуют в рамках закона, но в данной ситуации, по отношению к конкретному лицу, это оказывается педагогически неприемлемым. Иными словами, не учитывается состояние подчиненного в момент воспитательного воздействия.

Лобовой прием, игнорирование особенностей личности, психического состояния в определенный момент способствуют превращению недовольства в руководящий мотив поведения. Малейшее отступление от этих известных педагогических правил, тем более грубое, бестактное поведение начальника, — почва, на которой появляются неоправданные аффективные состояния. Особенно опасно с учетом суицидального риска воспитательное воздействие в грубой и даже вполне корректной форме во время несения караульной службы или накануне ее.

В большинстве случаев стремление к самоубийству возникает под влиянием переживаемых общеизвестных чувств. Психически здоровый человек никогда не убивает себя хладнокровно. Чувство стыда, обиды, негодования, отчаяния далеко не во всех случаях бывают болезненными. Прикрытие их психопатологическими терминами маскирует существо проблемы и осложняет вопросы профилактики.

Самоубийству часто предшествуют попытки справиться с трудностями, выйти из состояния фрустрации (это кажущееся или объективно безвыходное положение). В этот ответственный момент командиры иногда оказываются в стороне, не замечая или не реагируя должным образом на конфликтную ситуацию, хотя ясно, что происходящая борьба мотивов в условиях замкнутого армейского коллектива не может остаться незамеченной.

Еще одну значительную подгруппу составляют военнослужащие с *семейно-бытовыми, любовными трудностями и их сочетанием*. Часть военнослужащих до призыва вступает в брак, оставляет на длительное время своих жен и любимых. В этих случаях психотравма в основном имеет причинную связь с известием о неблагоприятном поведении жены, плохом к ней отношении родственников (чаще со стороны мужа), разрывом отношений с невестой, изменой любимых и т. п. Нередко причиной самоубийства служат и неурядицы, конфликтные отношения между родителями, их развод. Суицидальные происшествия по приведенным причинам типичны для лиц офицерского состава и прапорщиков. У них, как правило, тяжелые семейные драмы происходят одновременно с относительно благополучным прохождением службы. Вышесказанное еще раз напоминает о необходимости уделять больше внимания личной жизни военнослужащего, не исключая такие категории, как младшие офицеры и прапорщики.

Сравнительно большую подгруппу составляют суицидальные происшествия, возникающие *под влиянием неблагоприятной обстановки, возникающей по собственной вине*. Сюда входят боязнь ответственности за совершенный проступок. У многих лиц правонарушение не носит сколько-нибудь объективно значимой величины, но тревожное ожидание наказания становится в этих случаях более причинно-патогенным фактором, чем само наказание. Следует учитывать в воспитательной работе, что нередко представление провинившегося к наказанию бывает непомерно преувеличенной реакцией.

Прослеживается и *суицидогенная роль алкогольного опьянения*. При нем отсутствует реальная оценка обстановки, осознание своих действий в значительной степени ослабляется, т. е. опьянение, как таковое, служит катализатором, облегчающим решимость на совершение суицида. У офицеров и прапорщиков опьянение или постоянное пьянство нередко оказываются прямой его причиной. Мотивация поступков нетрезвых лиц обычно чрезвычайно поверхностна, чужда человеку в трезвом состоянии. Особенно опасны в этом отношении «разборы на месте» с пьяным. В состоянии возбуждения любой военнослужащий требует изоляции и круглосуточного наблюдения и контроля.

Следует подчеркнуть, что невозможно выделить какого-либо единого социального или личностного мотива суицидального поступка или представить его как единственный логический выход из ситуации. В ряде случаев даже в результате уголовного расследования по факту самоубийства не удастся установить истинных причин.

Проблема самоубийств в армии больше социальная, чем медицинская, и решать ее должны комплексно командный состав, офицеры воспитательных структур, военные социологи и психологи, представители органов военной прокуратуры, медицинской службы.

Подавляющее большинство лиц, совершивших суицидальные действия, — это практически здоровые в психическом отношении люди.

Среди суицидогенных влияний большая роль принадлежит социально-психологическим факторам. Особого внимания заслуживает изучение офицерами психологии малых социальных групп (отделение, взвод, рота), а также межличностных отношений применительно к условиям армии и, как следствие, реальное индивидуально-воспитательное воздействие на военнослужащих и коллектив в целом.

Специально-отрицательную роль в плане самоубийств играет алкоголь — как первопричина самоубийства и катализатор его реализации.

Таким образом, в большинстве случаев отклоняющееся поведение военнослужащих имеет четко очерченную причинность, связанную как с самой личностью, так и с конкретными социально-экономиче-

скими условиями, морально-психологическим климатом в воинском коллективе и др.

Такие аномалии поведения, как пьянство и алкоголизм, наркомания и самоубийства (покушения на самоубийства), неуставные взаимоотношения, требуют пристального внимания и принятия конкретных профилактических мер. Данные отклонения вызывают большой резонанс в обществе, нередко ведут к чрезвычайным происшествиям и гибели людей, дискредитируют Вооруженные Силы.

Контрольные вопросы

1. Раскройте сущность понятия «дисциплина».
2. Охарактеризуйте сущность и особенности воинской дисциплины.
3. В чем особенности самодисциплины?
4. Раскройте содержание воспитания дисциплинированности военнослужащих.
5. Каковы условия и пути воспитания воинской дисциплины?
6. Каковы основные проявления нарушений уставных правил взаимоотношения военнослужащих?
7. Что должна включать воспитательная работа по профилактике нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими?

Рекомендуемая литература

Барабанщиков А. В., Давыдов В. П., Феденко Н. Ф. Основы военной психологии и педагогики. М.: Просвещение, 1988.

Военная психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации. М.: ВУ. 1995.

Колесникова И. А., Борытко Н. М., Поляков С. Д., Селиванова Н. Л. Воспитательная деятельность педагога. М.: Академия, 2006.

Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход. М.: Академия, 2005.

Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М.: Академия, 2002.

Справочник офицера-воспитателя. М.: Изд-во «За права военнослужащих», 2003.

6.4. Воспитательная работа с верующими военнослужащими

Особый аспект воспитательной работы в условиях современных Вооруженных Сил — учет особенностей, связанных с вероисповеданием военнослужащих, их отношением к религии, а также реализацией нормативных положений в данной сфере.

Религия (от лат. *religio* — связываю) — форма общественного сознания как совокупность духовных представлений, основанных на вере в существование Бога или богов, в сверхъестественные силы, а также соответствующее поведение и специфические действия (культ).

Религия также понимается как одно из направлений такого общественного сознания, как та или иная вера, вероисповедание.

Религиозность — это мировоззрение, мироощущение, образ жизни, поведения и действия человека, исповедующего соответствующую веру.

6.4.1. Законодательство Российской Федерации в сфере религии и его реализация в условиях Вооруженных Сил

В процессе воспитания военнослужащих необходимо знать и учитывать законодательство РФ в сфере религии, механизм его реализации.

Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» был принят 19 сентября 1997 г. Государственной думой и вступил в действие с 27 сентября 1997 г.

В преамбуле документа отмечается:

Федеральное собрание Российской Федерации, подтверждая право каждого на свободу совести и свободу вероисповедания, а также равенство перед законом независимо от отношения к религии и убеждений, основываясь на том, что Российская Федерация является светским государством, признавая особую роль православия в истории России, становлении и развитии ее духовности и культуры, уважая христианство, ислам, иудаизм и другие религии, составляющие неотъемлемую часть исторического наследия народов России, считая важным содействовать достижению взаимного понимания, терпимости и уважения в вопросах свободы совести и вероисповедания, принимает настоящий федеральный закон.

В первой главе закона подчеркивается: ничто в законодательстве о свободе совести, свободе вероисповедания и о религиозных объединениях не должно истолковываться в смысле умаления или ущемления

прав человека и гражданина на свободу совести и вероисповедания, гарантированных Конституцией Российской Федерации или вытекающих из международных договоров Российской Федерации.

В статье 3 определено, что гражданин Российской Федерации в случае, если несение военной службы противоречит его убеждениям или вероисповеданию, имеют право на замену ее альтернативной гражданской службой. Однако в статье 3 и 4 главы 2 говорится, что создание религиозных объединений в воинских частях запрещается. Не разрешается также создание и деятельность религиозных объединений, цели и действия которых противоречит закону.

Статья 4 указанного закона регламентирует взаимоотношения государства и религиозных объединений. В ней указывается, что Российская Федерация — светское государство и никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной, а религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом.

В соответствии с конституционным принципом отделения религиозных объединений от государства последнее:

- ◆ не вмешивается в определение гражданином своего отношения к религии и религиозной принадлежности, в воспитание детей родителями или лицами, их заменяющими, в соответствии со своими убеждениями и с учетом права ребенка на свободу совести и свободу вероисповедания;
- ◆ не возлагает на религиозные объединения выполнение функций органов государственной власти, других государственных органов, государственных учреждений и органов местного самоуправления;
- ◆ не вмешивается в деятельность религиозных объединений, если она не противоречит настоящему федеральному закону;
- ◆ обеспечивает светский характер образования в государственных и светских образовательных учреждениях.

Должностные лица органов государственной власти, других государственных органов и органов местного самоуправления, а также *военнослужащие* не вправе использовать свое служебное положение для формирования того или иного отношения к религии.

Согласно конституционному принципу отделения религиозных объединений от государства, *религиозное объединение:*

- ◆ создается и осуществляет свою деятельность в соответствии со своей собственной иерархической и институционной структурой, выбирает, назначает и заменяет свой персонал согласно своим собственным установлениям;

- ❖ не выполняет функций органов государственной власти, других государственных органов, государственных учреждений и органов местного самоуправления;
- ❖ не участвует в выборах в органы государственной власти и в органы местного самоуправления;
- ❖ не участвует в деятельности политических партий и политических движений, не оказывает им материальную и иную помощь.

Отделение религиозных объединений от государства не влечет за собой ограничение прав их членов участвовать наравне с другими гражданами в управлении делами государства, выборах в органы государственной власти и в органы местного самоуправления, деятельности политических партий, политических движений и других общественных объединений.

Нарушение законодательства Российской Федерации о свободе совести, вероисповедания и о религиозных объединениях влечет за собой уголовную, административную и иную ответственность в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Положения закона не противоречат, а скорее способствуют сотрудничеству Русской православной церкви, других основных конфессий России и государства, Вооруженных Сил. Это выражается как:

- ❖ содействие возрождению государственно-патриотической идеи в качестве основополагающей нравственной ценности военнослужащих, духовной основы воспитательной работы с ними;
- ❖ укрепление морально-психологического состояния личного состава, традиций верного служения Отечеству, духовно-нравственных начал в жизни воинских коллективов;
- ❖ расширение возможностей для реализации прав военнослужащих на свободу совести и вероисповедания, содействие процессу гуманизации взаимоотношений между ними.

6.4.2. Религиозная обстановка в подразделении

Религиозная обстановка в подразделении — духовно-нравственная составляющая воинского коллектива, обусловленная уровнем религиозности личного состава и степенью ее влияния на выполнение военнослужащими стоящих перед подразделением задач.

Составляющие религиозной обстановки в подразделении:

- ❖ наличие в подразделении верующих военнослужащих, исповедующих традиционные религии России (христианство, ислам, буддизм, иудаизм);

- ❖ число представителей нетрадиционных религиозных организаций и тоталитарных сект среди личного состава (секты Мунна, кришнаиты, баптисты, свидетели Иеговы и др.);
- ❖ наличие в местах дислокации воинских частей религиозных учреждений (храмы, представительства, миссии, молитвенные дома);
- ❖ возможности военнослужащих удовлетворять свои духовные запросы в подразделении и вне расположения части;
- ❖ формы взаимодействия командования и воспитательных структур воинской части с духовенством Русской православной церкви и иными религиозными организациями;
- ❖ степень влияния (положительное, отрицательное) верующих военнослужащих на морально-психологическую обстановку в коллективе;
- ❖ мероприятия, проводимые с верующими военнослужащими в соответствии с соглашениями или программами взаимодействия соответствующей силовой структуры и религиозными организациями.

Для оценки религиозной обстановки можно использовать следующие формы и методы изучения личного состава:

- ❖ устное заявление военнослужащего о принадлежности к религиозной конфессии или организации, наличие у него символов той или иной религии, духовной литературы, предметов религиозного культа и обихода;
- ❖ индивидуальная беседа (какую религию исповедует, с какого времени, наличие духовника, насколько хорошо знает догмы, богослужение, соблюдение постов, правил поведения в храме и общения с сослуживцами);
- ❖ опросы личного состава с участием духовных лиц;
- ❖ наблюдение (непосредственное, опосредованное): характерные признаки поведения и общения с сослуживцами и командирами, отсутствие категоричности в суждениях, уступчивость, уклонение от споров, стремление избегать конфликтов, рассудительность, в каких местах проводит время увольнения из расположения части, с кем общается, переписывается;
- ❖ отзывы непосредственных командиров и сослуживцев;
- ❖ анализ поведения в служебное и внеслужебное время;
- ❖ результаты переписки с родителями верующего, увлечения до призыва на военную службу, особенности характера.

Состояние религиозной обстановки в подразделении должно учитываться при проведении воспитательных мероприятий с военнослужащими. Особенности работы с верующими военнослужащими:

- ◆ необходимо знать основное содержание религиозного вероучения подчиненных;
- ◆ предоставлять возможность верующим военнослужащим в свободное от службы время удовлетворять духовно-религиозные потребности, пользоваться религиозной литературой и религиозными принадлежностями;
- ◆ исключить высмеивание верующих, принуждение их к участию в атеистических мероприятиях или общению с представителями иных религиозных конфессий; не допускать прозелитизма (разубеждения, переубеждения, формирования атеистического мировоззрения), негативных оценок религиозных догм;
- ◆ при необходимости устанавливать и поддерживать письменные связи с руководителями религиозных организаций и духовниками верующих военнослужащих.

6.4.3. Общая характеристика основных мировых религий

Основные мировые религии — христианство, ислам, буддизм, иудаизм.

Христианство подразделяется на три основные составляющие: православие, католичество и протестантизм. Богослужения, соответственно, проводятся в храме, костеле, кирхе.

Русская православная церковь (Московский патриархат) — наиболее крупная и влиятельная религиозная организация России, самая многочисленная из 15 православных церквей мира. Насчитывает свыше 17 тыс. приходов, объединенных в 124 епархии, в том числе около 150 приходов и 5 епархий в дальнем зарубежье.

Русь приняла православие в 988 г. Церковь сначала подчинялась Константинопольскому патриархату, а затем в 1448 г. добилась самостоятельности, став самовозглавляющейся (автокефальной) и получив право избирать своего главу. С 1589 г. во главе церкви стояли патриархи, в период с 1721 по 1917 г. — Святейший синод. В 1917 г. в Русской православной церкви (РПЦ) патриаршество было восстановлено, она имела 78 тыс. храмов и часовен, более тысячи монастырей.

Предстоятелем Русской православной церкви является патриарх, который носит титул Святейший Патриарх Московский и всея Руси. В 1990 г. Поместный собор впервые за долгие годы тайным голосованием и из нескольких кандидатур избрал патриархом Алексия II.

Патриарх управляет церковью совместно со Священным синодом. Патриарху и Священному синоду призваны помогать синодальные

учреждения, в том числе отдел по взаимодействию с Вооруженными Силами и правоохранительными учреждениями и другие.

РПЦ осуществляет свою деятельность на основе Священного Писания (Библии, состоящей из 57 канонических книг) и Священного Предания; канонов и правил святых апостолов, святых Вселенских и Поместных соборов и святых отцов; постановлений своих поместных соборов; устава об управлении РПЦ, принятого Поместным собором 8 июня 1988 г.

Основу православного вероучения составляет уверенность в бытие триединого Бога (Бога Отца, Бога Сына и Бога Духа Святого), крестную смерть и воскресение Иисуса Христа — Сына Божия, который искупил первородный грех и придет в мир вторым пришествием судить мертвых и живых. Православные верят в бессмертие души и вечную жизнь.

Существующий богоустановленный институт — Церковь Христова — через богослужения (частные и общие), таинства и обряды приводит верующих к спасению и Спасителю. Всего в Церкви существует семь таинств. (Таинство — особое действие Промысла Божия на верующих, в силу которого невидимая благодать Божия сообщается им через видимое действие, совершаемое священником.)

Крещение — таинство, в котором верующий при трехкратном погружении тела в воду и призывании крестящим его имени Пресвятой Троицы, Отца и Сына и Святого Духа умирает для жизни плотской, греховной и возрождается Духом Святым в жизнь духовную и святую.

Тем самым крещеный вводится в Церковь и становится ее членом.

Миропомазание — таинство, в котором верующему, при помазании его тела священным миром, подаются дары Святого Духа для освящения, укрепления и возрастания его духовной жизни.

Евхаристия — таинство, когда собрание верующих, епископ или священник благословляет пшеничный хлеб и виноградное вино, которые силою Святого Духа прелагаются в Тело и Кровь Иисуса Христа и предназначаются для последующего причащения верующих и прощения их грехов, для вечной жизни и соединения их с Господом и между собою в единое тело Церкви. Освящение Святых Даров и причащение — это единое таинство евхаристии.

Покаяние — таинство, в котором христианину подается очищение от грехов, совершенных после крещения. Кающийся исповедует свои грехи Богу и Церкви в лице ее представителя — епископа или священника, по молитвам которого Господь прощает исповеданные грехи и воссоединяет покаявшегося с Церковью. По законам христианской жизни человек обязан исповедаться при каждом случае грехопадения, но не реже одного раза в год.

Бракосочетание — таинство, когда естественный любовный союз мужчины и женщины, в который они свободно вступают, обещая быть верными друг другу, освящается в образ единения Христа с Церковью. Так освящается семейная жизнь, рождение и воспитание детей.

Священство — таинство, в котором христианин через возложение на него рук епископа, по молитве Церкви получает особую благодать Святого Духа, чтобы совершать святые таинства, предстоять во главе народа на богослужениях или же — для диакона — помогать священнику в этом. Существует три степени священства: диакон, иерей, епископ.

Елеосвящение — таинство, в котором иерей или епископ при помазании больного освященным елеем испрашивает для него вместе с Церковью благодать Божию, исцеляющую его душевные и телесные болезни.

Основные положения церковного учения и требования к духовной жизни христиан изложены в книгах Ветхого и Нового Завета — Библии, а также в трудах святых отцов Церкви, деяниях Вселенских и Поместных соборов. Духовно-нравственный кодекс отражен в десяти заповедях, данных Богом.

Каждый православный христианин обязан ежедневно молиться, утром и вечером, перед едой и после приема пищи, перед началом и после завершения всякого дела, за здоровье живых и за упокой усопших и по всякому случаю, когда призывает себе помощь Божию. Важное место в христианской жизни занимают посты (самоограничения в пище, помыслах, желаниях), которые бывают однодневными, по средам и пятницам, и многодневные — до сорока дней, перед большими праздниками.

Католицизм. В XI в. произошло разделение христианства на православие и католичество. Главные отличия католицизма заключаются в следующих догматах:

- ◆ **Примат (главенство, непогрешимость) Папы Римского.** Согласно догмату он — глава всей церкви и непогрешим в вопросах веры. В православии же высшей церковной и вероучительной властью обладает Поместный собор, а не патриарх. Чувство власти и превосходства Папы над всеми остальными христианскими церквями побуждало католиков совершать крестовые походы против православной Византии.
- ◆ **Исхождение Святого Духа от Отца и от Сына.** Католический догмат (в отличие от православия, которое учит об исхождении Святого Духа только от Отца).
- ◆ **Непорочное зачатие Девы Марии.** Католицизм учит, что у Божией Матери не было не только личных грехов, но и первородного. Православные же верят, что Она была во всем подобна нам, кроме личного греха.

Протестантизм. В XV в. из-за раскола в католической церкви появились многие религиозные течения, получившие общее название «протестантизм». Он характеризуется либеральным отношением к Священному Писанию, неприятием большинства таинств и полным отрицанием святоотеческой традиции. За редким исключением все протестантские религиозные объединения могут быть отнесены к сектам.

Ислам. Это одна из мировых религий наряду с христианством и буддизмом. Ислам возник в начале VII в. в Хиджазе среди племен Западной Аравии. Основатель ислама — Мухаммед. Основным источником вероучения служат Коран и Сунна (изречения пророка).

