

ИНТЕГРАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

В статье рассматривается интегральная образовательная модель обучения в военном вузе, обеспечивающая преемственность, гуманизацию обучения в военном вузе, выстраивание доминирующих целей с учетом индивидуально-психологических особенностей и потенциальных возможностей самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов, которая приведет не только к формированию профессиональных знаний, умений и навыков, но и развитию мышления обучаемых, проявляющегося в его творческом характере при выраженной познавательной самостоятельности.

Каким должно быть высшее военное образование в XXI веке? Даже в минувший год трехсотлетия отечественного военного образования вряд ли кто-либо сможет однозначно и непротиворечиво ответить на этот вопрос.

Мы живем во время смены мировой образовательной парадигмы, которая совместилась во времени с политическими реформами в государстве Российском. Следствием стал факт осознания того, что *человек* – высшая ценность, что качество интеллектуальных ресурсов граждан страны определяет ее конкурентоспособность в мировом сообществе. В связи с этим возросли требования личности и общества к *результатам образования*

Современная военная доктрина России, утвержденная указом Президента РФ от 21 апреля 2000 г. №706, предусматривает *качественное совершенствование* Вооруженных Сил РФ, что в свою очередь предполагает «повышение эффективности функционирования систем подготовки кадров, военного образования...» Означенное направление развития военной организации государства реализуется в условиях военной реформы, что влечет за собой необходимость преобразования военной школы. Однако мероприятия, предусмотренные *Концепцией развития системы военного образования*, утвержденной министром обороны в 1993, «оказались недостаточными, система военного образования не отвечает предъявляемым к ней новым требованиям» [1].

Программа совершенствования системы военного образования, утвержденная приказом министра обороны №338 в 1998 г, определяет основные направления реформы военного образования преимущественно организационного характера и не затрагивает *дидактические принципы его реализации*.

Не вызывает сомнений тот факт, что вряд ли устроит и самого военного специалиста и общество узковедомственный подход к его подготовке, который в концентрированном виде можно сформулировать как *человек для государства*. При та-

кой трактовке высшего профессионального образования вообще и военного в частности основной задачей обучения была передача научных знаний и формирование соответствующих специальности умений и навыков. От военного же специалиста в таких условиях требовалось добросовестное выполнение своих функциональных обязанностей.

По мнению А.В. Барабанщикова – идеолога концептуальных основ военного профессионального образования и его учеников, основные задачи, которые необходимо решить в процессе обучения в вузе, – это «вооружить курсантов и слушателей системой разносторонних знаний, выработать у них необходимые навыки и умения, сформировать высокие морально-политические и боевые качества, развить интеллектуальные и физические силы, психологически подготовить к военно-профессиональной деятельности» [2, С.213]. Все нормативные документы Министерства Обороны, регулирующие жизнедеятельность военных вузов, опираются в своей основе именно на ассоциативно-рефлекторную концепцию А.В. Барабанщикова.

Обращает на себя внимание *установка на полную и безоговорочную внешнюю управляемость обучением курсанта путем педагогических воздействий со стороны преподавателя*, что неизбежно ведет к подавлению инициативы обучаемого, нивелированию личности и, как следствие, к формированию добросовестного исполнителя (к чему в общем-то и стремились), а не инициативного и творческого специалиста.

Объективности ради заметим, что это проблема не только военных вузов. Но, если в светском образовании смена образовательной парадигмы уже находит отражение в переориентации целей высшего профессионального образования и модификации образовательных технологий, то военные вузы претерпевают пока только организационные преобразования.