В исламе нет церкви как института, нет в строгом смысле слова и духовенства, поскольку ислам не признает какого-либо посредника между Богом и человеком. Культ ислама опирается на 5 «столпов веры»:

- ◆ исповедание единобожия и пророческой миссии Мухаммеда;
- ◆ ежедневная пятикратная молитва;
- ◆ пост раз в году в месяц рамадан;
- ◆ добровольная очистительная милостыня (закят);
- ◆ паломничество (в святые места, главное среди которых — Мекка).

В исламе выделяются главные предметы веры:

- ◆ в единого Бога;
- ◆ в посланничество Мухаммеда и Писания: Коран называет пять пророков-посланников монотеистической (вера в одного Бога Творца) религии: Ноя, Авраама, Моисея, Иисуса, Мухаммеда;
- ◆ в ангелов;
- ◆ в воскресение после смерти и судный день;

Ислам представляет собой нерасторжимое единство веры, религии, государственно-правовых установлений и определенных форм культуры.

В настоящее время ислам распространен на большой территории России среди значительной части верующих. По приблизительным данным, его исповедует от 12 до 20 млн человек на Северном Кавказе, в Татарстане, Башкортостане, Удмуртии, Чувашии, Сибири, Ульяновской, Самарской, Астраханской, Пермской, Нижегородской, Свердловской, Рязанской областях, в Москве, Санкт-Петербурге и др.

Мусульмане принадлежат к двум главным направлениям ислама. Подавляющая их часть — представители суннизма. Большая часть мусульман-азербайджанцев и талышей, часть курдов, татов, таджиков придерживается шиизма.

Руководящие органы верующих мусульман — независимые друг от друга Духовные управления. В ведении Духовных управлений находятся подготовка служителей культа и их распределение, осуществление связей с зарубежными религиозными организациями и их центрами. Ими ежегодно комплектуются и отправляются в Мекку группы мусульман для совершения паломничества (хаджа).

Муфтий Духовного управления мусульман утверждает имамов мечетей, в которых они полноправные руководители. Имам отвечает за хозяйство, финансы мечетей, духовную жизнь прихожан, он же хранитель печати. Его ближайшие помощники — наиб-имам (заместитель) и казначей.

Будущие служители мусульманского культа, как правило, обучаются в медресе и исламских институтах или получают домашнее религиозное образование.

Буддизм. Основатель — Сиддхартха Гаутама, Будда. Религия возникла в VI в. до Рождества Христова в Индии, но получила распространение в основном за ее пределами в виде ламаизма, дзэн-буддизма и других буддийских школ. Дзэн-буддизм в V–VI вв. и позднее распространился в Китае, Корее, Японии; ламаизм — среди монголов, народов Дальнего Востока.

По буддийскому вероучению, Будда не является творцом и правителем мира. Он лишь просветляет, открывает путь истины познания. Кредо буддизма — непротивление злу, вера в вечность круговорота и смены всех явлений.

В мировой жизни буддизм наблюдает 4 периода (образования, развития, старчества и разрушения); у каждого периода, продолжительность которого равна 84 000 лет, есть свой Будда (т. е. просветитель). Считается, что в настоящее время мир переживает третий период, и, пройдя все четыре — вплоть до разрушения, он начнет свое начальное существование.

Буддист верит в переселение души, которое совершается в зависимости от совершенных поступков. При этом существует порядок «предпочтительности» пребывания — от неживой природы как низших ступеней и неразумных животных до человека и Бодхисаттвы. Достигшему настоящего просветления открывается нирвана, где есть вечное ничто, так прерывается цепь переселений (реинкарнации).

В России буддизм начал распространяться около 400 лет назад. Первые ламы-монахи пришли из Монголии, Тибета. В 1741 г. императрица Елизавета Петровна своим указом официально признала буддийскую религию.

Основные исторически традиционные буддийские регионы — Бурятия, Калмыкия, Тува, Читинская и Иркутская области. Состоявшийся в 1996 г. в Бурятии Духовный собор служителей буддизма Сугунды принял новый устав, в котором Центральное духовное управление буддистов России переименовано в Традиционную буддистскую Сангху (Церковь) России.

6.4.4. Сектантство и его особенности

Наряду с традиционными религиями в России существует и большое количество сект. Секта — от слова «отсекать», т. е. отошедшая от веры группа сторонников, не согласная с вероучением и по-своему объясняющая Священное Писание и религиозные догмы.

Секта — организация или группа лиц, которые замкнулись в своих узких интересах (в том числе культовых), не совпадающих с интересами общества, безразличных или противоречащих им.

Сектантство — социальное течение в форме культов и сект, оппозиционное по отношению к созидательным традициям и нормам, сложившимся социальным структурам, культуре, порядку и обществу в целом.

Сектант — член секты. *Адепт* — посвященный в какие-либо учения и тайны культа; ревностный приверженец культа.

Деструктивная секта — секта, имеющая в своих целях, а также в методах и средствах их достижения признаки деструктивного культа. *Тоталитарная секта* — авторитарная иерархическая деструктивная организация или движение, практикующие обманную вербовку и контроль сознания для сохранения своих адептов покорными доктрине и лидеру, который, пользуясь неосведомленностью и неопытностью людей, целенаправленно их обманывает и привязывает к себе, культивируя у них состояние невежественности и неестественной, противозаконной зависимости.

Сравнительные особенности вероисповедания сект и традиционного для России православия.

Сектанты часто маскируются под христиан или произвольно используют фрагменты христианского вероучения. В то же время каждая тоталитарная секта имеет свою специфику, которую следует учитывать.

Основа отношений православия с государством на данный момент — гармония властей и церкви. Православие придерживается принципа уклонения от крайностей, предпочитая путь «золотой середины» и невмешательства в дела управляющих государственных структур, так как оно считает, что вся власть — от Бога. Однако РПЦ неизменно занимает активную позицию в социально-нравственной сфере. Оценка событий

и выбор конкретных действий осуществляется РПЦ исходя из миро-творчества, милосердия, уважения и терпимости, при этом полностью отвергается экстремизм. Она терпима к иным мировым религиям, признавая за ними конкретную историческую миссию и роль.

Большинство сект стремится сузить, изолировать и подчинить себе жизнь адептов. Их задача — формирование у своих членов зависимого типа личности. Конкретный человек для сект не имеет абсолютной ценности.

В сектах все подчинено их интересам. Любовь — такое же допустимое средство, как обман и ненависть. Проповедуется уклонение от воинской обязанности, допускаются, если нужно, правонарушения, уход из семьи, пренебрежение к работе.

В подавляющем большинстве сект имеются тайные документы и уровни посвященных. Одни секты считают лишь свое учение истинным, а другие трактуют все религии как части общей истины. Носителем этой истины и источником ее считается руководство секты. Секты всегда нарушают конституционные права человека на свободу получения информации.

Большинство сект пользуется теми же текстами Библии, но, отвергая христианское Предание, стремятся создать свое. Их метод — составление правдоподобных цепочек из специально вырванных фрагментов цельного библейского текста с собственным толкованием под заранее сформированную концепцию. Секты предпочитают использовать упрощенный современный язык со своим пониманием богословских терминов или вводят свои.

Во многих сектах вместо Библии предпочитают чтение книг своих основателей. Большинству сект свойственна искусственная экзальтация при совершении молитв и обрядов, подменяющая духовность эмоциональностью и разрушающая психику.

Практически все применяют свои произвольные обряды рукоположения. Они также вводят степени служителей, создают свои молитвенные дома для совершения обрядов.

Секты часто меняют и адаптируют свои учения по конъюнктурным соображениям и в зависимости от того, кто стоит во главе.

К наиболее активным из сект относятся следующие.

Баптисты. Секта создана Джоном Смитом в Англии в 1633 г., после запрета в 1639 г. переместилась в Северную Америку. Основанный в 1814 г. «Баптистский союз» вскоре стал располагать громадными денежными средствами и охватил своей пропагандой весь мир. В Россию баптизм проник в 1867 г. Баптисты отвергают присягу, военную службу, суды. Их деятельность была запрещена в русской армии, преследо-

валась в России, но сегодня это самая большая и активная секта, стремящаяся оказывать свое влияние на армию. Координационный центр находится в США.

Пятидесятники — секта, аналогичная баптистам. Ее отличительная особенность — проповедь близости второго пришествия и конца света. Центр находится в США.

Свидетели Иеговы — секту образовал Чарлз Тейзом Рассел в 1870 г. в Питсбурге (Пенсильвания) на основе протестантизма. Ныне в нее входят более 5 млн человек. Свидетели Иеговы верят, что Иисус Христос — Царь Царства Божьего, но отрицают догмат о Святой Троице. Эта секта — смесь своеобразных религиозных и политических элементов. Будучи одной из богатейших в мире, она не ограничивается пропагандой через радио, печать, телевидение. Ее представители проникают и в частные дома. Сторонники секты пытаются воспитать у сограждан отрицательное отношение к воинской службе, существующему государственному устройству.

Вайшnavы — центр Общества сознания Кришны. Вероучение основано на авторитете древнейших священных писаний Индии. Вайшнав — преданный слуга верховного бога Вишну, или Кришны. Согласно утверждению Вед, вайшnavы следуют саната дхарме, или вечной религии всех живых существ, представляющей собой преданное служение всевышнему господу — Шри Кришне. Сегодня в России насчитывается 112 общин кришнаитов, в которых состоит несколько десятков тысяч человек, существуют 10 средних учебных заведений. Характерная особенность этого учения — негативное отношение к военной службе и войнам как явлениям.

«Церковь сайентологии» — секта и могучая международная организация. По ее заявлениям, она имеет около 3100 региональных церквей, миссий и их филиалов в 107 странах мира и около 8 млн членов. Штаб-квартира организации находится в Лос-Анджелесе (США). Европейская штаб-квартира — в Копенгагене (Дания). Эта тоталитарная секта есть разновидность сатанинских деструктивных культов.

Основатель сайентологии — Лафайерт Рональд Хаббард (1900–1986). Он приписал себе многочисленные заслуги и награды в военной, научной и писательской деятельности. Внутри организации существует четкая иерархическая подчиненность. Она располагает элитарными группами, подразделениями разведки и контрразведки, группами немедленного реагирования. У секты есть многочисленные структуры прикрытия, созданные с целью широкой вербовки adeptов и для более респектабельного представления себя в обществе. В России такими структурами стали центры дианетики, Гуманитарный центр Хаббарда, Хаббард-колледж

(административная технология Хаббарда), «Нарконон» (центр борьбы с наркоманией), «Криминон» (центр реабилитации осужденных), Гуманитарный центр детоксикации человека и др. Жесткий контроль деятельности проводится через строгое и неукоснительное применение принятых в секте технологий. Этот контроль осуществляет центр в США. В России продавалась книга Хаббарда «Дианетика: современная наука душевного здоровья».

Используя гипнотическую технику, сайентология индуцирует преданность у людей, делая их своими верными последователями. Сайентологи всячески пытаются придать своему учению оттенок научности: их литература насыщена наукообразными терминами и сокращениями, используются компьютерные методы, тесты, графики. Любое устное или письменное слово основателя считается «священным писанием». Реально сайентология — это смесь сведений из психологии, черной магии, оккультизма и научной фантастики, помноженная на беспрекословную веру в непогрешимость и гений отца-основателя Хаббарда и созданной им организации. Разработанная Хаббардом методология не смогла пройти государственного лицензирования ни в одной стране мира.

В настоящее время в России действует множество старых и новых сект, в том числе тоталитарных и руководимых из-за рубежа. Наиболее активны из них: Свидетели Иеговы; Церковь Иисуса Христа Святых Последних Дней; Богородичный центр; Аум Синрикэ; Богословие процветания; Церковь «Живая вода»; Слово жизни; Позитивное мышление; Семья (Дети Божии); Церковь Христа; Новоапостольская церковь; Церковь объединения (Мунисты); Центр Юнивер; Новая эра; Белое братство; кришнаизм; неосатанизм; сайентологи; славянское неоязычество и др.

Секты и иные псевдорелигиозные организации могут использоваться как удобное прикрытие для авантюристов, правонарушителей и психически больных людей, быть рассадниками психотерроризма и преступности. Известны трагедии многих распавшихся семей из-за секты «Белое братство» или планы по уничтожению населения земли, вынашиваемые адептами Аум Синрикэ.

Основой контактов офицера с представителями сект должно быть ясное понимание, что любая вера затрагивает и изменяет фундаментальные и наиболее глубинные слои психики и бытия людей. Как правило, религиозная деятельность есть не просто те или иные учения, а особое мировоззрение, суть и форма самой жизни человека. Они определяются системой религиозных принципов и догматов.

6.4.5. Роль христианства в становлении Российской государственности и армии России

На протяжении многих столетий истории нашего государства православная церковь оставалась духовной наставницей и вдохновительницей русских воинов — защитников родной земли.

Отечественные историки, оценивая значение принятия христианства на Руси, отмечали, что выбор князя Владимира в 988 г. был «на века», он сказывается и поныне. Значение его в том, что при иной религии, ином выборе культура России — архитектура, живопись, музыка и даже письменность — оказалась бы другой. Другой стала бы и ее история.

Слово «воин» в церковном языке имеет особое значение. Среди святых, почитаемых Русской православной церковью, много воинов-мучеников, римских легионеров и военачальников, «убиенных за веру во Христе». Среди них Феодор Стратилат и Дмитрий Солунский, покровитель русского воинства святой великомученик Георгий Победоносец. Среди святых русского происхождения церковью традиционно почитаем благоверный князь Александр Невский — выдающийся полководец и государственный деятель Древней Руси, вся жизнь которого была подвигом для защиты разоряемой русской земли, для поддержания угнетаемой русской веры.

Кроме Александра Невского церковью канонизированы князья-полководцы Дмитрий Донской, креститель Руси святой равноапостольный князь Владимир и его сыновья — святые страстотерпцы Борис и Глеб, первыми причисленные к лику святых, князья Михаил и Всеволод Черниговские и многие другие. Это были не просто полководцы, не просто правители Древней Руси, но и подвижники особого исторического призвания. Русские дружины не случайно звались «христоролюбивым воинством».

Во время порабощения Руси кочевниками с Востока, на церковь как единственную в тот период объединяющую силу легла задача подготовки освобождения. В отечественной истории имеется свидетельство, что великий князь Московский Дмитрий, прежде чем выступить в поход против захватчиков, со своим двоюродным братом Владимиром Андреевичем, многими воеводами и отборной дружиной прибыл в Свято-Троицкий монастырь «помолиться Господу Богу и принять напутственное благословение» от преподобного игумена обители Сергия Радонежского. В числе братии обители Святой Троицы в это время были два инока: Александр Пересвет и Андрей Ослябя, которых Сергей отправил с Дмитрием на битву.

После Куликовской битвы, в день памяти святого Дмитрия Солунского, небесного покровителя князя Дмитрия Донского, была отслужена первая панихида по всем павшим. По совету и с благословения Сергия Радонежского Дмитрий установил совершать ежегодно поминовение погибших воинов в первую субботу после 26 октября. День этот стали называть Дмитриевской субботой и по обычаю совершают особый чин поминовения «О православных воинах и о всех за веру и Отечество на поле брани убиенных».

В сентябре 1609 г., когда войска Сигизмунда III осадили Смоленск, только патриарх Гермоген, призвав авторитет Русской православной церкви, благословил на борьбу с самозванцами соотечественников. По всей Руси прошла призывная весть: «Патриарх Гермоген встал за веру и вам велел стоять».

История России и история Русской православной церкви неотделимы. В первый же день Великой Отечественной войны, 22 июня 1941 г., глава РПЦ митрополит Московский и Коломенский Сергей обратился ко всем приходам с посланием «Пастырям и настоятелям Христовой Православной Церкви», в котором говорилось:

Фашистские разбойники напали на нашу Родину. Попирая всякие договоры и обещания, они внезапно обрушились на нас, и вот кровь граждан уже орошает родную землю. Не первый раз приходится русскому народу выдерживать такие испытания. С Божьей помощью и на сей раз он развеет в прах фашистскую вражью силу. Наши предки не пали духом и при худшем положении потому, что помнили не о личных опасностях и выгодах, а о священном долге перед Родиной и верой, выходили победителями. Не посрамим же их славного имени и мы — православные родные им по плоти и вере! Отечество защищается оружием и общим народным подвигом, общей готовностью послужить Отечеству в тяжкий час испытания всем, чем каждый может.

Церковь, включившаяся во всенародное патриотическое движение, развернула деятельность по сбору оружия на оборону страны. К концу 1944 г. сумма взносов составила 150 млн рублей, на них были построены танковая колонна им. Дмитрия Донского, эскадрилья самолетов им. Александра Невского. Патриотическая деятельность РПЦ в годы войны привела к нормализации государственно-церковных отношений в послевоенный период.

Исторические факты подтверждают, что православная церковь никогда не стояла в стороне от событий, переживаемых страной. Она всегда призывала народ и воинство к единству, подвигам и защите Отечества в период войн, смут, раздробленности, а воинское служение причисляет к подвигу.

В российской истории всегда с благословениями провожали воинов, отправляющихся на войну, с восхищением встречали героев, снижавших славу на ратном поле. Как же обосновывается церковью необходимость воинского служения? Не стоит ли война в противоречии с заповедью «не убий»?

Христианская церковь не поощряет войну, ежедневно молясь о мире всего мира, как того требует Нагорная проповедь: «Блаженны миротворцы, ибо они сынами Божиими нарекутся» (Мф: 5:9), молясь об избавлении от разного рода бедствий, в том числе от меча нашествия иноплемеников и междоусобной брани.

Однако православная церковь далека от прямолинейного и одностороннего отрицания всякой войны. Война — несомненное зло и страдания людские, но грех за человеческие несчастья, причиняемые войной, ложится прежде всего на агрессоров, развязавших ее, на честолюбивых политиков, жаждущих наживы, но не на тех, кто погибает в защиту своего Отечества, совершая подвиг жертвенной любви. Стали канон — церковным законом — слова учителя церкви св. Афанасия Великого: «Непозволительно убивать, но убивать врагов на брани и законно, и похвально достойно».

Особое уважение церкви к солдатской профессии, обусловленное жертвенным характером воинской службы, проявляется в том, что когда за богослужением поминаются живые и усопшие, то из всех мирян только именам военнослужащих прилагается их звание — воины. Определяя отношение христианства к войне и неизбежному убийству противника на поле брани, необходимо понимать принципиальную разницу между состоянием духа преступника, идущего на преступление ради корысти, в гневе, в ревности или гордыне и духовным величием воина, отправляющегося на защиту Родины. И поэтому Христос сказал: «Нет больше той любви, как если кто положит душу за друзей своих» (Ин, 15:13).

В этом отношении воины российской армии отличались преданностью своим командирам, воинскому долгу, потому что воспитывались на религиозных идеалах, которые поднимали престиж воинской службы.

Безусловно, война во всех ее проявлениях составляет собой наиболее серьезное испытание нравственных сил воинов. Терпение и стойкость в страданиях, способность выдержать немыслимые испытания на войне явились, может быть, высшей нравственной ценностью человеческой, даваемой верой в истинность христианских идеалов, верой в православную церковь, на протяжении многих веков остававшуюся наставницей и вдохновительницей русских воинов — защитников родной земли.

Таким образом, в современных условиях проблемы отношений церкви и армии, соблюдения прав верующих военнослужащих, использования духовного потенциала религии в работе с личным составом особенно актуальны и требуют своего учета в ходе военно-педагогического процесса.

Контрольные вопросы

1. Раскройте сущность понятия «религия».
2. Как регламентированы отношения государства и религиозных объединений?
3. Охарактеризуйте сущность и особенности основных мировых религий.
4. В чем особенности сектантства?
5. Каким образом должны и могут реализовываться права верующих военнослужащих?
6. Что следует учитывать в общении и работе с верующими военнослужащими?
7. В чем заключается роль традиционных для России религий в воспитании военнослужащих?

Рекомендуемая литература

- Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях».
Булгаков С. Православие. М.: Современник, 1994.
Белл Р., Уотт У. М. Коранистика. Введение. М.: Дия, 2006.
Введение в ислам. М.: Дия, 2005.
Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации. М.: ВУ, 1995.
Гуськов М. Д., Ивашко М. И. Православие и российское воинство. М.: Изд. ВВИА им. Н. Е. Жуковского, 1994.
Золотарев О. В. Христоролюбивое воинство Русское. М.: Троица. 2000.
Религиозные объединения Российской Федерации. М.: Республика, 1996.
Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М.: Академия, 2002.
Справочник офицера-воспитателя. М.: Изд-во «За права военнослужащих», 2003.

Иоанн, митрополит Санкт-Петербургский и Ладосжский. Современ-
ные ереси и секты в России. Рязань. 1996.