Однако даже с точки зрения узковедомственного подхода существующая основа обучения в

военном вузе не обеспечивает формирование грамотного специалиста с современной точки зрения. Многообразие выполняемых офицерами функций, усложнение боевой техники и ее маневренности, увеличение скоростей, высот и глубин ее эксплуатации увеличивают и возможность возникновения разного рода внештатных ситуаций, когда офицеру необходимо принять нестандартное решение, причем в ограниченные временные сроки и при возможном противодействии противника. *Сложность решаемых задач предъявляет высокие требования к личностным качествам военных специалистов. Военные специалисты должны быть готовы действовать самостоятельно и нести ответственность за принятые решения.*

Следовательно, специалист должен быть подготовлен не только для грамотной эксплуатации боевой техники и выполнению тактических задач по заранее разработанному плану, но и быть способен самостоятельно принимать нетрадиционные решения, генерировать действия, алгоритм которых ему заранее не известен, т. е. быть способен на самостоятельную творческую деятельность. Это означает, что даже в рамках узковедомственного подхода к военному образованию необходимо сейчас обеспечивать развитие в учебном процессе *познавательной самостоятельности курсантов как интегрального качества личности военного специалиста.*

Развитие самостоятельности обучаемого является приоритетным также и с точки зрения современной образовательной парадигмы, когда основной целью образования выступает создание условий для развития тех качеств личности, которые нужны для продвижения к цели, поставленной самим человеком. «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, «—отмечается в законе РФ «Об образовании».

Таким образом, *обучение* в военном вузе должно не только *обеспечивать* на должном уровне собственно профессиональную подготовку специалиста, но и его *развитие и самосовершенствование* в процессе обучения *проявляющееся* в том числе и в *развитии познавательной самостоятельности*. Это с одной стороны.

С другой стороны, современными исследователями в области военной педагогики высказывается мысль, что фактором повышения эффективности педагогического процесса в вузе «является достижение единства обучения, воспитания и пси-

хологической подготовки курсантов», а «единство обучения и воспитания курсантов заключается в единстве задач по развитию их творческих сил и способностей».[3, С.4].

Более того, ныне действующими в вузах нормативными документами одной из задач воспитания определяется «планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение обучаемого в целях формирования у него ... профессионально важных качеств, необходимых обучающимся как офицерам и военным специалистам».

Необходимость изменения дидактических основ учебного процесса военного вуза обусловлена не только противоречиями между требованиями общества и личности к качеству военного образования и его актуальным состоянием.

Существуют противоречия между этими требованиями и актуальными условиями организации процесса обучения в военных вузах. Проблем тут несколько.

1. Курсанты военных вузов получают два образования: светское (регламентируемое образовательными стандартами на гражданскую специальность) и военно-специальное (обозначенное в квалификационных требованиях специалиста), т. е. наряду с базовым высшим образованием (инженер, например) учащимся ВВУЗов необходимо за тот же период времени получить военно-специальные знания, умения и навыки (например, штурман).

В этой связи уместно привести точку зрения начальника управления военного образования МО РФ генерал-лейтенанта А. Сидоренко, которую мы разделяем полностью: «Наибольший вред качеству профобразования офицерских кадров принесло закрепленное в Федеральных законах «О статусе военнослужащих», «О воинской обязанности и военной службе» требование об одновременном обучении курсантов по двум специальностям – военной и гражданской. ... Пытаясь же реализовать в рамках единого образовательного процесса *несовместимые требования* (курсив наш – И.В) к подготовке гражданского и военного специалиста, одновременно выполнить жесткие нормативы государственных образовательных стандартов и квалификационные требования к военно-профессиональной деятельности выпускников, военная школа сегодня готовит специалистов по принципу «ни богу свечка, ни черту кочерга»».

2. При том, что курсанты получают два образования, что само по себе дополнительная нагрузка, они при этом совмещают две, вообще говоря, несовместимые вещи: учатся и несут воинскую службу. Поэтому в вузах велико число пропусков

аудиторных занятий по объективным причинам, что отнюдь не способствует получению качественного образования и развитию познавательных качеств. Часто курсанты просто вынуждены самостоятельно осваивать материал занятий, пропущенных из-за выполнения служебных обязанностей. Поэтому развитая самостоятельность является гарантом успешности обучения в военном вузе.