Хвыля-Олинтер А. Опасные тоталитарные формы религиозных сект.
М., 1996.

СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК

Авторитет — социально-психологическое явление, выражающееся в возможности одного человека оказывать влияние на других людей. Различают авторитет официальный, должностной, определяемый занимаемой должностью, и личностный. Должностной авторитет командира проистекает из сути системы военного управления, служебной иерархии. Личностный авторитет — это фактическое уважение, доверие подчиненных и то влияние, которым пользуется командир. Этот авторитет надо завоевывать, подкреплять, отстаивать. Его наличие позволяет решать многие проблемы управления, избегая формализма.

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения — основная и наиболее часто реализуемая в подготовке военнослужащих концепция. В ее основе лежат закономерности условно-рефлекторной деятельности головного мозга человека: постоянный процесс образования условно-рефлекторных связей — ассоциаций. Образовавшиеся ассоциации представляют собой своеобразный опыт, жизненный багаж человека. От того, какие ассоциации будут устойчивыми и закрепятся в сознании, зависит индивидуальность каждой личности. Основные положения концепции:

- ◆ усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций: простых и сложных; условных рефлексов;
- ◆ основным этапом процесса обучения выступает осмысление, активная мыслительная деятельность обучаемого по решению теоретических и практических учебных задач;
- ◆ результат в обучении достигается при соблюдении ряда условий: формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых; подача учебного материала в определенной последовательности; демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности; применение знаний в учебных и служебных целях.

Последовательность обучения на основе ассоциативно-рефлекторной концепции обучения:

- ◆ восприятие учебной информации (знания-знакомства);
- ◆ осмысление воспринятой информации (знания-репродукции);
- ◆ запоминание и сохранение учебного материала (знания-умения);

- ◆ применение знаний на практике (знания-трансформации);
- ◆ творческая профессиональная деятельность (мастерство).

Аутотренинг — тренировка, развитие способностей к воздействию на психорегулирующие процессы. Применяются специальные упражнения самовнушения в виде словесных формул, которые многократно повторяются.

Беседа — способ получения информации об изучаемом явлении, человеке, группе людей посредством личного, непосредственного, организованного и целенаправленного общения. Разновидности беседы: *ознакомительная* — первичное знакомство; *диагностическая* призвана распознать уровень обученности, воспитанности, развития, черты характера, другие особенности личности, выявить факторы, способствующие или затрудняющие обучение, воспитание; *структурированная* проводится по заранее составленному списку вопросов; *неструктурированная* (вопросы формулируются в ходе беседы в зависимости от обстановки и психологических особенностей собеседников).

Боевая подготовка — система мероприятий по обучению и воинскому воспитанию личного состава Вооруженных Сил в целях обеспечения его готовности к ведению боевых действий или выполнению других задач в соответствии с предназначением. *Виды (предметы) боевой подготовки*: огневая, тактическая, специальная, тактико-специальная, техническая, физическая подготовка и др.

Болонский процесс — интеграция национальных систем образования с целью создания общеевропейского пространства высшего образования. В июне 1999 г. на конференции в Болонье министрами образования 29 европейских стран была подписана «Декларация о Европейском пространстве для высшего образования». Россия присоединилась к Болонской декларации по высшему образованию 19 сентября 2003 г. на конференции министров образования европейских стран в Берлине.

Виды учебных занятий — лекция, рассказ, семинар, беседа, групповые занятия и упражнения, лабораторное занятие, практическое занятие, тактическое (тактико-специальное) занятие, тактическое (тактико-специальное) учение, командно-штабное учение, командно-штабная игра, теоретическая (научно-практическая) конференция, контрольная работа, выполнение курсовых работ (проектов, задач), выполнение выпускной квалификационной работы, консультация, самостоятельная работа (в том числе и под руководством обучающего) и др. В высшем военно-учебном заведении могут проводиться другие виды учебных занятий, вводимые по решению ученого совета вуза.

Военная дидактика — раздел военной педагогики, исследующий процесс обучения военнослужащих и подготовки воинских коллективов.

Военная педагогика — отрасль педагогической науки, изучающая закономерности военно-педагогического процесса, обучения и воспитания военнослужащих и воинских коллективов, их подготовки к успешному ведению боевых действий и военно-профессиональной деятельности. Военная педагогика как наука включает методологию военной педагогики, историю военной педагогики, военную дидактику, теорию воспитания военнослужащих, педагогику высшей военной школы и ряд других разделов.

Военная педагогика отличается от большинства других отраслей педагогики непосредственной включенностью объектов (субъектов) воспитания, обучения, образования, подготовки в реальную военно-профессиональную деятельность, связанную с решением ответственных задач, требующих высоких морально-психологических качеств, готовности, способности и выучки действовать в сложной обстановке, в том числе с риском для жизни и здоровья.

Военно-педагогический процесс — целенаправленная, организованная система учебно-воспитательной деятельности командиров, штабов, специалистов воспитательных структур, общественных организаций по подготовке воинов и воинских коллективов к действиям по предназначению.

Главное назначение военно-педагогического процесса в мирное время — поддержание высокой боевой готовности воинских частей и подразделений, успешное решение ими учебно-боевых задач.

По своей сущности это социальный процесс, призванный реализовать положения Конституции Российской Федерации о защите Отечества, действующего законодательства по оборонным вопросам и другие требования органов государственной власти о необходимости укрепления и поддержания обороноспособности страны на уровне надежной, разумной достаточности. Содержание и направленность военно-педагогического процесса обусловлены военной доктриной, внутренней и внешней политикой государства, уровнем развития военного дела.

Задачи военно-педагогического процесса:

- ◆ целенаправленное формирование военнослужащего как гражданина и воина-профессионала;
- ◆ вооружение военнослужащих системой военных, социальных, технических, профессиональных знаний и качеств, обеспечивающих эффективные практические действия в любой обстановке;
- ◆ обеспечение целенаправленного развития духовных сил, интеллектуальных и физических качеств каждого военнослужащего;

- ◆ выработка у личного состава эмоционально-волевой устойчивости, психологической готовности к преодолению трудностей военной службы, к действиям в обстановке современного боя;
- ◆ осуществление боевого слаживания расчетов, подразделений, частей, поддержание в воинских коллективах уставного порядка, формирование отношений доверия военнослужащих друг к другу, взаимопомощи, взаимовыручки, войскового товарищества и дружбы.

Содержательная структура военно-педагогического процесса: воспитание; обучение; развитие; психологическая подготовка; самовоспитание и самообразование.

Организационно военно-педагогический процесс включает:

- ◆ различные виды подготовки — боевую, общественно-государственную и др., реализуемые прежде всего в ходе учебных занятий;
- ◆ педагогические аспекты служебно-боевой, общественной и другой деятельности;
- ◆ воспитательную, культурно-досуговую и спортивно-массовую работу.

Субъекты военно-педагогического процесса (в традиционном понимании) — командиры, штабы, офицеры воспитательных структур, воспитательный актив, ведущие специалисты боевых расчетов, прапорщики, сержанты, общественные организации. В современном понимании под субъектами военно-педагогического процесса понимаются все военнослужащие и воинские коллективы, все его участники. В организации военно-педагогического процесса решающая роль принадлежит *командиру подразделения* (части). Как прямой начальник всего личного состава он отвечает за все стороны его жизни и деятельности и соответственно за состояние и качество военно-педагогического процесса.

Объекты военно-педагогического процесса (в традиционном понимании) — все военнослужащие и воинские коллективы. С позиций субъект-субъектного подхода все военнослужащие подразделения, части, учебного заведения являются субъектами, активными участниками военно-педагогического процесса. Особое значение в условиях военной службы приобретает такой объект педагогического воздействия, как воинский коллектив.

Особенности военно-педагогического процесса:

- ◆ воинский труд, овладение воинским мастерством — обязанность каждого военнослужащего;
- ◆ военно-педагогический процесс осуществляется в непрерывном единстве со служебной деятельностью военнослужащих и имеет ярко выраженный практический характер;

- ◆ военно-педагогический процесс организуется в условиях постоянной боевой готовности и направлен на ее обеспечение;
- ◆ высокая насыщенность военно-педагогического процесса военной техникой и вооружением;
- ◆ особая напряженность военно-педагогического процесса;
- ◆ коллективный характер;
- ◆ многоплановость, многоступенчатость, многоаспектность;
- ◆ военнослужащие — это в основном взрослые люди, со своими взглядами, убеждениями, особенностями личности, уровнем развития, обученности и воспитанности, сильными и слабыми сторонами;
- ◆ особая цикличность функционирования.

Военно-профессиональные знания — необходимые общие и военно-профессиональные сведения, усвоенные и востребованные для осуществления практической деятельности военнослужащих. Приобретаемые в ходе военно-педагогического процесса знания составляют основу для дальнейшего формирования профессиональных умений и навыков, практического применения, достижения результатов воинской деятельности.

Военно-профессиональные навыки и умения — действия, применяемые военнослужащим для реализации своих функциональных обязанностей и служебных задач в процессе воинской деятельности. Выступают исходными элементами технологии ратного труда и включают обширный арсенал действий военнослужащих по выполнению задач военной службы.

Воинская дисциплина — одна из разновидностей дисциплины, одна из форм общегосударственной дисциплины. Включает два аспекта — *объективный (правовой)*, закрепленный в правовых документах, выражающих требование общества, и *субъективный (нравственный)*: мировоззрение, мотивы, сознательность, внутренняя культура, ответственность, инициатива — все то, что определяет поведение людей. Воинская дисциплина выражается в точном исполнении как военных, так и общегосударственных законов, в исполнении приказаний начальника, не идущих вразрез с ними, в уважении и доверии к начальникам. Важнейший показатель дисциплинированности воина — *самодисциплина*. Она проявляется в способности управлять своими поступками, самокритично оценивать свои действия, осознавать личную ответственность за выполнение задачи, решаемой всем коллективом.

Воинский коллектив — высокоорганизованная группа дисциплинированных военнослужащих, способных автономно выполнять служебные, боевые и другие задачи. Хорошо организованная и социально

ценная деятельность воинского подразделения способствует формированию опыта участия в коллективных формах взаимодействия военнослужащих.

Воинское воспитание — процесс систематического и целеустремленного воздействия на духовное, нравственное, физическое развитие военнослужащих в целях подготовки к вооруженной защите Отечества.

Основные направления воинского воспитания:

- ❖ создание условий и мотивации роста профессионализма военнослужащих в процессе перехода Вооруженных Сил на контрактную систему комплектования;
- ❖ обеспечение соответствия профессиональной и морально-психологической подготовки военнослужащих решаемым ими задачам;
- ❖ моделирование реальных условий обстановки современного боя в ходе учебно-воспитательного процесса;
- ❖ поддержание строгого уставного порядка в организации службы войск, быта и повседневной деятельности в воинских частях (подразделениях);
- ❖ создание условий по обеспечению безопасности военной службы;
- ❖ личный пример должностных лиц всех категорий военнослужащих в выполнении воинского долга;
- ❖ использование в воспитательных целях системы воинских традиций и ритуалов.

Воинское мастерство — высокий уровень военно-профессиональной компетентности отдельного военнослужащего и подготовленности воинского подразделения, обеспечивающий им гарантированное и эффективное выполнение боевой задачи и обязанностей по несению военной службы.

Воинское мастерство подразделения характеризуется:

- ❖ боевой слаженностью и организованностью как упорядоченными взаимодействиями военнослужащих, которые превращают воинский коллектив в единое целое при решении задач военной службы;
- ❖ подготовленностью — сформированной совокупностью хорошо отработанных действий всего личного состава воинского подразделения по решению задач прямого предназначения;
- ❖ умелостью, т. е. достижением способности воинского коллектива гибко использовать все возможности, силы и средства для успешного решения задач воинской деятельности в любых условиях обстановки;

- ◆ устойчивостью и надежностью — способностью личного состава воинского подразделения не снижать слаженности и качества совместных действий под влиянием неблагоприятных факторов;
- ◆ взаимопониманием и сплоченностью всех его членов, обеспечивающим единство взглядов по военно-профессиональным вопросам и способам согласованных действий.

Этапы формирования воинского мастерства:

- ◆ формирование *знаний*, которые должны быть глубокими, гибкими, прочными и действенными. *Глубина знаний означает, насколько военнослужащий прочно усваивает сущность, внутренние связи, закономерности сложных явлений, происходящих событий. Гибкость отражает способность творчески использовать знания в меняющихся условиях. Прочность* — их сохранение и устойчивость в сложных условиях воинской деятельности. Глубина, гибкость и прочность знаний обеспечивают их *действенность, т. е. воплощение в практических действиях*;
- ◆ возникновение *начальных умений*, т. е. первичное самостоятельное применение приобретенных знаний на практике. Получив представления о тех или иных действиях в результате объяснений офицера (командира, инженера, преподавателя), военнослужащий начинает выполнять их самостоятельно. При этом он может использовать инструкции, осознанно контролируя и корректируя каждую выполняемую операцию. Его действия вначале могут получаться робкими, неуверенными, медленными, неточными;
- ◆ в процессе упражнений под руководством преподавателя начальные умения превращаются в *простые навыки*, т. е. несложные приемы и действия, совершаемые автоматизированно, сознание при этом выполняет лишь функцию контроля. Простыми навыками могут быть, например, навыки изготовления к стрельбе, прицеливания, нажатия на спусковой крючок, навыки запуска двигателя, переключения передач, поворота машины при движении. Они возникают, как правило, в результате повторения отдельных приемов;
- ◆ постепенно простые навыки в процессе упражнений объединяются в сложные действия, неоднократное повторение и закрепление которых ведет к образованию *сложных навыков*. Сложные навыки — это усвоенные автоматизированные двигательные, сенсорные и умственные сложные действия, выполняемые точно, легко и быстро. Они освобождают сознание от постоянного напряжения и контроля над выполнением сложных действий, дают возможность сосредото-

читься на решении поставленных общих целей; позволяют совершать действия четко и высококачественно;

- ◆ на основе знаний, начальных умений, простых и сложных навыков формируются *сложные умения* — сформированная способность творчески применять знания и навыки и достигать желаемого результата в непрерывно меняющихся условиях воинской деятельности.

Если навык характеризуется усвоением сложного действия, совершаемого неоднократно, в более или менее одинаковых условиях, то сложное умение — деятельностью в таких условиях, в которых еще не приходилось действовать. Военнослужащий грамотно работает в новых условиях на основе творческого использования личного опыта, благодаря гибкости и самостоятельности ума.

Войсковая (флотская) стажировка — элемент подготовки военнослужащих. Организуется в течение установленного срока для приобретения опыта в исполнении обязанностей по должностному предназначению в войсках.

Воспитание (в широком смысле) — целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активной трудовой деятельности; процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление человеком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у него определенной системы ценностей.

В узком смысле воспитание — это систематическое целенаправленное воздействие на воспитуемых с тем, чтобы у них сформировались определенные, конкретные качества, взгляды, убеждения, желаемое отношение к людям и явлениям окружающего мира.

Воспитание в более конкретном значении понимается также как решение определенной воспитательной задачи.

Воспитание военнослужащих — целенаправленная и планомерная деятельность государства и общества, ведомственных, общественных и иных организаций, а также органов военного управления и должностных лиц Вооруженных Сил по формированию и развитию личности военнослужащих в соответствии с требованиями функционирования современной военной организации государства, обеспечения готовности военнослужащих к выполнению задач по предназначению в интересах обеспечения обороны и безопасности личности, общества и государства.

Воспитание военнослужащих — процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности военнослужащего, ее качеств, отношений, взглядов, убеждений, способов поведения.

Основные виды воспитания: государственно-патриотическое, воинское, нравственное, правовое, экономическое, эстетическое, физическое, экологическое.

В содержательном плане воспитание военнослужащих включает такие составляющие: информационно-воспитательную работу; работу по укреплению правопорядка и воинской дисциплины; военно-социальную работу; психологическую работу; культурно-досуговую работу.

Цель воспитания военнослужащих — формирование и развитие у военнослужащих качеств и отношений гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной разносторонне развитой личности.

Воспитание культуры взаимоотношений военнослужащих — целенаправленный процесс формирования правовых, моральных отношений и личностных качеств военнослужащих, необходимых для осуществления их взаимоотношений на основе требований культуры (такта, уважения чести и личного достоинства, рефлексии, эмпатии и т. д.), и осуществляемый в организованном военно-педагогическом процессе.

Воспитательный коллектив воинской части — совокупность взаимосвязанных, относительно самостоятельных первичных воинских коллективов подразделений и коллектива командного состава воинской части. Состоит из двух взаимосвязанных, относительно самостоятельных коллективов — воспитанников (учащихся) и воспитателей (педагогического коллектива).

Выполнение курсовой работы (проекта, задачи) — вид учебных занятий в вузе, имеющий целью научить обучающихся самостоятельно применять полученные знания для решения конкретных практических задач, привить навыки самостоятельного проектирования, производства расчетов, проведения научных исследований и обоснования принимаемых решений.

Государственно-патриотическое воспитание — оказание воздействия на военнослужащих в целях формирования и развития личности, обладающей качествами гражданина-патриота России, способного активно участвовать в укреплении и совершенствовании основ общества, подготовленного к успешному выполнению задач, связанных с обеспечением обороны и безопасности личности, общества и государства. *Основные направления государственно-патриотического воспитания военнослужащих:*

- ◆ формирование активной гражданской позиции личности военнослужащего, позволяющей ему эффективно решать государственные задачи в мирное и военное время;

- ◆ наращивание морального духа Вооруженных Сил на основе героических традиций народов России и Вооруженных Сил;
- ◆ творческое использование воспитательного потенциала различных религиозных конфессий;
- ◆ совершенствование интернационального воспитания военнослужащих в духе дружбы народов Российской Федерации.

Групповые занятия — вид занятий, которые проводятся в целях изучения вооружения и военной техники (объектов) и составляют основу обучения организации их применения, эксплуатации и ремонта. Групповые занятия проводятся в специализированных классах, с максимальным использованием тренажерной, полевой учебной базы и базы для общевойсковой подготовки. Групповые занятия — средство углубления и закрепления знаний (полученных на лекциях и в процессе самостоятельной работы над учебным материалом), детального изучения отдельных теоретических вопросов, военной техники и вооружения, а также совершенствования практических навыков в решении задач, производстве инженерных расчетов и т. д. на материальной части вооружения и по другим вопросам, вынесение которых на лекции нецелесообразно по методическим соображениям.

Групповые упражнения — вид занятий, которые проводятся по оперативно-тактическим, тактическим и тактико-специальным дисциплинам с целью накопления у обучающихся практического опыта в планировании, организации боевых действий, их обеспечения и управления войсками (силами). На групповом упражнении все обучающиеся действуют, как правило, в одной и той же роли, выполняя функции определенного должностного лица.

Гуманизация образования — построение отношений участников образовательного процесса на основе взаимоуважения к личности друг друга; важнейший педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции развития системы образования, утверждающий полисубъектную сущность современного образовательного процесса. Основным смыслом образования в этом случае становится развитие личности обучающегося, активизация ее познавательного, духовного, деятельностного потенциала.

Гуманизм (от лат. *humanus* — человеческий, человечный) — человечность, любовь к людям; высокий уровень психологической терпимости (толерантности); мягкость в человеческих отношениях; уважение к личности и ее достоинству. Гуманизм оформился как система ценностных ориентаций, в центре которых лежит признание человека в качестве высшей ценности. Гуманизм сегодня — это совокупность

идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

Гуманитаризация образования — часть и средство гуманизации. Выделяют два ее аспекта:

- ◆ увеличение в содержании образования знаний о человеке, человечестве и человечности, выявление гуманитарной составляющей всех учебных предметов (достигается в процессе построения учебного плана и определения содержания соответствующих учебных предметов);
- ◆ улучшение качества преподавания гуманитарных предметов, преодоление сциентистского подхода (например, когда преподавание литературы превращается в обучение литературоведению).

Гуманность — качество личности, представляющее собой совокупность нравственно-психологических характеристик личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности; готовность и стремление помогать другим людям, оказывать уважение, проявлять заботу, соучастие, без которых невозможно существование человеческого рода.

Деловые игры — форма реализации проблемного обучения, которая основывается на воссоздании предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, моделировании тех систем отношений, которые для нее характерны, моделировании профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, которые встречаются в типичных профессиональных проблемных ситуациях. Деловые игры по уровню сложности подразделяются на следующие виды:

- ◆ *анализ конкретных ситуаций* — обучающиеся знакомятся с ситуацией, определяемой совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, предлагаемое для рассмотрения в профессиональной практике и требующее соответствующего решения. Обучающиеся предлагают свои решения в той или иной ситуации, которые коллективно обсуждаются;
- ◆ *разыгрывание ролей* — обучающиеся получают исходные данные по ситуации, а затем исполняют определенные роли. Исполнение ролей происходит в присутствии других обучающихся, которые потом оценивают действия участников ситуации, результаты принятия ими самостоятельных решений в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и в зависимости от ранее принятых собственных решений;
- ◆ *полномасштабная деловая игра* — имитируется профессиональная деятельность и последствия принимаемых решений (в том числе

с использованием ЭВМ для расчета и анализа последствий принятых решений).

Диагностика процесса обучения — познавательно-преобразовательная деятельность по распознаванию (установлению, выявлению) особенностей участников процесса обучения и самого этого процесса, обстоятельств его протекания, его результатов в интересах достижения целей обучения. Диагностирование обученности включает контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденции, прогнозирование результатов.

Дидактика (от греч. *didaktikos* — поучающий, относящийся к обучению) — теория обучения, отрасль педагогики, изучающая процесс обучения и его составляющие. Дидактика раскрывает принципы обучения, закономерности усвоения знаний, навыков и умений, определяет объем и структуру содержания обучения (образования), рассматривает методы, приемы, средства и организационные формы обучения.

Дисциплина (лат. *disciplina* — учение, воспитание) — определенный порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали, а также требованиям той или иной организации. Обязательное для всех членов общности людей подчинение установленному в ней порядку, правилам и нормам поведения. Также *дисциплина* понимается как выдержанность человека, его привычка к строгому порядку.

Задача — отражение в сознании человека отношения целей с конкретной ситуацией. В задаче обычно фиксируется известное несовпадение между желаемым (целями) и действительным (реальной ситуацией).

Задачи военной педагогики как науки:

- ◆ исследовать сущность, структуру, функции военно-педагогического процесса;
- ◆ разработать эффективные формы организации военно-педагогического процесса и методы воздействия на военнослужащих и воинские коллективы;
- ◆ способствовать гуманизации военно-педагогического процесса и службы;
- ◆ обосновать содержание и технологию обучения, воспитания, психологической подготовки военнослужащих;
- ◆ выявить закономерности и сформулировать принципы процессов обучения и воспитания военнослужащих;
- ◆ обосновать методику психологической подготовки воинов с учетом специфики видов и родов войск;

- ❖ разработать содержание и методику самообразования и самовоспитания военнослужащих;
- ❖ исследовать особенности и содержание деятельности военного педагога и пути формирования и развития его педагогической культуры и мастерства;
- ❖ разработать методику военно-педагогического исследования, обобщения, распространения и внедрения передового опыта обучения и воспитания;
- ❖ дать научные рекомендации по творческому использованию исторического наследия военной педагогики.

Задачи воспитания офицеров:

- ❖ формирование готовности беспрекословно выполнить приказ старшего начальника и ответственности за отданный приказ подчиненным;
- ❖ развитие чувства офицерского долга, чести, гордости за профессию офицера и службу в Вооруженных Силах;
- ❖ развитие мотивации к повышению профессионального мастерства и самосовершенствованию;
- ❖ повышение уровня педагогической культуры, формирование личной ответственности за обучение и воспитание военнослужащих, заботливое и уважительное отношение к ним;
- ❖ формирование личной ответственности за выполнение должностных обязанностей.

Задачи воспитания прапорщиков (мичманов):

- ❖ формирование личной ответственности за беспрекословное выполнение приказов командиров (начальников), воинского долга, требований уставов Вооруженных Сил;
- ❖ развитие стремления к повышению профессионализма, компетентности и демонстрации личного примера в выполнении должностных обязанностей, педагогического мастерства, заботливого отношения к подчиненным;
- ❖ формирование бережного отношения к сохранности государственного имущества;
- ❖ привитие навыков и умений самообучения, самовоспитания.

Задачи воспитания солдат, матросов, сержантов, старшин, проходящих военную службу по призыву:

- ❖ формирование готовности к защите Родины, верности военной присяге, готовности беспрекословно выполнить приказ командира (начальника);

- ❖ формирование гордости за службу в Вооруженных Силах, высокой дисциплинированности и личной ответственности за повышение профессионального мастерства;
- ❖ развитие стремления к преодолению трудностей военной службы, добросовестному освоению воинской специальности;
- ❖ формирование уважительного отношения к командирам (начальникам) войскового товарищества и войскового братства.

Задачи воспитания сержантов, старшин, солдат, матросов, проходящих военную службу по контракту:

- ❖ формирование готовности к беспрекословному выполнению приказа, положительной мотивации и осознанного отношения к службе в Вооруженных Силах;
- ❖ формирование высокой дисциплинированности и личной ответственности за повышение профессионального мастерства, грамотную эксплуатацию и сбережение вооружения и военной техники;
- ❖ формирование уважительного отношения к командирам (начальникам), войскового товарищества и войскового братства.

Задачи воспитания военнослужащих-женщин:

- ❖ формирование готовности к беспрекословному выполнению приказа командиров (начальников), положительной мотивации и осознанного отношения к службе в Вооруженных Силах;
- ❖ развитие гордости за избранную специальность, высоких морально-нравственных качеств, трудолюбия и умения работать в воинском коллективе;
- ❖ формирование ответственности за исполнение должностных обязанностей, повышение профессионального мастерства.

Закономерности обучения — объективные, существенные, устойчивые и повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения; выражение действий законов в конкретных условиях; утверждения, вскрывающие связи между явлениями, но не столь строгие, как законы. Закономерности процесса обучения по различным основаниям подразделяют на объективные (присущие процессу обучения по его сущности) и субъективные (зависящие от предпринимаемой участниками обучения деятельности), внешние и внутренние, общие и частные.

Закономерности процесса обучения военнослужащих (общие) — закономерности, охватывающие своим действием весь процесс обучения:

- ❖ закономерность цели обучения (цель обучения обусловлена уровнем и темпами развития Вооруженных Сил; их потребностями

и возможностями; уровнем развития и возможностями военно-педагогической науки и практики);

- ❖ закономерность содержания обучения (содержание обучения связано с социальным заказом (потребностями) и целями обучения; темпами социального и научно-технического прогресса; индивидуальными возможностями обучаемых; материально-техническими возможностями вуза, части (корабля);
- ❖ закономерность качества обучения (эффективность каждого нового этапа обучения продиктована характером и объемом изучаемого материала; организационно-педагогическим воздействием на обучающихся; временем и продуктивностью обучения);
- ❖ закономерность методов обучения (эффективность дидактических методов зависит от таких факторов, как знания, навыки, умения в применении методов; цель обучения; его содержание; учебные возможности обучаемых; материально-техническое обеспечение; организация учебного процесса);
- ❖ закономерность управления обучением (продуктивность обучения зависит от интенсивности обратных связей в процессе обучения, обоснованности корректирующих воздействий и взаимодействий).

Закономерности процесса обучения военнослужащих (специфические) — закономерности, действие которых распространяется на отдельные компоненты процесса обучения. Их условно можно разделить на группы:

- ❖ собственно дидактические (обобщают собственно дидактические содержательно-процессуальные характеристики процесса обучения);
- ❖ учебно-познавательные (определяют особенности познавательной деятельности военнослужащих);
- ❖ психологические, включающие индивидуально-психологические и социально-психологические (относятся к особенностям влияния индивидуальных и групповых психических явлений на деятельность, личность военнослужащего и воинские коллективы в процессе обучения);
- ❖ организационные (отражают зависимость процесса обучения от управления этим процессом, его организации, деятельности командиров, начальников, преподавателей).

Собственно дидактические закономерности процесса обучения военнослужащих:

- ❖ результаты обучения военнослужащих прямо пропорциональны его продолжительности (чем дольше обучение, тем выше результат);

- ❖ результаты обучения прямо пропорционально зависят от уровня осознания и принятия целей обучения (более высоких результатов достигнут военнослужащие, осознавшие важность и значимость обучения и его целей для себя, общества, государства);
- ❖ результаты обучения зависят от степени включенности военнослужащего в соответствующую учебно-боевую, военно-профессиональную деятельность (чем в большей степени военнослужащий включен, активно выполняет эту деятельность, тем выше уровень его подготовленности в данной области);
- ❖ результаты обучения военнослужащих зависят от применяемых методов, средств и форм (для достижения результата необходимо оптимальное сочетание и соотношения методов, средств и форм обучения);
- ❖ продуктивность подготовки зависит от интенсивности участия военнослужащих в разрешении посильных и значимых для них учебных, служебных, военно-профессиональных проблем;
- ❖ результаты обучения военнослужащих зависят от педагогического мастерства и личностных особенностей военных педагогов (одинаковые системы, технологии, методики обучения у офицеров (педагогов), имеющих различия в уровне педагогического мастерства и отличающихся по личностным качествам, будут давать неодинаковые результаты: более высоких результатов в обучении достигнут педагоги с более высоким уровнем педагогического мастерства и с большей степенью сформированности профессионально-важных качеств).

Учебно-познавательные закономерности процесса обучения военнослужащих:

- ❖ результаты обучения прямо пропорциональны умению военнослужащих учиться; обученность прямо пропорциональна обучаемости;
- ❖ продуктивность усвоения знаний, навыков, умений прямо пропорциональна объему практического применения знаний, навыков, умений;
- ❖ продуктивность обучения прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности военнослужащих;
- ❖ продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения.

Психологические закономерности процесса обучения

а) индивидуально-психологические:

- ❖ продуктивность обучения прямо пропорциональна мотивации, интересу военнослужащего к учебной деятельности, его индивидуальным склонностям;

- ◆ продуктивность обучения зависит от учебных возможностей, способностей военнотружущего;
- ◆ результат усвоения конкретного материала зависит от способности конкретного военнотружущего к его овладению;
- ◆ продуктивность обучения, учебной, мыслительной, физической деятельности зависит от интенсивности ее выполнения;
- ◆ продуктивность обучения зависит от уровня интеллекта, развития качеств мышления военнотружущего;
- ◆ продуктивность деятельности зависит от уровня сформированности умений и навыков;

б) социально-психологические:

- ◆ развитие военнотружущего обусловлено развитием других людей, с которыми он находится в прямом или косвенном общении;
- ◆ продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов между военнотружущими;
- ◆ эффективность обучения зависит от общего интеллектуального уровня коллектива, интенсивности взаимообучения;
- ◆ эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием;
- ◆ эффективность обучения зависит от качества общения педагога с обучающимся; дидактогенная (грубое отношение педагога к обучающемуся) ведет к снижению эффективности обучения группы, каждого обучающегося в отдельности.

Организационные закономерности процесса обучения:

- ◆ качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом;
- ◆ эффективность процесса обучения зависит от его организации. Организация обучения должна развивать у военнотружущих потребность учиться, формировать познавательные интересы, приносить удовлетворение, стимулировать познавательную активность;
- ◆ качество подготовки зависит от эффективности контроля;
- ◆ результаты обучения зависят от работоспособности обучающихся;
- ◆ результаты обучения зависят от работоспособности обучающего;
- ◆ эффективность управления находится в прямой зависимости от количества и качества управляющей информации, состояния и возможности адресатов воспринимать и выполнять управляющие воздействия;

- ◆ эффективность обучения прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи;
- ◆ продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

Зачет — вид занятия, нацеленный на закрепление и систематизацию военнослужащими полученных профессиональных знаний и умений; контроль уровня их обученности конкретной воинской специальности; коррекцию процесса обучения личного состава части (корабля) для устранения выявленных в подготовке воинов недостатков. Подготовка к зачетам порождает чувство ответственности, активизирует повторение и закрепление изучаемого материала.

Знания — совокупность усвоенных сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях действительности; результаты процесса познания действительности, отражающие ее в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, концепций, принципов, законов, закономерностей и т. д.; продукт познания человеком предметов и явлений действительности, законов природы и общества; отражение в сознании или в материализованной форме явлений и предметов реального мира в их причинно-следственных связях и отношениях.

Знания военнослужащего должны быть глубокими, гибкими, прочными и действенными. Глубина знаний означает, насколько военнослужащий прочно усваивает сущность, внутренние связи, закономерности сложных явлений, происходящих событий. Гибкость отражает способность творчески использовать их в меняющихся условиях. Прочность — сохранение и устойчивость знаний в сложных условиях воинской деятельности. Действенность — воплощение знаний в практических действиях.

Этапы овладения знаниями:

- ◆ осознание познавательной задачи, уяснение ее сути, значения, актуальности;
- ◆ передача и восприятие учебного материала;
- ◆ осмысление материала, его творческая переработка, мысленное расчленение, выделение главного, обобщение основных частей и т. п. Это более активный, на уровне творчества, процесс;
- ◆ запоминание учебного материала;
- ◆ применение знаний.

Уровни и виды знаний:

- ◆ начальный уровень — «знания-знакомства», позволяющие воину ориентироваться в обстановке в самых общих чертах;

- ◆ средний уровень — «знания-репродукции», дающие военнослужащему возможность воспроизвести учебный материал;
- ◆ высокий уровень — «знания-умения», позволяющие уверенно, творчески применять их в любой боевой обстановке;
- ◆ высший уровень — «знания-трансформации», дающие возможность не только творчески их применять, но и с их помощью создавать (открывать) новые знания.

Индивидуально-воспитательная работа — вид педагогической деятельности воспитателей (командиров, начальников), в процессе которой осуществляется непосредственное воспитательное воздействие на военнослужащего с учетом его индивидуальных особенностей и условий жизнедеятельности в подразделении с использованием целесообразных в данных условиях методов, форм и средств воспитания. *Цель индивидуально-воспитательной работы* — активизация человеческого фактора в воинской службе через выявление, учет и максимальное использование личностных качеств и психологических особенностей военнослужащих.

Инновация в педагогике — разработка, создание и внедрение различного вида новшеств и нововведений, порождающих существенные или значительные изменения качественных параметров образовательного процесса. Отличие качественных параметров при этом обусловлено типами педагогической инновации, которые бывают модернизирующими и реформирующими. В первом случае это совершенствование образовательного процесса путем улучшения качественных параметров существующих элементов технологии, а во втором — путем нововведений, коренным образом меняющих систему проведения учебного занятия.

Интервью — разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного и формализованного общения с человеком (группой людей). В основе интервью лежит беседа, но роли собеседников более четко закреплены, нормированы.

Коллектив — (от латинского *collectivus* — собирательный) социальная общность людей, объединенная на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения. Для коллектива характерны следующие *признаки*:

- ◆ стоящая перед ним социально значимая цель осознана и принята всеми его членами, прилагающими максимум своих усилий на ее достижение и обеспечивающими тем самым оптимальную эффективность деятельности;

- ◆ в коллективе должны присутствовать наиболее ценные типы межличностных отношений: доверие, доброжелательность, взаимопомощь, взаимопонимание, сплоченность и другие, обеспечивающие положительный психологический климат, высокую работоспособность и устойчивость;
- ◆ коллектив должен возглавлять руководитель-лидер, т. е. лицо, совмещающее в себе способности хорошего организатора и одновременно высокого профессионала, уважаемого и эмоционально привлекательного для всех членов группы.

Командно-штабные учения и военные (военно-специальные) игры — вид учебных занятий, имеющих комплексный характер и проводящихся по важнейшим темам оперативных, оперативно-тактических, тактических (тактико-специальных) и военно-специальных дисциплин с целью формирования у военнослужащих практических навыков в исполнении конкретных должностей при планировании, организации и ведении боя (операции, боевых действий) и его всестороннем обеспечении.

Компетентность — качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией. *Компетентный человек* — осведомленный в какой-либо области, обладающий соответствующей компетенцией.

Компетентность профессиональная — характеристика личности, определяющая способность и готовность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры.

Ее содержание включает совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей:

- ◆ *Компетентности ключевые*, необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в современном мире. Проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации; коммуникации, в том числе на иностранном языке; социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.
- ◆ *Компетентности базовые*, отражающие специфику определенной профессиональной деятельности (управленческой, инженерной, педагогической, медицинской и т. д.).
- ◆ *Компетентности специальные*, отражающие специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Их можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых

компетентностей в конкретной области профессиональной деятельности (например, в военной).

Компетентность военно-профессиональная — интегративное качество военнослужащих, представляющее совокупность профессионально значимых качеств, способность и готовность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях воинской деятельности, с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры. В общем понимании военно-профессиональная компетентность — это военно-профессиональная подготовленность и способность отдельного военнослужащего или воинского подразделения к выполнению боевых задач и обязанностей по несению военной службы.

Компетентность военнослужащих как военных профессионалов образуется системой ключевых, базовых (общих) и специальных компетентностей, складывающихся в процессе обучения и развивающихся в ходе воинской деятельности.

Компетенция — совокупность знаний, навыков, умений, способов действий и психологической готовности, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу объектов и процессов; круг полномочий и прав, предоставленных законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов, а также совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы.

Контент-анализ (анализ документов) (англ. *content* — содержание) — метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, интервью, ответов на открытые вопросы анкеты и т. д.). При его использовании на больших массивах информации (например, текстов) в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации (например, отдельные психологические характеристики, виды взаимодействия людей и т. д.). Далее для выявления существующих тенденций определяются частота и объем их употребления. Контент-анализ дает возможность выявлять в текстах отдельные психолого-педагогические характеристики личности, коллектива и т. д.

Контрольные работы (занятия) — вид занятий, которые выполняются в виде письменных ответов на вопросы, решения задач, выполнения контрольных заданий или практической проверки выполнения обучающимися упражнений, приемов и нормативов. Содержание зада-

ний на контрольную работу (занятие) и порядок ее выполнения устанавливаются кафедрой (предметно-методической комиссией).

Консультации — одна из форм руководства самостоятельной работой обучающихся и оказания им помощи в освоении учебного материала. Проводятся регулярно в часы самостоятельной работы и бывают в основном индивидуальными. При необходимости, в том числе перед проведением семинаров, тактических (тактико-специальных) занятий и учений, командно-штабных учений и военных (военно-специальных) игр, экзаменов (зачетов), могут проводиться групповые консультации.

Концепция — определенный способ понимания, основная точка зрения, руководящая идея. В дидактике концепция обучения представляет собой совокупность обобщенных положений, систему взглядов на понимание сущности, содержания, методики, организации учебного процесса, особенности деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления.

Концепция проблемно-деятельностного обучения означает, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает профессиональную (учебную) проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее решения.

Концепция программированного обучения имеет в своей основе управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (компьютера, программированного учебника, тренажера и др.). Программированный учебный материал представляет собой совокупность сравнительно небольших порций (кадров, файлов, шагов) учебной информации, подаваемых обучающемуся в определенной логической последовательности. После каждой порции информации дается контрольное задание в виде вопроса, задачи, упражнения, которое нужно выполнить. В случае правильного выполнения контрольного задания обучающийся получает новую порцию учебной информации. Функцию контроля выполняет обучающее устройство. В зависимости от способа представления информации, характера работы над ней и контроля усвоения знаний различают линейные, разветвленные, адаптивные и комбинированные обучающие программы.

Концепция поэтапного формирования умственных действий предполагает, что процесс усвоения знаний и формирования соответствующих навыков и умений протекает в ходе овладения определенной деятельностью (выполняя действия — получаю нужные знания о них). Основным в обучении становится не предварительное заучивание знаний

для последующего их применения, а овладение определенными действиями (умственными, сенсорными, двигательными), при осуществлении которых закрепляются в памяти и знания, необходимые для выполнения этих действий. Фаза предварительного накопления знаний исключается. Предварительные лекции, рассказы и т. д. играют мотивирующую и установочную роль и в общем объеме занимают мало места. Основная роль в таком обучении отводится практическим действиям.

Культура (от лат. *cultura* — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) — исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

Культура личности военнослужащего — совокупность знаний, чувств и стремлений, действий военнослужащего по их реализации, подчиненных требованиям воинской культуры. Культура военнослужащего проявляется в добровольном принятии им и сознательном выполнении во всех видах деятельности, участником которых он становится, правовых и этических установлений, регламентирующих всю систему служебных, общественных и межличностных отношений.

Культура взаимоотношений военнослужащих — степень усвоения, принятия и практической реализации во взаимоотношениях военнослужащих норм и правил морали и права, требований командиров и начальников, интерполированных на условия воинской деятельности. Основные морально-правовые положения условий воинской деятельности отражены в требованиях военной присяги, воинских законов и уставов, приказах и распоряжениях командиров и начальников и т. д.