3. Жизнедеятельность курсанта регламентируется «Уставом», что уменьшает число степеней свободы в самоорганизации процесса обучения, проявлении свободы выбора. Сама система военной подготовки противоречива по сути. С одной стороны на выходе требуется получить самостоятельного, инициативного, творческого специалиста, а с другой стороны – военная организация не способствует развитию инициативы и самостоятельности. Это очень хорошо озвучивает персонаж А. Папанова в фильме «Белорусский вокзал»: «Хорошо было в армии. Стоишь в строю, думаешь о чем-то своем.. Скомандовали идти – пошел. А куда пошел, зачем, там знают».

Поскольку эти противоречия существуют объективно и принципиальная организация отечественного военного образования вряд ли изменится в ближайшее время, постольку дидактическая основа обучения в военном вузе должна выстраиваться так, чтобы смягчать эти противоречия.

В настоящее время в образовательном пространстве практикуются различные образовательные модели [4], построенные с учетом психологических механизмов умственного развития учащихся:

1) *информационная* (или *трансляционная*), предполагающая, что содержание учебного материала изоморфно транслируется в систему знаний и умений обучаемого, являющегося объектом педагогических воздействий;

2) *формирующая* (или *операциональная*), в рамках которой предполагается, что, целенаправленно управляя умственной деятельностью учащихся можно гарантированно добиться результата усвоения знаний и умений. Это основа программированного, алгоритмического обучения, которое в отечественной дидактике развивают В.Г. Беспалько, Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин и др.;

3) *активизирующая*, в которой движущей силой учебно-познавательной деятельности выступает познавательный интерес. Активизация познавательной деятельности осуществляется за счет регуляции уровня проблемности решаемых задач и способствует развитию творческих качеств обучаемых. Идеологи данной модели М.Н. Махмутов,

М.Н. Скаткин, Т.И. Щукина обосновывают тот факт, что педагогический эффект напрямую зависит от активности учащихся. Ведь еще Плутарх отмечал, что голова ученика – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь, то есть побудить его к активной, самостоятельной, творческой деятельности.;

4) *развивающая* модель, разрабатываемая Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, В.В. Репкиным и др., направлена на развитие в первую очередь теоретического мышления учащихся. Способы деятельности учащихся формируются путем специальной организации учебного материала и движения в нем от абстрактного к конкретному;

5) *свободная*, пришедшая в отечественную педагогику из-за рубежа (Р. Штейнер, Ф.Г. Кумбс, и др) и предполагающая отсутствие жесткой системы педагогических воздействий. Спонтанность самоактуализации личности реализуется за счет внутренней инициативы в условиях обучения как сопровождения естественного развития.;

6) *обогащающая*, предполагающая согласование образовательного норматива с субъективным опытом учащегося.

Анализ теории и практики отечественного военного образования показывает, что наиболее часто в нем практикуются первые три модели, однако их применение лишь незначительно смягчает рассмотренные выше противоречия.

На наш взгляд, нивелирование противоречий военного образования возможно, если в основу обучения в военных вузах будет положена *интегральная образовательная модель*.

Интегральная модель обучения в военном вузе имеет целью *обеспечение в процессе обучения развития в единстве аналитического и интуитивно-образного мышления курсантов, обеспечения его творческий характер и проявляющегося в развитии личностных качеств на основе синтеза педагогического управления и саморегуляции учащегося*.

При этом мы исходим из положения философии, что *развитие* – закономерное качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта.

Философское толкование развития и анализ различных педагогических подходов к его определению позволили нам выстроить следующую логическую цепочку: *развитие способностей* → *развитие мышления*, ведущее к развитию интеллекта, → *развитие личности*. В этой связи Н.А. Мен-

чинская отмечает, что «развитие ума неразрывно связано с развитием всей личности», а С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что «личностное развитие может быть понято как реализация индивидом своей потенциальной универсальности, бесконечности, как становление Человека в Индивиде».

Суть *интегральной модели* заключается в следующем.

Процесс обучения в военном вузе следует ориентировать на развитие мышления курсантов и их когнитивных (познавательных) качеств с учетом специфики юношеского возраста и уже сформировавшихся индивидуально-психологических особенностей и мотивационно-потребностной сферы личности *путем адекватной целенаправленной организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности на основе синтеза педагогического управления и саморегуляции учащегося* в процессе обучения. В интегральной образовательной модели учащийся рассматривается как саморегулирующаяся система. Эффективность данной модели можно диагностировать *по развитию в процессе обучения такого интегрального и профессионально значимого качества военного специалиста как познавательная самостоятельность в единстве трех его компонентов: содержательно-операционального, мотивационного и волевого* [6].

Интегральная образовательная модель предполагает реализацию в учебном процессе военного вуза следующих положений.

Преимственность.

Дидактическая система обучения в военном вузе, построенная на ассоциативно-рефлекторной концепции А.В. Барabanщикова и его школы, в основе своей использовала репродуктивный метод обучения, предполагающий передачу обучаемым знаний, формирование у них профессионально-значимых умений и навыков (ЗУНов). Авторами полагалось, что «*стержень обучения – познавательная деятельность обучаемых, отражение в их сознании изучаемого материала, творческое использование в практической деятельности соответствующих знаний*» [2, С. 214]. Процесс усвоения знаний рассматривается ими «как постепенное образование в сознании обучаемых новых связей, ассоциаций по признаку сходства или различия изучаемых свойств и сторон предметов, явлений» [там же, С.215]. При этом логика протекания учебного процесса может быть вполне однозначно представлена схемой: постановка и осознание познавательной задачи → восприятие учебного материала →

его осмысление и запоминание → применение закрепившихся знаний на практике.

Очевидно, что строить дидактическую систему, предполагающую развитие мышления обучаемых, можно только в том случае, если они обладают конкретным массивом знаний по учебным дисциплинам. Поэтому, как мы полагаем, репродукция как средство, обеспечивающее накопление необходимого минимума знаний, должна быть сохранена. Приоритетным однако, по нашему мнению, должно стать развивающее обучение, использующее в качестве методов проблемное обучение и организацию учебно-исследовательской деятельности, превращающее курсанта из объекта педагогических воздействий в субъекта учебно-познавательной деятельности. Мы разделяем точку зрения современных исследователей дидактики военных вузов, что необходимой предпосылкой для развития творческой личности может быть только самостоятельная творческая работа обучаемого

Таким образом мы стремимся не разрушить «до основания» то, что уже наработано дидактикой военных вузов и долгие годы обеспечивало успешную для требований того времени подготовку военных кадров, а использовать этот богатый опыт для формирования фундамента для последующего когнитивного роста (развития).

Гуманизация обучения в военном вузе.

Подчеркнем сразу, что речь идет о *дидактической* стороне обучения, одном слагаемом в общем принципе гуманизации военного образования. Гуманизация рассматривается нами как комплекс мероприятий, направленных на создание такого содержания, организационных форм и условий осуществления учебной и обучающей деятельности, которые в максимальной степени ориентированы на формирование и проявление сущностных свойств человека, выполняющего данную деятельность.

Как известно, обучение – процесс непосредственной передачи опыта поколений во взаимодействии педагога и обучаемого. Очевидно, что этот процесс включает и обучение, т. е. деятельность преподавателя, и учение, т. е. деятельность учащегося. Мы полагаем, что необходимо учитывать двусторонний характер процесса обучения и определять (или корректировать) как первую, так и вторую.

С одной стороны, мы исходим из того положения, что курсант – не только объект, но и субъект обучения. Поэтому процесс *обучения нельзя рассматривать, как это было принято в прежние годы, только как процесс управления*

учебно-познавательной деятельностью курсантов извне, со стороны преподавателя или средства, его заменяющего. Главная задача – обеспечить рациональное самоуправление и саморегуляцию учебно-познавательной деятельностью самими учащимися, разработать такие формы и методы обучения, которые обеспечивали бы раскрытие их индивидуальности.

С другой стороны, должны создаваться условия для творчества преподавателя, разработки и технологизации педагогических инноваций, использования современных средств и методик обучения. Анализ исследований дидактики военного вуза за последние 10 лет на примере только Челябинского Краснознаменного филиала Балашовского военного авиационного института показывает, что все они выходят за рамки традиционного для военных вузов подхода и включают в той или иной степени элементы развивающего обучения, основанного на лично-ориентированном подходе.