Лабораторные занятия (работы) — вид занятий, проводимых под руководством преподавателей в специально оборудованных лабораториях, на лабораторных установках и образцах материальной части вооружения и боевой техники. На каждое лабораторное занятие обычно выносятся одна лабораторная работа, посвященная исследованию какого-либо одного физического явления, устройства, системы. Поэтому лабораторные занятия часто называют лабораторными работами.

Лекция — разновидность устного изложения учебного материала, вид занятий, составляющий основу теоретического обучения. Они должны давать систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрывать состояние и перспективы развития соответствующей области науки и техники, концентрировать внимание обучающихся на наиболее сложных и узловых вопросах, стимулировать их

активную познавательную деятельность и способствовать формированию творческого мышления.

Личное обаяние — искусная подача всех личностно-деловых качеств и умений руководителя, которые составляют нравственную характеристику, психологические знания и умения, технику самопрезентации, визуальный эффект и др. Говоря о личном обаянии педагога, используют термины «фасцинация», понимаемый как эмоционально насыщенное воздействие на партнера по общению, и «аттракция» — как возникновение привлекательности одного человека для другого.

Материально-техническая база обучения военнослужащих (учебная материально-техническая база (УМТБ) подготовки органов управления и войск) — совокупность материальных, технических средств и оборудованных объектов (районов местности), предназначенных для обеспечения обучения и воспитания военнослужащих, боевого слаживания формирований и их органов управления в соответствии с программами боевой подготовки, планами подготовки соединений и частей, а также для проведения военно-научных исследований. Учебная материально-техническая база подразделяется на полевую, приказарменную, переносную и классную.

Полевая учебная материально-техническая база обеспечивает отработку и совершенствование тактической (тактико-специальной), специальной и общевойсковой подготовки отдельных военнослужащих, подразделений, воинских частей и соединений в условиях, максимально приближенных к боевым; проведение мероприятий боевого слаживания в особый период; проведение исследований в области тактики применения подразделений, частей и соединений; на испытание новых образцов вооружения и военной техники. Учебные объекты полевой базы могут быть постоянными и временными.

Основой полевой УМТБ выступает полигон. Он включает:

- ◆ специально отведенный земельный (водный) участок с воздушным пространством над ним;
- ◆ учебные объекты, полигонное, специальное, инженерное оборудование.

В состав учебных объектов полигона входят:

- ◆ тактические учебные поля для подготовки мелких подразделений; тактические учебные поля для проведения тактических учений; учебные поля для подготовки подразделений родов войск (специальных войск). Они могут быть составной частью полигона, а также располагаться отдельно, вблизи пунктов постоянной дислокации воинских частей (подразделений);

- ◆ стрельбища; директрисы; секторы стрельбы; огневые городки; винтовочные артиллерийские полигоны; автодромы; танкодромы; машинодромы; вододромы; учебные комплексы для подготовки подразделений родов войск (специальных войск), а также для специальной подготовки войск (сил);
- ◆ специальные учебные места (учебно-тренировочные полигоны по требованиям безопасности, энергополигоны) и другие элементы.

Приказарменная УМТБ обеспечивает проведение теоретических и практических занятий, тренировок, отработку нормативов по общевойсковой и специальной подготовке. Она оборудуется согласно условиям ее оперативного использования и снижению потерь времени на перемещение подразделений к местам занятий и может включать: огневые, караульные городки; стрелковые тиры; спортивные сооружения; строевые плацы (площадки); оборудованные по упрощенной схеме автодромы (танкодромы), учебные, тренажерные и лабораторные корпуса (комплексы, классы) и другие объекты.

Классная учебная материально-техническая (учебно-материальная) база предназначена для проведения теоретических и практических занятий в учебных помещениях в целях обучения военнослужащих как индивидуально, так и в составе экипажей, смен групп, расчетов, подразделений. Основой классной УМТБ служат специализированные и многопрофильные классы.

Переносная учебная материально-техническая база необходима для проведения теоретических и практических занятий, отработки нормативов и проведения тренировок по предметам обучения с личным составом подразделений.

Состав, количество, комплектность переносной учебной материально-технической базы, как правило, определяются решением командующего (командира), исходя из специфики боевой подготовки подразделений и их боевого предназначения. Она создается в каждом подразделении, равном роте (отдельному взводу).

К учебно-тренировочным средствам относятся: учебно-тренировочные комплексы; тренажеры; учебные (учебно-боевые) агрегаты, машины и системы ВВТ (комплексы); технические средства обучения (обучающие устройства, компьютеры, аудио-, видеоаппаратура и т. д.).

Метод анкетирования — форма опроса, когда человек (респондент) отвечает на структурно организованный набор вопросов анкеты, разработанный в соответствии с установленными правилами документ. Каждый из вопросов (высказываний) логически связан с центральной задачей, как имеет варианты ответов, так и не имеет. Варианты анкетирования: непосредственное или опосредованное; индивидуальное или

групповое; сплошное или выборочное. Варианты построения вопросов: открытые, закрытые и полужакрытые вопросы, а также вопросы-фильтры и на ранжирование.

Метод обсуждения изучаемого материала реализуется в обучении военнослужащих в виде бесед, семинарских и групповых занятий.

Беседа — способ вооружения воинов знаниями путем обсуждения заранее поставленных вопросов, кратких ответов воинов на них. Беседа — это диалогический путь изложения и обсуждения учебной информации, когда ее содержание знакомо военнослужащим или близко к их жизненной практике. Она рассматривается как своего рода упрощенный вариант семинара, применяется в основном в обучении военнослужащих с низким и средним уровнем теоретической подготовки. *Основные виды бесед:*

- ◆ *развернутая* — упор делается на свободный обмен мнениями, живую полемику, высказывание различных точек зрения. В процессе развернутой беседы в наибольшей мере формируются навыки и умения высказываться и отстаивать свое мнение, а также навыки ведения дискуссии и общения. В заключение обсуждения преподаватель подводит итоги;
- ◆ *контрольно-проверочная*, нацеленная на проверку усвоения пройденного учебного материала;
- ◆ *сообщающая (эвристическая)* — сообщается информация и ставятся вопросы, заставляющие обучаемых самих прийти к правильному выводу.

Семинар — форма организации обучения, предусматривающая самостоятельную предварительную работу и обсуждение учащимися вопросов, призванных обеспечить углубление, расширение и систематизацию знаний, выработку познавательных умений и формирование опыта творческой деятельности, представляющая собой научный (доказательный) анализ проблем, коллективный поиск путей их разрешения. Используется в обучении военнослужащих, имеющих определенную подготовку, опыт работы по самостоятельному решению учебных проблем.

Групповые занятия проводятся в целях изучения вооружения и военной техники (объектов) и составляют основу обучения организации их применения, эксплуатации и ремонта. Групповые занятия проводятся в специализированных классах, с максимальным использованием тренажерной, полевой учебной базы и базы для общевойсковой подготовки. Средство углубления и закрепления знаний, полученных обучающимися на лекциях и в процессе самостоятельной работы над

учебным материалом, детального изучения отдельных теоретических вопросов, военной техники и вооружения, а также средство совершенствования практических навыков в решении задач, производстве инженерных расчетов и т. д.

Метод опроса — письменные или устные, непосредственные или опосредованные обращения педагога, исследователя к респондентам с вопросами, содержание ответов на которые раскрывает отдельные стороны изучаемой проблемы. С помощью опроса можно получить информацию об индивидуальных и групповых особенностях, характеристиках участников военно-педагогического процесса, а также о явлениях и динамике этого процесса. *Метод опроса применяется в следующих разновидностях* — *устный опрос* в форме беседы (индивидуальной или групповой) и интервью (устное); *письменный опрос* в форме анкетирования, тестирования, интервью (письменного).

Метод (от греч. *methodos* — путь исследования, познания) **педагогического исследования** — совокупность способов, приемов, операций практического и (или) теоретического познания и изучения педагогических явлений и процессов, обладающих родством теоретической системы представлений и (или) основного технологического приема и подчиненных решению определенных задач. В зависимости от основания классификации методы исследования подразделяются на общенаучные методы, общие для ряда наук; частные методы педагогики; эмпирические и теоретические; констатирующие и преобразующие; качественные и количественные; частные и общие; содержательные и формальные; методы сбора эмпирических данных, проверки и опровержения гипотез и теории; методы описания, объяснения и прогноза; специальные методы, используемые в отдельных педагогических науках; методы обработки результатов исследования.

Метод педагогического эксперимента заключается в целенаправленном наблюдении за проявлениями тех или иных качеств, когда по плану исследования незначительно или существенно изменяются условия, в которых находится и действует испытуемый. В ходе эксперимента специально создаются ситуации, способствующие проявлению качеств личности или их формированию. Эксперимент предполагает комплексное использование педагогического наблюдения, беседы, анкетирования, тестов. Его сущность заключается в активном вмешательстве исследователя в педагогический процесс с целью его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях. Эксперимент позволяет варьировать факторы, которые воздействуют на изучаемые процессы и явления, воспроизводить их неоднократно.

Метод педагогической диагностики в военной педагогике — это способ достижения целей, совокупность действий, приемов, операций, предназначенных для распознавания обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых особенностей участников военно-педагогического процесса и его компонентов.

Методы педагогической диагностики:

- ❖ *методы сбора диагностической информации* — наблюдение, опрос (устный — беседа, интервью; письменный — анкетирование, тестирование), эксперимент (лабораторный и естественный, констатирующий и формирующий), контент-анализ, анализ результатов деятельности;
- ❖ *методы оценивания диагностической информации:* методы шкалирования, статистики (многомерная группировка, корреляционный и регрессивный анализ), методы рейтингового оценивания, обработки диагностической информации и т. д.;
- ❖ *методы представления и накопления результатов диагностики:* обобщенные данные педагогической диагностики представляются в виде диагноза, т. е. заключения о состоянии исследуемого явления;
- ❖ *методы использования результатов диагностики:* непосредственное педагогическое воздействие, опосредованное педагогическое воздействие, координация и планирование педагогических действий, прогнозирование, рекомендации, пожелания, требования, приказы, распоряжения и т. д.;
- ❖ *методы оценки достоверности результатов диагностики:* экспертный метод, анализ результатов деятельности, контрольные мероприятия, наблюдение, статистический анализ и т. д.

Метод показа — один из самых древних и экономичных путей обучения. Суть его состоит в применении различных приемов и действий, с помощью которых у воинов создается наглядный образ (наиболее близкий к реальному) изучаемого предмета. В методе показа (демонстрации) особенно ярко реализуется дидактический принцип наглядности в обучении. *Виды показа:* личный показ офицером изучаемых приемов и действий; показ оружия, боевой техники, снаряжения, в том числе перспективного и реально существующего противника; показ различных моделей боевой техники и оружия (макеты, рисунки, плакаты, фотографии); показ фильмов, демонстрация презентаций с использованием мультимедиа-техники, теле, радиопередач, звукозаписей и др.

Метод практической работы военнослужащего включает: обслуживание и ремонт боевой техники и оружия; решение практических задач в ходе учений, боевых стрельб, полетов и др. Практическая работа

играет роль метода обучения только тогда, когда при ее проведении ставятся и решаются дидактические цели и задачи.

Метод самостоятельной работы — своего рода внутренняя основа всех остальных методов обучения, объединяющая их в дидактическую систему. *Основные виды данного метода обучения:* самостоятельное изучение оружия и боевой техники, работа с электронными носителями информации, литературными источниками, самотренировки, просмотр фильмов, прослушивание радио, телепередач и др.

Метод тестирования — способ письменного опроса, при котором человек отвечает на вопросы (выполняет задания) теста, в результате чего получает характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у испытуемого. С помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Метод упражнения, тренировки в обучении — многократное, сознательное повторение определенных приемов и действий с целью формирования навыков и умений, развития профессионально важных качеств. При необходимости может предусматриваться не простое повторение, а все большее усложнение выполняемых приемов и действий. Виды упражнений: строевые, физические, стрелковые, технические, тактические и комплексные. Данные виды упражнений применяются как вводные, основные и тренировочные.

Вводные упражнения служат для обеспечения точного выполнения воинами разучиваемых действий, которые совершаются в замедленном темпе.

Основные упражнения предназначены для формирования и развития у военнослужащих навыков и умений до высокого профессионального уровня.

Тренировки как вид упражнения используются для сознательного, многократного повторения уже усвоенного действия (приема) с целью его закрепления.

Метод устного изложения учебного материала основан на том, что слово есть ведущий источник учебной информации. Устная речь несет в себе больше информации, чем письменная, так как содержит невербальный, эмоциональный компонент в виде интонации, смысловых ударений, использования громкости и тембра голоса, варьирования паузами.

Метод устного изложения учебного материала включает: объяснение, инструктирование, рассказ, лекцию.

Объяснение — это передача информации с целью раскрыть смысл явления, процесса, порядок выполнения действия, ответить на вопросы «Почему?», «Как?». Объяснение — такое изложение учебного материала, при котором больше внимания уделяется раскрытию сущности явлений и процессов воинской жизни, их причинно-следственных связей, логики развития военно-профессиональных ситуаций.

Инструктирование — изложение педагогом (командиром) кратких и четких указаний о выполнении воинами конкретных действий.

Рассказ — повествовательно-описательное изложение материала с целью сообщения фактов и выводов. Рассказ в обучении военнослужащих — это последовательное и эмоциональное изложение военнослужащим фактического материала в описательной или повествовательной форме.

Лекция — развернутое теоретическое сообщение, изложение ряда связанных между собой вопросов по определенной теме с их научным анализом, обобщением, доказательствами, заключением и выводами.

Лекция — это углубленное изложение весомых теоретических и практических проблем. В ней органически сочетаются приемы описания, повествования, доказательства, объяснения фактов и примеров, обобщения и выводы.

Основные типы лекций:

- ❖ *вводная лекция* посвящается характеристике структуры изучаемого предмета, раскрытию его задач и основных проблем; в ходе ее проводится небольшой исторический экскурс, ставятся задачи на период обучения по овладению необходимым объемом знаний;
- ❖ *лекция по теме* включает основную информацию по материалам какой-либо определенной темы с соответствующими заключениями, выводами, рекомендациями;
- ❖ *заключительная лекция* предусматривает сведение в единую систему информации по разделу какого-либо учебного предмета или по предмету в целом; при этом делаются заключения и выводы, даются рекомендации;
- ❖ *проблемная лекция* посвящается какому-либо узловому вопросу, проблеме, характерной для учебной дисциплины;
- ❖ *обзорная лекция* включает в себя материалы по ряду основных наиболее сложных вопросов нескольких тем, по разделу, с рекомендациями об изучении остальных вопросов.

Метод экспертной оценки (экспертный опрос) — сбор информации в педагогическом исследовании, предполагающий получение данных с помощью знаний компетентных лиц, путем опроса нескольких

человек — экспертов, сведущих в исследуемой области. Данный метод можно рассматривать как одну из разновидностей опроса (либо как разновидность анкетирования). Результаты опросов, основанные на суждении специалистов, называются экспертными оценками.

Методика обучения — комплексное и оптимальное использование в учебном процессе методов, приемов и средств обучения.

Методы воспитания военнослужащих — совокупность педагогических приемов и средств однородного воздействия на сознание, чувства и волю для достижения определенных воспитательных целей, формирования и развития высоких морально-боевых и психологических качеств. Методы воспитания позволяют оказывать непосредственное воздействие на военнослужащего с целью формирования у него качеств личности, ценностных установок, побуждений, а также подкреплять или корректировать поведение военнослужащего.

Метод убеждения — активное воздействие воспитателя словом и делом на сознание, чувства и волю воинов для формирования определенных взглядов, мнений. По своей психологической структуре убеждения — это знания, слившиеся с эмоциональной сферой и насыщенные волевыми устремлениями. Слияние познавательной деятельности военнослужащего с его чувствами и волей приводит к тому, что внедряемые идеи воспринимаются воспитуемыми, становятся побудителем и идейным мотивом их действий, начинают определять все поведение человека.

Приемы убеждения: сравнение, сопоставление, аналогия; личный показ; опора на личный опыт воспитуемых; показ опыта других; использование силы общественного мнения; демонстрация опытов; использование документов; ссылка на авторитет; обращение к чувствам воспитуемых; оценка поступков или проступков; побуждение к самооценке поступка (проступка); задание самостоятельно установить истину, разъяснить ее другим и т. д.

Метод переубеждения — целенаправленное воздействие на внутренний мир и поведение военнослужащего для того, чтобы восстановить, развить и закрепить положительные и преодолеть отрицательные взгляды и качества. Его действенность зависит от личного авторитета воспитателей, единства слова и дела, нравственного содержания выполняемых действий.

Пример — метод воспитания военнослужащих, целенаправленное и систематическое воздействие на воинов силой положительного примера и формирование у них образца для подражания. При реализации данного метода в практике воспитания офицерам предлагается использовать следующие средства: примеры из жизни выдающихся государственных, общественных, военных деятелей; примеры подвигов нацио-

нальных героев; примеры из истории отечественных и мировых войн; героические примеры участия военнослужащих в локальных войнах и конфликтах; примеры из области литературы, искусства; примеры служебной деятельности передовых воинов; личный пример, прежде всего непосредственного командира (начальника).

Метод упражнения в воспитании предполагает такую организацию повседневной жизнедеятельности военнослужащих, которая позволяет им накапливать опыт правильного поведения, формировать военно-профессиональные и личностные качества. Основные условия достижения результативности при этом: соблюдение уставного внутреннего порядка в подразделении, точное выполнение распорядка дня; добросовестное выполнение воспитателями служебных обязанностей; высокая требовательность со стороны командиров (начальников) к военнослужащим в сочетании с повседневной заботой о них.

Поощрение — метод воспитания, имеющий оценочно-стимулирующий характер. Поощрение выражает меру педагогического воздействия путем положительной оценки воспитателями боевой учебы, службы, ратного труда, поведения военнослужащего и побуждает его к дальнейшим успехам. Прямое назначение мер поощрения состоит в том, чтобы подействовать на чувства военнослужащих и тем самым вызвать у них состояние удовлетворенности своими поступками и действиями, уверенность в своих силах, чувство радости и гордости. Поощрить военнослужащего — значит вызвать у него желание и дальше действовать правильно, умело, инициативно. Если поощрения применяются умело, то под их влиянием у военнослужащих постепенно формируется устойчивая потребность всегда поступать правильно, совершать благородные поступки.

Принуждение — метод воспитания, представляющий собой систему дисциплинарных педагогических воздействий на военнослужащих, недобросовестно относящихся к выполнению служебных обязанностей, нарушающих воинскую дисциплину и общественный порядок, с целью побудить их выполнять воинский долг и исправить свое поведение. Принуждение может выражаться в *форме приказа, категорического требования, предупреждения о привлечении к дисциплинарной ответственности, осуждения на собрании личного состава*. Основные средства принуждения: осуждающий взгляд командира, замечание; упрек, напоминание об обязанностях службы; запрещение, категорическое требование; приказ и приказание; низкие оценки на занятиях, зачетах, проверках; осуждение командиром проступков нарушителя перед строем, на служебном совещании; критика нарушителей на собраниях личного состава, в стенной печати; отстранение от ответственного дела;

предупреждение о наказании в дисциплинарном порядке; наложение дисциплинарного взыскания и др.

Соревнование — помещение военнослужащего в определенные условия, когда он может сравнить свою деятельность с результатами сослуживцев. Соревнование позволяет активизировать военнослужащих, сплачивает коллектив, способствует достижению высоких результатов.

Создание ситуации успеха — помещение военнослужащего в такие условия, в которых у него в значительной степени повышается эффективность деятельности, в результате чего военнослужащий повышает свой статус, самооценку и т. д.

Метод критики — осуждение поведения или установок военнослужащего со стороны с указанием причин и последствий. Критика должна быть конкретной, конструктивной и направлена не на подавление личности военнослужащего, а оказание ему помощи в выявлении имеющихся недостатков и упущений. Войсковая практика показывает, что наибольший эффект имеет критика с опорой на положительные качества личности.

Методы исследования теоретические — методы анализа и синтеза, абстрагирования и идеализации, моделирования и конкретизации теоретического знания.

Методы исследования эмпирические (от греч. *empeiria* — опыт) — позволяют обеспечить непосредственно практическое познание участников педагогического процесса, точную регистрацию педагогических фактов и явлений для последующего теоретического анализа. В качестве эмпирических данных об изучаемом объекте выступают такие свойства, связи и отношения вещей и явлений, которые обнаруживаются в ходе практической деятельности, наблюдений и экспериментов. *Основные эмпирические методы педагогических исследований*: педагогическое наблюдение, опрос (его разновидности: беседа, анкетирование, тестирование, интервью), педагогический эксперимент, анализ документов (контент-анализ).