Таким образом, интегральная модель обучения предполагает вариативность в зависимости от индивидуальных особенностей обучаемых, предпочитаемых им способов переработки учебного материала.

Декомпозиция доминирующих целей.

В процессе получения высшего профессионального образования должна реализовываться двуединая цель: формирование соответствующих знаний, умений и навыков как необходимое условие будущей профессиональной деятельности с одной стороны, и развитие мышления и других познавательных качеств личности как необходимое условие успешности этой деятельности и последующего самообразования и профессионального совершенствования – с другой. В этой связи в педагогической науке появилось такое понятие как «профессиональная компетентность».

Достижение двуединой цели приводит к необходимости изменения содержания всех элементов традиционной модели структуры учебного процесса и выстраивания преподавания каждой учебной дисциплины вуза в соответствии с иерархией целей.

Мы полагаем, что для смягчения противоречий между требованиями государственных образовательных стандартов на гражданскую специальность, получаемую в военном вузе, и квалификационными требованиями к военным специалистам, интегральная образовательная модель обучения в военном вузе должна использовать *диспозиционную концепцию*, предложенную В.А. Ядовым.

Эта концепция, по определению психологов, характеризует социальное поведение личности в зависимости от состояний ее готовности к определенному способу действий. «Диспозиционная концепция связывает *готовность личности к поведению в данной социальной ситуации с социальными условиями предшествующей деятельности*, в которых формируется устойчивая предрасположенность к реализации определенных потребностей субъекта в соответствующих условиях» [5, С.107]. Диспозиции личности рассматриваются как организованная иерархическая система, вершину которой образуют общая направленность интересов и система ценностных ориентаций как продукт воздействия общих социальных условий, средние уровни представляют систему обобщенных социальных установок на многообразные социальные объекты и ситуации. Нижний уровень – ситуативные установки как готовность к оценке и действию в конкретных условиях деятельности. Психологи отмечают, что высшие диспозиции наиболее устойчивы, они оказывают влияние на диспозиции нижележащих уровней. Однако ситуативные установки обладают относительной самостоятельностью, что обеспечивает адаптацию личности к меняющимся условиям деятельности при сохранении устойчивой целостности ее высших генеральных диспозиций. Последние регулируют общую направленность социального поведения личности, а диспозиции других уровней – поведение в той или иной деятельности. Роль ведущей диспозиции принимает на себя та, которая наиболее полно соответствует данным условиям и цели деятельности.

Проекция рассмотренной концепции на организацию процесса обучения в военном вузе позволяет построить *декомпозиционную систему* такого, представляющую собой иерархию целей обучения.

Как известно, процесс обучения складывается из последовательного, в соответствии с дидактическими принципами преемственности и последовательности в обучении, изучения общеобразовательных, общепрофессиональных, специальных, тактических и общевойсковых дисциплин.

Согласно предлагаемой нами декомпозиционной системе цели каждой изучаемой учебной дисциплины должны представлять иерархию, где доминирующей (высшим уровнем) выступает основная цель обучения в военном вузе *развитие личности курсанта в процессе формирования профессиональной компетентности военного специалиста данного профиля*, а обеспечивающей (нижним уровнем) – формирование знаний и умений по конкрет-

ной учебной дисциплине. Сами же учебные дисциплины можно считать условно состоящими из трех компонентов: *содержательного (информационного), развивающего и профессионального*. Выделение в учебных дисциплинах названных компонентов весьма условно, однако это позволяет четко ориентироваться в выстраивании иерархии целей изучения конкретной учебной дисциплины в военном вузе. Это важно для естественнонаучных, математических и общепрофессиональных дисциплин, требования к которым регламентируются государственными образовательными стандартами, никак не связанными с квалификационными требованиями к военным специалистам данного профиля, что приводит к практически полному нивелированию профессионального компонента на данном этапе обучения. Выстраивание иерархии целей необходимо и при изучении специальных и военно-тактических дисциплин. Это необходимо теперь, чтобы не произошло нивелирование развивающего компонента в угоду профессиональному тренингу. Ведь, как известно, многими элементами будущей профессиональной деятельности выпускники военных вузов, в отличие от гражданских, должны владеть на уровне устойчивых навыков, что зачастую ведет к соблазну свести осознанное изучение специальных и военно-тактических дисциплин к тренингу.