Методы обучения военнослужащих — упорядоченная система последовательных, взаимосвязанных действий педагогов и обучаемых (обучающихся), включающая совокупность однородных приемов, средств, способов предъявления изучаемого материала, обеспечивающих его усвоение и преобразование в знания, умения и навыки, а также формирование высоких морально-психологических и боевых качеств; способы взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемых (обучающихся), при помощи которых достигаются цели обучения, происходит овладение военнослужащими знаниями, навыками, умениями,

формирование у них качеств, необходимых для успешного решения задач в боевой обстановке и в условиях мирного времени.

В процессе обучения военнослужащих активно используются в разном сочетании следующие методы обучения:

- ◆ устное изложение учебного материала (лекция, рассказ, объяснение, инструктирование);
- ◆ обсуждение изучаемого материала (семинар, беседа, групповое занятие);
- ◆ показ (демонстрация);
- ◆ упражнение, тренировка;
- ◆ практическая работа;
- ◆ самостоятельная работа.

Каждый из методов может включать различные *приемы обучения*. Одни и те же приемы входят в различные методы. Примерами приемов обучения могут служить запись лекции или беседы, помощь и страховка при выполнении упражнения и др. Однако метод — это не сумма отдельных приемов, а их взаимообусловленная система.

Выбор методов обучения, их соотношение в ходе занятий обусловлены:

- ◆ формами обучения, т. е. организацией учебного процесса;
- ◆ группировкой обучаемых;
- ◆ составом групп обучаемых по уровню их подготовки;
- ◆ количеством времени, отводимым на занятие;
- ◆ наличием и состоянием учебного оборудования;
- ◆ местом занятия;
- ◆ уровнем методического мастерства офицера (руководителя занятия).

Методы проблемного обучения — проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность.

Проблемное изложение учебного материала предполагает, что преподаватель сам ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает, обучающиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения.

Частично-поисковый метод проблемного обучения — постепенное приобщение обучающихся к самостоятельному решению проблем. В ходе проблемных семинаров, практических занятий, эвристических бесед обучающиеся под руководством преподавателя решают поставленные проблемы. Преподаватель продумывает систему проблемных вопро-

сов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях. Частично-поисковый метод обеспечивает формирование у обучающихся продуктивной деятельности по развитию и совершенствованию у них умений и навыков.

Исследовательский метод проблемного обучения — обучающиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее (например, в курсовой или дипломной либо в научно-исследовательской работе) с последующим контролем преподавателя.

Методика педагогической диагностики в военной педагогике — конкретная, частная процедура, совокупность технических приемов распознавания обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых особенностей, состояний и свойств участников военно-педагогического процесса и его компонентов.

Модуль (учебный) — разновидность представления (организации) учебной информации, ее относительно самостоятельный блок, включающий цели и учебную задачу, методические рекомендации, ориентировочную основу действий и средства контроля успешности выполнения учебной деятельности. Рациональность содержания сочетается с предельной возможностью усвоения. Совокупность модулей есть единое целое при раскрытии темы, всей дисциплины или совокупности дисциплин.

Морально-боевые качества определяют личность воина, его поведение в мирное время и в боевой обстановке. Включают моральные, психологические, профессионально-боевые и физические качества.

Моральные качества военнослужащего — качества личности: ее моральная направленность, нравственные черты характера воина, его мировоззрение, идеалы, общественно полезные интересы, чувство долга, патриотизм, ненависть к врагам, чувство интернационализма, личной ответственности за защиту своего Отечества, чувства чести, коллективизма, взаимопомощи и т. п.

Психологические качества военнослужащего определяют психологическую подготовленность личного состава к боевым действиям в условиях современной войны. Эту группу качеств составляют: развитость восприятия, внимания, мышления, памяти, речи, быстроты и точности реакций, эмоционально-волевая устойчивость. Формирование высокой эмоционально-волевой устойчивости предполагает воспитание у воинов мужества, стойкости, самообладания, решительности, готовности к самопожертвованию, инициативности, целеустремленности и т. д.

Профессионально-боевые качества отражают уровень подготовленности воинов к успешному ведению современного боя, умелому использованию боевой техники и оружия. Эта группа качеств предполагает

формирование у личного состава высокого воинского мастерства, боевой выучки, приобретение глубоких теоретических и практических знаний техники и оружия, развитие тактического и технического мышления, воспитание боевой активности, наступательного духа, дисциплинированности, гордости и любви к своей профессии, любви к военному делу, боевой технике и оружию.

Физические качества характеризуют уровень физического развития, натренированности воинов, их способность переносить большие физические нагрузки, которые могут возникнуть в условиях современной войны.

Наблюдение как метод исследования в военной педагогике — целенаправленное, организованное и фиксируемое восприятие участников военно-педагогического процесса либо его явлений. Включает цели, задачи, продолжительность наблюдения, выбор объекта, предмета и ситуации, установление способа наблюдения, выбор способов регистрации наблюдаемого, обработку и интерпретацию полученной информации. *Разновидности метода наблюдения*: по степени формализованности — контролируемое и неконтролируемое; по степени участия наблюдателя в исследуемой ситуации — включенное и невключенное; по условиям организации — открытое и скрытое; по месту проведения — естественное и лабораторное; по регулярности проведения — систематическое и случайное.

Наблюдение контролируемое заранее предусматривает ситуации наблюдения и конкретные способы регистрации фактов.

Наблюдение неконтролируемое применяется в целях предварительного знакомства с проблемой. При его проведении отсутствует детальный план действий наблюдателя, определены лишь самые общие черты.

Наблюдение открытое предполагает оповещение военнослужащих о том, что за ними ведется наблюдение. При *скрытом* наблюдении они не знают, что выступают объектом изучения.

Наблюдение включенное предполагает непосредственное участие наблюдателя, исследователя в происходящих событиях. Невключенное наблюдение осуществляется со стороны. Наблюдатель — не участник происходящих событий. Оно может быть и скрытым, и открытым.

Наблюдение естественное наблюдение, осуществляемое в естественных условиях жизнедеятельности.

Наблюдение лабораторное характеризуется искусственными условиями, которые только моделируют естественные. Условия, место и время проведения наблюдения определяются педагогом (наблюдателем).

Наблюдение систематическое проводится регулярно с заданной периодичностью. Обычно оно осуществляется по детально разработанной методике с высокой степенью конкретизации работы наблюда-

теля. *Случайное* наблюдение обычно не планируется. В повседневных условиях службы, боевой учебы часто возникают педагогически значимые и информативные ситуации, которые невозможно смоделировать в лабораторных условиях. Такие ситуации требуют от военного педагога высокой готовности, поскольку трудность наблюдения состоит в случайности их возникновения.

Навык — автоматизированным образом выполняемое действие; сформированное путем повторения и доведенное до автоматизма; характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. По своей психофизиологической сущности — это цепи условных рефлексов. По своему характеру навыки подразделяются на:

- ◆ *перцептивные* (сенсорные, чувственные) — автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета (определение работы двигателя на слух, наблюдения за показаниями приборов);
- ◆ *умственные* (мыслительные, интеллектуальные) — автоматизированные приемы, способы решения встречавшейся ранее задачи (уяснение задачи, оценка обстановки, производство расчетов в уме);
- ◆ *двигательные* (моторные) — автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшиеся ранее движения (перебежки, переползания, действия с оружием, операторская деятельность). Двигательные навыки включают в себя перцептивные и интеллектуальные.

По своей структуре навыки могут быть простыми и сложными. Простые — единичные движения, восприятия и мыслительные акты. Сложные — это система действий (например, прицеливание, считывание показаний приборов и т. п.).

Формирование навыка — сознательная, целенаправленная, управляемая и самоуправляемая деятельность человека. Ее основу составляет осознание задачи и смысла разучиваемых действий, умственное и физическое напряжение в целях их осуществления, анализ хода и результатов этих действий. Навыки развиваются диалектически, поэтапно. В процессе упражнений один этап формирования навыка переходит в другой — на предыдущем этапе возникает элемент последующего. Появление на том или ином этапе элементов нового вызывает качественные сдвиги в дальнейшем ходе формирования навыков.

Направленность — сложное свойство личности, которое включает систему побуждений, потребностей, мотивов, целей и определяет активность личности. *Формы направленности:*

- ◆ *мировоззрение* — система сложившихся взглядов на окружающий мир и свое место в нем;
- ◆ *убеждения* — осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентирами;
- ◆ *идеал* — образ, которым руководствуется личность в настоящее время и который определяет план самовоспитания;
- ◆ *влечение* — психическое состояние, выражающее неосознанную или недостаточно осознанную потребность субъекта; преходящее явление, либо угасает, либо осознается, превращается в желание, мечту и др.;
- ◆ *склонность* — избирательная направленность на определенную деятельность, побуждающая ею заниматься; ее основа — глубокая устойчивая потребность в той или иной деятельности;
- ◆ *желание* — переживание, отражающее потребность, перешедшее в действенную мысль о возможности чем-либо обладать или что-либо осуществить; мотив деятельности;
- ◆ *интерес* — форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ознакомлению с новыми фактами;
- ◆ *стремление* — первичное побуждение, чувственное переживание потребности, тяготение к объекту;
- ◆ *установка* — предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им проявлений определенного объекта и обеспечивающая устойчивый, целеустремленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту.

Нарушение уставных правил взаимоотношений между военнослужащими — моральное и физическое воздействие отдельных военнослужащих, групп (по принципу «старшинства», «землячества», национальной основе и др.) на других военнослужащих, чаще всего более поздних призывов, в целях достижения за их счет определенных привилегий, послаблений, морального реванша, ради присвоения материальных средств, унижения и оскорбления сослуживцев.

Наука — сфера человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности.

Нравственное воспитание — оказание воздействия на сознание, чувства и волю военнослужащих с целью формирования у них необходимых духовно-нравственных черт и качеств. *Основные направления нравственного воспитания:*

- ❖ вооружение военнослужащих знаниями о предъявляемых требованиях со стороны общества к их профессиональному и нравственному облику;
- ❖ разъяснение военнослужащим социальной значимости военной службы;
- ❖ стимулирование потребности военнослужащих в моральном самосовершенствовании;
- ❖ применение воспитательных влияний в соответствии с достигнутым уровнем нравственной зрелости военнослужащих;
- ❖ целенаправленная организация нравственно-значимой деятельности военнослужащих, в процессе которой формируется, осознается и переживается личностный смысл моральных принципов и норм, предотвращаются негативные действия и поступки, формируются нравственные чувства, такие как ответственность, гордость и доблесть;
- ❖ изучение и использование в воспитательных целях индивидуальных особенностей военнослужащих, влияния общественного мнения и здорового социально-психологического климата в воинских коллективах;
- ❖ использование духовно-нравственного потенциала общественных объединений в интересах воспитания военнослужащих.

Образование — процесс и результат освоения определенных обществом уровней культурного наследия, овладения учащимися системой знаний, навыков и умений, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей; педагогически организованный процесс передачи накопленной людьми культуры и связанный с ним уровень индивидуального развития.

Образование военнослужащих — процесс и результат овладения военнослужащими системой научных знаний, познавательных умений и навыков и формирования на их основе необходимых качеств личности.

Обучение — целенаправленный процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся (обучаемых) по передаче и усвоению социального опыта, формированию знаний, навыков и умений. При этом деятельность обучающихся называется преподаванием, а деятельность обучающихся — учением.

Обучение военнослужащих — целенаправленный процесс взаимодействия командиров (начальников) и подчиненных по формированию знаний, навыков и умений обучающихся.

Специфика обучения военнослужащих:

- ❖ специфичность знаний, навыков, умений и качеств, которые необходимо сформировать у воинов, обусловленная их нацеленностью на предотвращение агрессии и при необходимости подавление, уничтожение противника;
- ❖ изучение военного дела (овладение военной специальностью) для военнослужащих — служебная обязанность;
- ❖ обучение военнослужащих проводится неотрывно от выполнения ими своих обязанностей, в условиях постоянной боевой готовности;
- ❖ одновременно используются индивидуальные (подготовка одиночного бойца) и коллективные (подготовка подразделения) формы обучения;
- ❖ подготовка военнослужащих имеет ярко выраженную практическую направленность, она осуществляется не столько в аудиториях, классах и лабораториях, сколько, главным образом, в поле, на море, в воздухе, на стартовых и огневых позициях, аэродромах и танкодромах;
- ❖ овладение воинским (боевым) мастерством проводится с реальной и все более сложной боевой техникой и вооружением, в условиях, максимально приближенных к боевым, что связано с большими психологическими и физическими трудностями; процесс обучения требует от военнослужащих высокого напряжения духовных, интеллектуальных и физических сил, высокой самостоятельности и активности, смелости и решительности;
- ❖ процесс обучения осуществляется в уставных рамках, организуется и направляется командиром-единоначальником, детально и жестко регламентирован требованиями руководящих документов (военной присяги, воинских уставов, приказов и директив министра обороны Российской Федерации), которые определяют принципиальный подход к содержанию, организации и методике воинского обучения и воспитания.

Общественно-государственная подготовка — один из основных предметов обучения личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации, важнейшая форма государственно-патриотического, воинского, нравственного, правового и эстетического воспитания военнослужащих.

Цель общественно-государственной подготовки — формирование у личного состава готовности к защите Отечества, верности воинскому долгу, дисциплинированности, гордости и ответственности за принадлежность

к Вооруженным силам Российской Федерации, а также повышение психолого-педагогических и правовых знаний военных кадров.

В ходе занятий основное внимание уделяется практике обучения и воспитания личного состава Вооруженных Сил, изучению военнослужащими вопросов отечественной истории, традиций армии и флота, проблем государственного и военного строительства, военной педагогики и психологии, законодательства Российской Федерации и норм международного гуманитарного права.

Объект науки — область, часть действительности, которую исследует данная наука, ее познавательное поле.

Объект педагогики — человек с точки зрения его воспитания, формирования, развития, образования в ходе педагогического процесса.

Объект военной педагогики — военнослужащие и воинские коллективы.

Основные категории науки — наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства.

Основные категории педагогики — воспитание, развитие, образование, обучение, самообразование, самовоспитание, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие.

Отклоняющееся, девиантное поведение (от лат. *deviatio* — отклонение) — поведение, отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам.

Педагогика — наука, изучающая закономерности, принципы, методы, средства, формы, содержание и технологии организации и осуществления педагогического процесса (его компонентов) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. Слово *pedagog* — от греч. *paidagógos* — *pais* (paidos) дитя + *agó* — веду, воспитываю — детовожение. В Древней Греции педагогом называли раба, которому поручалось водить детей своего господина в школу или сопровождать во время прогулки.

«Педагогика» как многозначный термин обозначает: различные идеи, представления, взгляды (народные, религиозные, общественные и др.) на цели, содержание и технологию воспитания, обучения, образования; область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию; учебный предмет; искусство, виртуозность, мастерство воспитания. *Педагогика* — это прежде всего педагогическая наука, область научных дисциплин о воспитании, обучении, образовании человека, раскрывающая закономерности педа-

гогического процесса, а также становления и развития личности в педагогическом процессе.

Педагогическая диагностика (от греч. *diagnōstikos* — способность распознавать) — это распознавание индивидуальных и групповых особенностей участников педагогического процесса; оценка его состояния в целом и (или) отдельных компонентов, а также условий и обстоятельств, в которых педагогический процесс осуществляется.

Педагогическая диагностика в ходе военно-педагогического процесса — познавательное-преобразующая деятельность по распознаванию и учету обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых особенностей участников военно-педагогического процесса и его компонентов в соединениях, частях, подразделениях Вооруженных Сил России, направленная на обеспечение эффективности данного процесса, достижение педагогических целей, личностное и профессиональное развитие военнослужащих, успешное решение задач по предназначению.

Педагогическая диагностика проводится на всех этапах военно-педагогического процесса и предполагает получение и использование в педагогических целях достоверной информации о его участниках, условиях, содержании и результативности. Главные задачи педагогической диагностики — распознавание, анализ и оценка обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых психологических особенностей, личностного и профессионального развития военнослужащих на всех этапах военно-педагогического процесса.

Виды педагогической диагностики:

- ❖ *предварительная* — определение исходного уровня подготовки, обученности, воспитанности военнослужащих. Определение рекомендаций и принятие решений по пригодности к службе, обучению, тому или иному виду военно-профессиональной деятельности;
- ❖ *оперативная* — оперативное определение, выявление педагогически значимых характеристик объектов диагностики для экстренного принятия решений, определения воспитательных мер, а также коррекции педагогических воздействий;
- ❖ *контрольная* — включает целенаправленную проверку хода военно-педагогического процесса, выявление результативности обучения, воспитания военнослужащих, при этом уточняются известные характеристики военнослужащих, динамика их развития, определяется их актуальное состояние со стороны специально назначенных для контроля (проверки) должностных лиц. Цель — уточнение ин-

формации о состоянии военно-педагогического процесса, уровне подготовки военнослужащих;

- ◆ *повседневная* (текущая) — решение диагностических задач в обычных, сложившихся условиях осуществления военно-педагогического процесса. Проводится как постоянное, ежедневное выявление, анализ и оценка педагогически значимых характеристик объектов диагностики и учет таковых в военно-педагогическом процессе. Цель повседневной диагностики — непрерывное распознавание имеющегося в настоящем состояния объектов диагностики;
- ◆ *итоговая* — проводится в конце учебного семестра, учебного года, периодов обучения, по окончании изучения разделов учебной программы, курса боевой подготовки. Она осуществляется на специальных проверочных занятиях, основные из которых — экзамены, зачеты, итоговые проверки. Цель — определить объем, глубину и качество знаний, навыков и умений, полученных за определенный период;
- ◆ *исследовательская* — углубленное, наиболее квалифицированное изучение состояния, содержания, организации, результативности военно-педагогического процесса и его компонентов.

Основные направления проведения педагогической диагностики в ходе военно-педагогического процесса:

- ◆ диагностика обученности военнослужащих;
- ◆ диагностика воспитанности военнослужащих;
- ◆ диагностика индивидуальных психологических особенностей военнослужащих;
- ◆ диагностика социально-психологических явлений в воинских коллективах;
- ◆ диагностика педагогической деятельности.

Педагогическая культура офицера — специфическое проявление общей культуры в условиях военно-педагогического процесса; сложное образование, обнаруживающееся в степени овладения офицером военно-педагогическим опытом, в степени его совершенства в военно-педагогической деятельности, уровне развития его личности как военного педагога. Педагогическая культура возникает под влиянием педагогической деятельности и выступает необходимым условием ее осуществления. Она представляет собой достигнутый уровень владения офицером военно-педагогическим опытом, а также уровень его совершенствования в педагогической деятельности, развития личности офицера как военного педагога; этот уровень для каждого военнослужа-

жащего может быть различным. *Педагогическая культура офицера имеет сложную структуру* и включает: общую и профессиональную эрудицию; высокий уровень психолого-педагогических знаний; педагогическую направленность; культуру познавательной деятельности; культуру педагогического мышления; культуру речи; культуру педагогических чувств, культуру педагогически направленного общения и поведения; профессионально-этическую культуру; культуру внешнего вида; культуру рабочего места; педагогическое мастерство.

Педагогическая техника офицера — совокупность умений и навыков офицера как военного педагога, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных военнослужащих и коллектив в целом: умение выбрать правильный стиль и тон в обращении с подчиненными, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыки демонстрации своего отношения к поступкам подчиненных и др.

Педагогический такт офицера — чувство меры, сознательная дозировка действия, способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Педагогический такт во многом обусловлен личными качествами офицера, его кругозором, общей культурой, волей, гражданской позицией и профессиональным мастерством.

Педагогический оптимизм офицера — вера в свои силы и способности как военного педагога, а также вера в способности и возможности своих подчиненных достичь высоких личных и профессиональных результатов.

Педагогическое мастерство — синтез развитого психолого-педагогического мышления, системы педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые в сочетании с высокоразвитыми качествами личности педагога позволяют ему успешно решать учебно-воспитательные задачи.

Педагогические взаимодействия — это преднамеренные взаимные контакты педагога с другим человеком (длительные или временные), целью которых служат изменения в поведении, деятельности, сознании, психике, отношениях данного человека.

Педагогическая цель — предполагаемый результат, предвидение педагогом и учащимся результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, с которыми затем соотносятся все остальные компоненты педагогического процесса.

Педагогические курсы ведомства военно-учебных заведений — первое учебное заведение российской армии, где проводилась психолого-педагогическая подготовка офицеров-воспитателей и преподавателей

для военно-учебных заведений. Открыты в 1900 г. при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Санкт-Петербурге под руководством генерала А. Н. Макарова. Состояли из одногодичных воспитательских курсов, которые готовили офицеров-воспитателей для кадетских корпусов и были организованы по приказу военного ведомства от 15 июня 1900 г. № 213, и двухгодичных учительских курсов, которые были предназначены для подготовки офицеров-преподавателей для военно-учебных заведений и были открыты в 1903 г. по Приказу военного ведомства от 9 сентября 1903 года № 232. Данные курсы существовали до 1917 г. и внесли существенный вклад в развитие педагогической теории и практики в России в начале XX века. После революции на их базе был открыт военно-педагогический институт.

При Педагогических курсах 24 октября 1901 г. была открыта первая в России *лаборатория экспериментальной педагогической психологии под руководством А. П. Нечаева*. Тем самым было положено начало систематическим научным исследованиям в области экспериментальной педагогики и психолого-педагогической диагностики в России.

Педагогический процесс — специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся (воспитанников) в целях решения задач образования, воспитания, обучения и развития личности. Представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий.

Поведение — особый вид взаимодействия человека с окружающей средой охватывает все его поступки целиком. В поведении имеется внутренний план действия, в котором проявляются сознательно выработанные намерения и цель деятельности, прогноз ожидаемого результата и сам результат. Поведение выступает как единство мотивационно-ценностной и операциональной сторон человеческой деятельности.

Поступок — сознательное действие, акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, к самому себе.

Правила обучения — руководящие положения, раскрывающие отдельные стороны применения того или иного принципа обучения. Правила вытекают из принципов обучения и конкретизируют их. Принцип — это общая закономерность; правило отражает действия, используемые в определенной педагогической ситуации. Оно указывает педагогу, как следует в практической работе реализовать дидактический принцип. Каждое правило определяет специфику отдельных шагов в деятельности обучающего, которые ведут к реализации принципа. Оно не обладает силой всеобщности и обязательности и используется в зависимости от складывающейся конкретной педагогической ситуации.

Правовое воспитание — целеустремленное и систематическое влияние на сознание, чувства и психологию военнослужащих с целью формирования у них устойчивых правовых представлений, убеждений и чувств, привития им высокой правовой культуры, навыков и привычек активного правомерного поведения. *Основные направления правового воспитания:*

- ◆ организация правовой пропаганды;
- ◆ повышение теоретической и методической подготовки военнослужащих по правовым вопросам;
- ◆ мобилизация воинских коллективов и войсковой общественности на активное участие в правовом воспитании;
- ◆ обобщение и распространение передового опыта правового воспитания;
- ◆ контроль над соблюдением законности и правопорядка, воинской дисциплины и дисциплинарной практики;
- ◆ организация правовой защиты интересов военнослужащих и членов их семей.

Практика (учебная, производственная, ремонтная, корабельная и др.) — организационная форма практического обучения в военном вузе; проводится по отдельным дисциплинам или их группам в целях закрепления знаний и приобретения (совершенствования) практических навыков с учетом должностного предназначения обучающихся. Практика может проходить в вузе и его структурных подразделениях, в войсках (силах) и организациях Вооруженных Сил, а также в организациях других федеральных органов исполнительной власти.

Практические занятия — работа обучающихся, нацеленная на выработку практических умений и приобретение навыков в решении задач, выполнении чертежей, производстве расчетов, ведении рабочих карт, разработке и оформлении боевых и служебных документов; практическое овладение иностранными языками; отработку упражнений, приемов и нормативов, определенных уставами, наставлениями и руководствами; освоение вооружения и военной техники (объектов), овладение методами их применения, эксплуатации и ремонта. Главное их содержание составляет практическая работа каждого обучающегося.

Предмет науки — то конкретное в объекте, что непосредственно изучает наука, его свойства, характеристики; то, что характеризует специфику науки. Предмет — сторона (стороны), которая выбрана исследователем (субъектом) для изучения в данном объекте в свете поставленной задачи.

Предмет педагогики — сущность и педагогические закономерности педагогического процесса в целом и составляющих его процессов, а также становление и развитие личности в педагогическом процессе. В наиболее общем виде *предметом педагогики выступает педагогический процесс* как особый вид взаимодействия людей. Современное содержание педагогического процесса включает систему взаимосвязанных процессов: обучение, воспитание, самовоспитание, развитие, образование, психологическая подготовка.

Предмет военной педагогики — военно-педагогический процесс в целом и непосредственно педагогические закономерности обучения, воспитания, подготовки военнослужащих и воинских коллективов к военно-профессиональной деятельности, успешному решению задач по предназначению.

Прием — это составная часть или отдельная сторона метода. Элемент метода, родовое действие, отдельный шаг в реализации метода или его модификации. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

Прием воспитания — способ применения того или иного средства в практике воспитательной работы.

Принципы — исходные положения теории, руководящие идеи.

Принципы дидактики (принципы обучения) — наиболее общие руководящие, нормативные положения, в которых выражены требования к содержанию, организации и методике процесса обучения в соответствии с его целями и закономерностями. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения; выступая как категории дидактики, они характеризуют способы использования законов и закономерностей согласно намеченным целям. Каждый принцип включает в себя правила (требования), раскрывающие отдельные, конкретные стороны обучения, но ни один принцип не может быть сведен к сумме тех или иных правил.

Принципы обучения: научность, систематичность, наглядность, доступность, связь теории с практикой, обучения с жизнью, прочность и действенность результатов, творческая активность и самостоятельность учащихся при руководящей роли педагога, сочетание коллективных и индивидуальных форм учебной работы.

Принципы воспитания военнослужащих — исходные педагогические положения, служащие руководящими нормами для офицера, командира (начальника) как воспитателя. В своей совокупности они определяют направленность, содержание, организацию и методику воспитательного процесса в подразделении.

Принципы воспитания военнослужащих:

- ◆ целенаправленность всех воспитательных взаимодействий, влияний и воздействий;
- ◆ гражданско-патриотическая и военно-профессиональная направленность воспитательной деятельности;
- ◆ гуманизм и демократизм в решении задач воспитания;
- ◆ воспитание в различных видах деятельности военнослужащих (учебной, служебной, боевой, хозяйственной, общественной и др.);
- ◆ воспитание в воинском коллективе и через коллектив;
- ◆ проявление в процессе воспитания единства высокой требовательности, уважительного отношения к личности военнослужащего, постоянного внимания к его нуждам, запросам, потребностям;
- ◆ индивидуальный и дифференцированный подход к личности, группе и коллективу;
- ◆ обеспечение в процессе воспитания единства слова и дела, научной теории и практики;
- ◆ единство, согласованность и преемственность воспитательных воздействий;
- ◆ обеспечение единства воспитания, самовоспитания и перевоспитания;
- ◆ целенаправленное стимулирование воспитательной деятельности и проявления военнослужащими высокого уровня воспитанности;
- ◆ комплексный подход к воспитанию с учетом активного функционирования всех его элементов.

Принципы обучения военнослужащих:

- ◆ социальная обусловленность;
- ◆ научность;
- ◆ практическая направленность, связь с жизнью, с практикой строительства и развития Вооруженных Сил;
- ◆ наглядность;
- ◆ доступность и высокий уровень трудности;
- ◆ сознательность, активность и самостоятельность военнослужащих (обучающихся) при руководящей роли педагога;
- ◆ систематичность, последовательность и комплексность в обучении;
- ◆ прочность усвоения, результатов обучения и развития познавательных способностей военнослужащих;

- ◆ коллективизм и индивидуальный подход к обучению военнослужащих, рациональное сочетание коллективных (групповых) и индивидуальных форм и способов;
- ◆ гуманный, воспитывающий и развивающий характер.

Принцип доступности и высокого уровня трудности обучения требует, чтобы учебный материал, его объем, методы изучения соответствовали интеллектуальным и физическим возможностям военнослужащих, чтобы те могли сознательно усвоить необходимые знания, навыки и умения при определенном напряжении своих умственных и физических сил.

Принцип коллективизма и индивидуального подхода в обучении, рационального сочетания коллективных (групповых) и индивидуальных форм и способов требует от командира (педагога) создавать благоприятные условия для успешной активной работы всех военнослужащих и в то же время индивидуально подходить к каждому из них с целью успешного обучения и содействия личностному развитию.

Принцип наглядности — привлечение к восприятию учебного материала органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается.

Виды наглядности:

- ◆ натуральная или естественная наглядность: реальные образцы оружия, техники, приборов, аппаратов, учебные поля, аэродромы, полигоны, стартовые позиции, танкодромы, различные виды снаряжения;
- ◆ изобразительная наглядность, которая включает:
 - ◆ средства имитации — мишени, имитаторы, взрывпакеты и т. п.;
 - ◆ объемные наглядные пособия — изучаемые образцы оружия и боевой техники или же их части в увеличенном или уменьшенном виде, специально изготовленные для показа: макеты, модели, стенды, станки для изучения взаимодействия частей и механизмов, электрифицированные схемы и т. п.;
 - ◆ графические наглядные пособия — плакаты, карты, схемы, таблицы, чертежи и т. п.;
 - ◆ аудиовизуальные средства — кинофильмы, магнитофонные записи, телевизионные передачи, компьютерная техника, слайды и т. п.

Перечисленные виды наглядности дополняются так называемой внутренней наглядностью, т. е. опорой на прежний опыт военнослужащих, который сохранился в памяти.

Принцип научности обучения определяет необходимость приведения содержания и технологии обучения в соответствие с уровнем развития науки и техники, опытом, накопленным мировой цивилизацией.

Принцип практической направленности выражает закономерную зависимость процесса обучения военнослужащих от развития боевой техники и вооружения, военной организации государства, уровня развития военной науки, обеспечивает его связь с опытом прошлых и современных войн. Его сущность проявляется в девизе «Учить войска тому, что необходимо на войне».

Принцип прочности способствует стойкому закреплению знаний, навыков, умений, опыта, морально-психологических и профессиональных качеств.

Принцип систематичности и последовательности направлен на закрепление ранее усвоенных знаний, навыков, умений, профессионально-важных качеств, их последовательное развитие, совершенствование и на этой основе введение новых знаний, формирование новых навыков и умений.

Принцип сознательности, активности и самостоятельности требует осознанного усвоения знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности. *Сознательность* в обучении предполагает позитивное отношение военнослужащих к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденности в значимости получаемых знаний. Кроме того, сознательность придает обучению воспитывающий характер, способствует формированию у военнослужащих высоких морально-психологических и военно-профессиональных качеств. *Активность* в обучении — это интенсивная умственная и практическая деятельность обучаемых, выступающая как предпосылка, условие и результат.

Принцип социальной обусловленности определяет необходимость соблюдения в подготовке личного состава требований государства, общества, предъявляемых к Вооруженным силам Российской Федерации, подготовке военнослужащих.

Программированное обучение — обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как обучающихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Изучение учебного материала осуществляется небольшими, логическими, завершенными дозами, за каждой из которых сразу следует контроль, и лишь после того как станет ясно, что данный материал усвоен, сообщается следующая доза. Усвоение информации зависит от уровня подготовленности. Учебная информация исходит в основном не от преподавателя, ею снабжает программированное пособие или компьютер.

Проблема — теоретический или практический вопрос, выражающий противоречия между имеющимися у обучаемых знаниями и новыми фактами, явлениями, для объяснения которых прежних имеющихся знаний недостаточно.

Проблемная задача — учебное задание, предполагающее осуществление определенных познавательных действий с целью поиска новых знаний для разрешения возникшей проблемы.

Проблемная ситуация — состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у обучаемого в результате осознания недостаточности и противоречивости приобретаемых знаний для решения новых учебных или профессиональных задач.

Проблемное обучение — организация учебных занятий, предполагающая поиск и постановку проблем, создание под руководством преподавателей проблемных задач и ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучаемых по их разрешению, в результате которой происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями, и развитие мыслительных и других способностей.

Уровни проблемности:

- ◆ *первый* — руководитель занятия сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет обучаемых на самостоятельный поиск путей решения.
- ◆ *второй* — руководитель занятия вместе с обучаемыми анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формулируют задачу и решают ее.
- ◆ *третий* (самый высокий) — доведение обучаемым проблемной ситуации, а ее анализ, выявление проблемы, формулировку задачи и выбор оптимального решения обучаемые осуществляют самостоятельно.

Проступок — отрицательные, аморальные действия, которые представляют собой нарушение правил этики, моральных, социальных норм. С юридической точки зрения проступок — это посягательство на государственный или общественный порядок, на права и свободы граждан, на различные формы собственности (личной, государственной); противоправное, виновное действие или бездействие.

Профессионально-важные качества военнослужащих — это качества военнослужащего, включенные в процесс деятельности, обеспечивающие эффективность ее выполнения и характеризующие его как военного профессионала.

Процесс обучения военнослужащих — совместная целенаправленная, организованная, систематически осуществляемая, взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность обучающего (командира, начальника, преподавателя, воспитателя, инструктора) по формированию и развитию у обучаемых (обучающихся — военнослужащих, подчиненных) знаний, навыков, умений, а также качеств личности, которые необходимы для успешного выполнения военно-профессиональных обязанностей

в соответствии с существующими требованиями. Процесс обучения военнослужащих охватывает не только учебную деятельность, боевую и общественно-государственную подготовку, но и всю служебную практику.

Процесс обучения предполагает:

- ◆ анализ ситуации, определение, постановку цели обучения и принятие ее участниками процесса обучения;
- ◆ планирование и организацию учебной работы, определение содержания, методов и средств достижения цели;
- ◆ предъявление учебного материала разными способами и его восприятие;
- ◆ выполнение обучающих и учебных действий и операций;
- ◆ организацию обратной связи, контроль и корректировку работы по усвоению содержания; анализ и самоанализ, оценку результатов обучения и др.

Противоречия процесса обучения военнослужащих:

- ◆ между нормативными требованиями, педагогическим воздействием обучающего и возможностями обучающихся овладеть материалом в строго отведенные сроки и на определенном (высоком) уровне;
- ◆ между необходимостью высокого уровня преподавания учебного материала в военном вузе и недостаточным для освоения этого материала исходным уровнем подготовленности курсанта;
- ◆ между требованиями современного боя и степенью его моделирования (воссоздания) на занятиях и учениях, необходимостью освоения современных средств вооружения и военной техники и возможностью их изучения, их наличием и доступностью;
- ◆ между возникающими у военнослужащих под влиянием обучающего потребностями в усвоении недостающих, необходимых знаний, в приобретении опыта познавательной, учебно-боевой, военно-профессиональной деятельности для решения новых задач и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей.

Профилактика наркомании — система организационных мероприятий, направленных на предотвращение проникновения наркотиков в воинскую часть, предупреждение их распространения среди личного состава, активное выявление лиц, употребляющих наркотические средства, принятие к ним мер воспитательного, правового, дисциплинарного и медицинского характера, проведение целенаправленной вос-

питательной, индивидуальной и санитарно-просветительной работы о социальных и медицинских последствиях наркомании.

Психологическая подготовка военнослужащих — формирование психической устойчивости и готовности военнослужащих к выполнению военно-профессиональной деятельности.

Развитие — процесс становления и формирования личности человека, совершенствования его качеств (интеллектуальных, нравственных, физических, эстетических и др.) под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играют ведущую роль.

В узком смысле развитие понимается как совершенствование интеллектуальных, физических и других качеств личности.

Развитие военнослужащих — процесс накопления количественно-качественных изменений, функционального совершенствования психической и физической деятельности военнослужащего.

Рейтинг — число, выражающее в балльной системе исчисления оценку знаний, навыков и умений обучающегося и в целом его достижений в образовательном процессе.

Религия (от лат. *religio* — набожность, святыня) — одна из форм общественного сознания, совокупность духовных представлений, основанных на вере в существование бога или богов, в сверхъестественные силы, а также соответствующее поведение и специфические действия (культ). Религия также понимается как одно из направлений такого общественного сознания, как та или иная вера, вероисповедание.

Религиозность — мировоззрение, мироощущение, образ жизни, поведения и действия человека, исповедующего соответствующую веру.

Религиозная обстановка в подразделении — духовно-нравственная составляющая воинского коллектива, обусловленная уровнем религиозности личного состава и степенью ее влияния на выполнение военнослужащими стоящих перед подразделением задач.

Самовоспитание — осознанная и целеустремленная работа человека по формированию у себя желаемых черт, качеств и форм поведения.

Самовоспитание военнослужащего — целеустремленная, активная деятельность воина, направленная на формирование, развитие и совершенствование положительных и подавление, устранение у себя отрицательных качеств. *Методы и приемы самовоспитания:* самоубеждение, обязательство перед собой, самоорганизация, самоконтроль, самовнушение, самоупражнение, самокритика, самопоощрение, самонаказание, самопринуждение, самоизучение, самоотчет, самокорректировка.

Самообразование — целенаправленная и целеустремленная работа человека, связанная с поиском и усвоением им знаний.

Самообязательство — взятие на себя обязательства вырабатывать положительные качества.

Самоубеждение — спор с самим собой, когда происходит разрешение противоречий между личными взглядами и требованиями воинского долга. Выработанные посредством самоубеждения взгляды делают его уверенным и настойчивым в достижении поставленной цели.

Самостоятельная работа обучающихся — составная часть учебной работы, нацеленная на закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием автоматизированных обучающих курсов (систем), а также выполнение учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам.

Семейное воспитание — действия по становлению детей, предпринимаемые старшими членами семьи и направленные на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен стать и быть ребенок, подросток, юноша, девушка.

В процессе семейного воспитания решаются следующие задачи:

- ◆ формируется личность, развиваются ее способности и расширяются интересы;
- ◆ происходит передача накопленного обществом социального опыта;
- ◆ у членов семьи вырабатывается мировоззрение, ответственное отношение к труду;
- ◆ прививается чувство коллективизма, потребность быть хозяином, соблюдать нормы поведения;
- ◆ обогащается интеллект, осуществляется эстетическое развитие и физическое совершенствование, вырабатываются навыки санитарно-гигиенической культуры.

Семья имеет следующие воспитательные возможности формирования личности ребенка:

- ◆ обеспечивает его физическое и эмоциональное развитие; в младенчестве, раннем детстве она играет роль, которую не могут взять на себя другие институты.
- ◆ влияет на формирование психологического пола ребенка; три первых года ребенок осваивает атрибуты приписываемого ему пола: набор личностных характеристик, особенности эмоциональных реакций, различные установки, вкусы, поведенческие образцы.
- ◆ играет ведущую роль в умственном развитии ребенка; исследования показали, что различия умственного развития детей, выросших в благополучных и неблагополучных семьях, существенные;

- ◆ важна для овладения ребенком социальными нормами; как показали исследования, выбор супруга и характер общения в семье детерминированы атмосферой и взаимоотношениями в родительской семье;
- ◆ предопределяет социальное развитие человека; одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы в сложных ситуациях, адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам.
- ◆ формирует фундаментальные ценностные ориентации человека.

Семинар — вид занятий, который проводится по наиболее сложным вопросам (темам, разделам) учебной программы, чтобы углубленным образом изучить учебную дисциплину; привить обучающимся навыки самостоятельного поиска и анализа учебной информации; сформировать и развить у них научное мышление, умение активно участвовать в творческой дискуссии, делать правильные выводы, аргументированно излагать и отстаивать свое мнение. Это один из основных видов учебно-практических занятий в военных вузах, заключающийся в обсуждении обучающимися сообщений, докладов, рефератов, выполненных ими по результатам учебных исследований под руководством преподавателей. Семинар — важное звено в общей системе теоретического обучения; проводится по основным и наиболее сложным темам программы.

Система вооружения офицеров знаниями по военной педагогике:

- ◆ изучение психологии и педагогики в военно-учебных заведениях;
- ◆ занятия в системе командирской подготовки, прежде всего по общественно-государственной подготовке;
- ◆ методические совещания и занятия с офицерами;
- ◆ анализ практической работы офицеров по организации военно-педагогического процесса, их опыта общения с подчиненными в ходе проверок и контроля занятий;
- ◆ обмен опытом работы офицеров по обучению и воспитанию подчиненных, пропаганда передового опыта;
- ◆ самостоятельная работа офицеров по изучению психолого-педагогической литературы, совершенствованию навыков и умений учебно-воспитательной работы;
- ◆ совершенствование психолого-педагогических знаний в ходе профессиональной переподготовки офицеров в учебных центрах, на курсах.

Содержание обучения — система знаний, навыков и умений, которыми овладевают обучаемые за время учебы.

Способности — совокупность устойчивых психологических особенностей человека, предопределяющих успешность деятельности.

Средства воспитания — материальные и идеальные объекты, которые используются в процессе воспитания для достижения его целей.

Средства обучения — специально разработанные материальные предметы, оборудование, устройства, предназначенные наряду со словом и речью для осуществления процесса обучения. Основные средства обучения: данные человеку природой (речь, мимика, жесты, поза и т. д.); учебная литература и пособия (книги, наглядные пособия, информационные материалы); аудиовизуальные, компьютерные и мультимедиа; дидактические материалы; лабораторное оборудование и др.

Стиль управления педагогическим коллективом подразделения (части) — совокупность наиболее характерных и устойчивых методов решения типовых педагогических задач, выработки и реализации управленческих решений офицером — руководителем педагогического коллектива.

Стиль управления (руководства) офицера — система психолого-педагогических воздействий и взаимодействий офицера (руководителя) на подчиненных, обусловленная спецификой решаемых коллективом боевых, служебных, учебных, воспитательных и других задач, взаимоотношениями руководителя с подчиненными и объемом его должностных полномочий, личностными особенностями всех членов коллектива, своевременностью и целесообразностью применения тех или иных управленческих средств.

Тактико-строевые занятия — один из видов тактико-специальных занятий. Проводятся в целях обучения военнослужащих способам действий в составе подразделения и привития начальных практических навыков в выполнении обязанностей командиров при организации и ведении боя. Тактико-строевые занятия также могут проводиться перед тактическими учениями в целях слаживания боевых подразделений, сформированных для учений. На этих занятиях обучающиеся действуют в составе боевых расчетов или в роли командиров.

Тактико-строевое занятие — первая и необходимая ступень слаживания подразделений: с личным составом и подразделениями отрабатываются тактические и строевые приемы, способы действий в различных видах боя: сначала по элементам в медленном темпе, затем в целом и с соблюдением установленного нормативами времени.

Тактические (тактико-специальные) занятия — вид занятий, направленный на подготовку обучающихся в вопросах организации, ведения и обеспечения боевых действий подразделений (отделения, взвода и им равных) и управления ими в бою. Тактические (тактико-

специальные) занятия — это основной вид занятий в высших военных училищах по практическому обучению курсантов на местности и на полигоне. Они проводятся, как правило, с материальной частью после теоретических, тактико-строевых занятий и групповых упражнений на местности (картах). На этих занятиях курсанты действуют в качестве номеров боевых расчетов или в роли командиров подразделений, совершенствуя ранее приобретенные или приобретая новые навыки и умения по выполнению обязанностей солдат и командиров в бою. Учебные вопросы на них отрабатываются последовательно, в соответствии с замыслом и созданной тактической обстановкой, во время и в темпе, определяемом характером изучаемого вида боевых действий.

Тактическое занятие — основная форма слаживания подразделения. Все учебные вопросы отрабатываются в полном объеме, в комплексе и строгой последовательности, соответствующей развитию боя, в единой тактической обстановке.

Тактическое, тактико-специальное учения — высшая и наиболее эффективная форма тактической подготовки частей и подразделений, важнейшее средство повышения боевой готовности, подготовки к боевым действиям. Основная цель — совершенствование боевого слаживания и полевой выучки войск для умелых и решительных действий в различных видах боя, проверки боевой готовности. В ходе учений командиры, штабы и войска продолжительное время практически решают свои задачи в общей, непрерывно развивающейся тактической обстановке, по единому замыслу, на разной местности, на большую глубину, непрерывно днем и ночью и в любое время года. Основным методом обучения на тактических учениях — практическая работа обучаемых по выполнению своих функциональных обязанностей. Кроме того, могут применяться объяснение и показ (демонстрация).

Темперамент — совокупность индивидуальных свойств личности, обусловленных особенностями нервной системы и характеризующих динамическую и эмоциональную сторону ее деятельности и поведения. От темперамента зависит скорость возникновения психических процессов, их устойчивость и интенсивность, темп и ритм деятельности, поведения.

Теория — система основных идей в той или иной отрасли знаний; система принципов, законов, категорий, понятий, концепций, описывающая какое-либо относительно однородное, целостное явление или совокупность его элементов, функций; система взаимосвязанных утверждений, содержащая средства описания и предсказания, формулировки законов, объяснения явлений и эмпирических зависимостей.

Теоретические (научно-практические) конференции вид занятий, который проводится в интересах систематизации и углубления получен-

ных знаний, выработки у обучающихся навыков сбора, анализа и обобщения информации, а также для подготовки докладов и сообщений, приобретения опыта публичных выступлений и ведения научных дискуссий.

Тест — стандартизированное задание (или особым образом связанные между собой задания), обычно ограниченное по времени, предназначенное для установления в сравнительных величинах индивидуальных (групповых) особенностей, меры выраженности изучаемого свойства у испытуемого. Тесты можно классифицировать следующим образом:

- ◆ по цели применения (диагностика обученности; диагностика групповых и индивидуальных психологических характеристик, диагностика личностного развития, диагностика в целях профориентации, профессионального отбора);
- ◆ по формам процедуры их применения (индивидуальные, групповые);
- ◆ по содержанию (определение уровня развития того или иного качества);
- ◆ по использованию (аналитические и синтетические, аппаратные и выполняемые вручную, вербальные и невербальные).

Тесты достижений — дидактические, определяющие уровень овладения учебным материалом, сформированность знаний, навыков и умений.

Тест дидактический — система заданий специфической формы и определенного содержания, с целью объективной оценки структуры и измерения уровня подготовленности человека.

Тесты способностей — связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления, интеллекта. Они позволяют судить не только о результатах в усвоении определенного учебного материала, но и о предпосылках тестируемого к выполнению заданий данного типа, класса. К ним относятся, например, тест Равена, тест Амтхауэра, субтесты Векслера и др.

Техническая подготовка военнослужащих предназначена для обучения личного состава владению военной техникой, выработке умений и навыков, необходимых для технически грамотной ее эксплуатации, поддержания в боевой готовности и умелого применения в бою.

Технология обучения — это система мероприятий по организации и осуществлению процесса обучения, предусматривающая определенную последовательность действий и достижение ряда целей; процесс реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Технологии обучения характеризуются следующими параметрами: цели обучения должны быть конкретны и измеримы; операции воспроизводимы (вероятность реализации технологии разрабатывающим ее должна быть высокой, другие педагоги могут овладеть этим набором операций и успешно их использовать); операции должны быть законченным процессом по достижению цели; субъективизм педагога сводится к минимуму. Свобода педагога возможна в том диапазоне действий, которые обеспечивают достижение целей.

Технологии обучения классифицируют по следующим параметрам:

- ◆ по объекту воздействия (обучение курсантов, слушателей, профессиональная переподготовка и повышение квалификации в системе дополнительного образования, профессиональная подготовка в системе послевузовской подготовки);
- ◆ по предметной среде (для гуманитарных, естественно-научных, общепрофессиональных, специальных дисциплин);
- ◆ по применяемым средствам (видеотехнические, информационные, проблемно-деятельностные, рефлексивные и др.);
- ◆ по организации учебной деятельности (индивидуальные, групповые, коллективные, смешанные);
- ◆ по методической задаче (технология одного предмета, технология одного раздела дисциплины, технология одной темы, технология одного вида учебного занятия (одного вопроса), технология одного метода, технология одного средства и др.);
- ◆ по инновационности технологий (проектно-созидательные, развивающего обучения, компьютерные, дистанционного обучения, мультимедиа, модульные, интегральные, графического сжатия информации и др.).

Компьютерные технологии обучения основываются на применении компьютеров в их органичной связи с учебными целями, содержанием обучения, компьютерными программами и дидактическими приемами применения компьютеров как средства обучения.

Модульно-рейтинговая технология обучения — технология обучения, которая базируется на двух основополагающих принципах:

- ◆ поэтапное (модульное) изучение учебных дисциплин, когда каждая дисциплина разбивается на несколько модулей — тематически завершенных разделов (частей). Изучение модуля заканчивается контролем качества усвоения учебного материала и выставлением обучающемуся балла с учетом текущих оценок;
- ◆ поэтапное накопление баллов за изучение каждого модуля и выведение итоговой оценки за изученную дисциплину в виде суммы —

рейтинга. При этом итоговый рейтинг по учебной дисциплине может быть увеличен за счет добавления поощрительных баллов, начисляемых за активную работу над учебным материалом, участие в военно-научной работе, конкурсе на лучшую научную работу и т. п., или уменьшен за счет вычитания штрафных баллов, начисляемых за несвоевременную и некачественную отчетность по модулям, а также за другие нарушения дисциплины образовательного процесса.

Мультимедиа-технология (от англ. *multi* — много + *media* — средство) — совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают такое представление информации, при котором человек воспринимает ее одновременно и параллельно несколькими органами чувств. Мультимедиа означает одновременное наличие звуковой, видео-, графической и компьютерной среды. Объединение этих сред обеспечивает качественно новый уровень восприятия информации: человек, работающий с этой технологией на ПК, не просто пассивно созерцает, а активно участвует в происходящем, в процессе обучения.

Проектно-созидательные технологии — их основу образует творческая деятельность обучающихся в процессе проведения научных исследований, решения научно-технических задач, разработки конкретных проектов. В проектно-созидательной технологии на первое место в образовательном процессе выходит деятельность (разработка проектов, решение различных актуальных задач исследовательского характера) и личность обучающегося, акцентируется его персональная ответственность за результаты своих разработок, реализацию проектов.

Технология дистанционного обучения — совокупность форм, методов и средств взаимодействия компьютерных средств с обучающимся в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения им определенного массива знаний; строится на фундаменте определенного содержания, аккумулируемого в специальных курсах и модулях, предназначенных для дистанционного обучения и находящихся в банках данных и знаний, библиотеках видеосюжетов и т. д.

Технологии модульного обучения предполагают в качестве средства обучения так называемые учебные модули.

Сущностные характеристики модульной технологии обучения:

- ◆ содержание обучения здесь представляется в логически законченных и самостоятельных информационных блоках в соответствии с поставленной дидактической целью. Важно, что эта цель определяет не только объем, но и уровень усвоения материала;
- ◆ общение преподавателя и обучающегося осуществляется путем индивидуального личного общения или через информацию, заложенную в модуль;

- ◆ обучающийся в основном работает самостоятельно. При этом он учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самоконтролю, самооценке. Это позволяет ему осознать себя в деятельности, самому определить уровень усвоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях, навыках и умениях;
- ◆ наличие учебных модулей (распечатанных и выданных каждому обучающемуся) позволяет преподавателю индивидуализировать работу с каждым обучающимся, целенаправленно, «мягко» и ненавязчиво управлять его учебно-познавательной деятельностью, а в случае необходимости оказывать ему дозированную помощь.

Тренировки — вид учебных занятий, проводятся с целью изучения и практического освоения вооружения и боевой техники, приобретения навыков по проведению работ и обслуживанию вооружения и техники (проведение регламентных работ, отыскание и устранение отказов), ее боевому использованию, приобретения навыков работы в средствах защиты от оружия массового поражения, приобретения навыков по разработке боевой документации, в решении задач, а также с целью практического освоения изучаемых иностранных языков и совершенствования навыков спортивного мастерства. Тренировки проводятся под руководством преподавателей.

Умение — подготовленность к сознательным и точным действиям; освоенный человеком способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; приобретенная человеком способность целеустремленно и творчески использовать свои знания и навыки в процессе практической деятельности. Умения могут быть как практическими, так и умственными. В отличие от навыков они образуются и без специальных упражнений в выполнении каких-либо действий, с опорой на знания и навыки, приобретенные ранее, при выполнении действий, сходных с данными.

Умения совершенствуются по мере овладения навыками. Высокий уровень умения означает возможность пользоваться разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия. При высокоразвитом умении действие может выполняться в разных вариантах. Умелый специалист — тот, у которого знания и навыки применяются в различных сложных ситуациях, как штатных (т. е. предусмотренных инструкциями), так и нештатных. Выделяют *начальные умения* (первичное самостоятельное применение приобретенных знаний на практике) и *сложные умения* (способность творчески применять знания и навыки и достигать желаемого результата).

Физическое воспитание — воздействие на военнослужащих в целях совершенствования их физической культуры, организации активного

досуга, укрепления здоровья и закаливания, а также для формирования морально-волевых, боевых и психологических качеств, необходимых при выполнении боевых (учебно-боевых и иных) задач.

Направления физического воспитания военнослужащих:

- ◆ организация плановой физической подготовки различных категорий военнослужащих в соответствии с задачами видов Вооруженных Сил и родов войск Вооруженных Сил;
- ◆ проведение спортивно-массовых мероприятий;
- ◆ организация активного досуга личного состава в выходные и праздничные дни;
- ◆ пропаганда здорового образа жизни;
- ◆ популяризация лучших спортивных достижений.

Формы воспитания — занятия по общественно-государственной подготовке; встречи воинов с ветеранами Великой Отечественной войны, воинами-интернационалистами, участниками боевых действий, ветеранами Вооруженных Сил; тематические вечера и утренники, лекции, беседы, диспуты и другие формы.

Формы обучения (формы организации обучения) военнослужащих — определенный порядок, режим согласованной деятельности обучающихся и обучаемых, внешняя сторона организации учебного процесса; организационная сторона учебного процесса, отражающая условия, в которых проходит обучение.

Формы обучения определяют состав и группировку обучающихся, структуру занятия (учения), место и продолжительность его проведения, специфику деятельности обучающихся.

В военной педагогике сложилась следующая *классификация основных форм обучения военнослужащих*:

- ◆ учебно-плановые формы;
- ◆ служебно-плановые формы;
- ◆ внеслужебные формы;
- ◆ специфические и другие формы.

Учебно-плановые формы включают теоретические и практические занятия, боевые стрельбы, командно-штабные учения и др. Они основные в боевой и общественно-государственной подготовке личного состава части (корабля).

Служебно-плановые формы представляют собой парковые и регламентные дни в части (на корабле).

К *внеслужебным формам* обычно относят различные школы воинского опыта, военные кружки, состязания, конкурсы и др.

Специфические формы обучения — конкретные занятия, характерные для каждого вида Вооруженных Сил, например, в авиации — различные виды наземных тренировок.

Функции обучения военнослужащих. Выделят такие функции, как:

- ♦ *образовательная* (вооружение военнослужащего знаниями, навыками, умениями; формирование правильных представлений и понятий об окружающем мире, об изучаемых предметах и дисциплинах; выработка определенного мировоззрения; развитие логического мышления, самостоятельности в решении учебных задач и др.),
- ♦ *воспитательная* (формирование профессионально-важных качеств личности военнослужащего, здорового морально-психологического состояния воинского коллектива);
- ♦ *развивающая* (формирование у военнослужащих умения мыслить творчески при решении возникающих задач; совершенствование интеллектуальных и физических сил военнослужащих, их способностей);
- ♦ *психологическая* (формирование у военнослужащих психологической устойчивости и готовности к успешным действиям в современном бою, к решению боевых, учебных и служебных задач).

Характер — совокупность наиболее устойчивых психических черт, определяющих поведение человека и проявляющихся в его отношении к окружающему, к труду, к другим людям, к самому себе. Черты характера — особенности, которые стали свойственными самой личности и находят проявление в отношениях к окружающему миру, к труду, к другим людям, к самому себе.

Цель — предполагаемый результат деятельности; заранее осознанный и планируемый (это идеальная модель результата). Цель и целеполагающая деятельность — элементы одного и того же процесса: достижения намеченного результата.

Экономическое воспитание — воздействие на военнослужащих в целях формирования у них экономических знаний, навыков, умений и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения должностных обязанностей. *Основные направления экономического воспитания военнослужащих:*

- ♦ создание условий для успешного развития экономических отношений в Вооруженных Силах;

- ◆ формирование бережного отношения к государственному имуществу, рационального использования материально-технических и учебно-методических средств;
- ◆ использование в воспитательной работе с военнослужащими экономических стимулов;
- ◆ создание в воинских частях школ экономических знаний для военнослужащих в целях проведения экономического всеобуча;
- ◆ пропаганда экономических знаний по хозяйственным вопросам жизнедеятельности воинской части (подразделения);
- ◆ обучение военнослужащих умению предвидеть и оценивать экономические последствия своей деятельности.

Эксперимент (от лат. *experimentum* — проба, опыт) — метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности. Главной задачей большинства экспериментов служит проверка гипотез и предсказаний теории. В связи с этим эксперимент как одна из форм практики выполняет функцию критерия истинности научного познания.

Эксперимент естественный проводят по плану, в обстановке обычной деятельности. Его участники не знают, что они выступают в роли испытуемых. Результаты исследования в значительной степени выражаются в описательной форме. При проведении эксперимента на фоне служебной, учебной или другой деятельности используются средства диагностики, сигнальные и регистрирующие устройства. Исследователь по мере надобности может воздействовать на ситуацию или условия.

Эксперимент лабораторный осуществляется с участием специально выделенной группы испытуемых в специально оборудованном помещении.

Эксперимент констатирующий направлен на установление фактического состояния и уровня тех или иных особенностей педагогического процесса, его явлений и участников на момент проведения исследования. Исследователь при этом устанавливает состояние изучаемой педагогической системы, наличие причинно-следственных связей, зависимостей между явлениями.

Эксперимент формирующий нацелен на изучение явлений, качеств, характеристик непосредственно в процессе их активного формирования, при реализации системы мер, выполнении специально разработанных заданий в специально созданной обстановке деятельности и общения. Формирующий эксперимент может быть направлен на развитие, например, таких качеств военнослужащих, как смелость, решительность, воля, познавательный интерес, самостоятельность, трудолюбие,

инициативность, ответственность, дисциплинированность, коллективизм, общительность, командные навыки. Он ориентирован на изучение динамики развития изучаемых свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Основная особенность формирующего эксперимента заключается в том, что сам исследователь активно влияет на изучаемые явления.

Эстетическое воспитание — воздействие на военнослужащих в целях разностороннего развития эмоционально-чувственной сферы их духовного мира.

Основные направления эстетического воспитания военнослужащих:

- ❖ формирование эстетического отношения к военной службе, воинскому долгу, воинской среде, субъектам и объектам профессиональной деятельности;
- ❖ привитие эстетического отношения к военной форме одежды;
- ❖ повышение эстетического содержания воинских ритуалов; развитие героико-патриотической и военной тематики в современном искусстве;
- ❖ знакомство с художественно-творческой жизнью Вооруженных Сил, творчеством военных художников, писателей, композиторов и поэтов;
- ❖ приобщение к военной проблематике в театре, кино, литературе, живописи.

Экологическое воспитание — воздействие на военнослужащих в целях формирования у них экологического мышления, необходимых экономических, юридических, нравственных, эстетических взглядов на природу, роль и место человека в обеспечении охраны окружающей среды.

Основные направления экологического воспитания военнослужащих:

- ❖ разъяснение причин негативных экологических последствий воинской деятельности и возможностей их предотвращения;
- ❖ вовлечение военнослужащих в практические мероприятия по охране природы; осуществление экологического обучения военнослужащих.

Основные виды и направления воспитания военнослужащих взаимообусловлены и имеют свою специфику. Реализация содержания воспитания предполагает комплексный подход, единство и согласованность всех его составных частей.

Эффективность воспитания военнослужащих — достижение планируемого уровня воспитанности военнослужащих в установленные воспитательным процессом сроки.

Эффективность процесса обучения — соотношение затрат (временных, материальных, финансовых и др.) и достигнутого результата, степень функциональности, исполнения, уровень действенности процесса обучения.

Военная педагогика. Учебник для вузов

Под ред. О. Ю. Ефремова

Заведующая редакцией

М. Трофимова

Руководитель проекта

М. Трофимова

Ведущий редактор

Е. Цветкова

Художественный редактор

А. Татарко

Корректоры

И. Клименченко, В. Ковалева

Верстка

С. Волкова

Подписано в печать 23.05.08. Формат 60х90/16. Усл. п. л. 40. Тираж 3000. Заказ
ООО «Питер Пресс», 198206, Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, д. 73, лит. А29.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
95 3005 — литература учебная.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Типография Правда 1906».
191126, Санкт-Петербург, Киришская ул., 2.