Если же теперь представить изучаемые дисциплины в виде пирамиды, в вершине которой расположена доминирующая цель, то становится очевидным, что при движении к этой цели и переходе от курса к курсу от изучения общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин к специальным меняется соотношение информационного, развивающего и профессионального компонентов в сторону доминирования последнего. Однако для достижения главной цели обучения все названные компоненты в каждой учебной дисциплине должны присутствовать.

Интегративность дидактических подходов

Необходимость реализации в интегральной модели обучения в военном вузе данного требования обусловлена противоречием в квалификационных требованиях к военным специалистам. Согласно этим требованиям «выпускник должен получить образование, характеризующееся деятельностью с использованием сложных алгоритмов, требующей конструирования решения, а также оперирования большими массивами оперативной и запасенной информации, т. е. деятельностью, которой частично свойственны черты научного творчества».

Итак, выпускники военных институтов должны обладать мышлением: с одной стороны – *алго-*

ритмическим, обеспечивающим осознанное осуществление (или руководство) деятельности (выполнение учебной или боевой задачи) по заранее разработанному плану; с другой стороны – *творческим*, с опорой на интуицию и способность анализировать нестандартную ситуацию и принимать решение, причем в условиях ограничения времени и возможного противодействия противника.

Дидактические же подходы, обеспечивающие совершенствование и развитие этих составляющих мышления в процессе обучения, различны.

Как известно, умение действовать по алгоритму эффективно формируется в условиях реализации программированного подхода в обучении, который развивали Б.Ф. Скиннер, Н. Краудер, Н.Ф. Талызина, Т.А. Ильина, Л.Н. Ланда и другие. Построение учебного процесса в соответствии с положениями теории поэтапного формирования умственных действий Гальперина, одного из отечественных вариантов программированного обучения, рекомендовано и часто встречается в практике военных вузов. Однако одним из недостатков программированного подхода является подавление инициативы и творчества курсантов.

Творческое же мышление, способность к инсайту, можно развивать методами эвристики, реализацией проблемного подхода, разработкой которых занимались М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, В. Оконь и другие исследователи.

Проблема состоит в интеграции этих подходов с целью обеспечения условий для обучения военных специалистов в силу их профессиональной специфики.

Учет индивидуально-психологических особенностей и потенциальных возможностей

Развитие мышления и, как следствие, интеллектуальное развитие определяются качеством обучения, его содержанием и характером управления процессом усвоения. Однако определяется ими не однозначно.

Отечественные сторонники личностно-ориентированного обучения, например И.С. Якиманская, полагают, что индивидуальные различия учащихся (познавательные способности, проявляемые в обучаемости и определяемые как индивидуальная способность к усвоению знаний) оказывают на процесс обучения большее влияние, чем метод обучения.

Согласно концепции детерминации индивидуально-психического развития человека внутренними и внешними факторами (А.Н.Леонтьев, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн и другие), «все

внешние условия, данные, воздействия на мышление определяют результаты мыслительного процесса, лишь преломляясь через внутренние его условия».

«Внутренние» факторы принято рассматривать как минимум в двух аспектах: 1) возрастные особенности группы обучаемых; и 2) индивидуально-психологические особенности личности каждого обучаемого.

Возрастные особенности учащихся 17-23 лет (возраст курсантов военных институтов) рассматривались в работах Б.Г. Ананьева, С.И. Архангельского, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, С.Д. Смирновой и других ученых, показавших, что этому возрасту соответствует оптимальное развитие сенсорно-перцептивных, мнемических и особенно рече-мыслительных функций человека. Это возраст наивысших результатов.

По мнению исследователей возрастной психологии, время учебы в вузе отличается сложностью становления личностных черт: усилением сознательных мотивов поведения, укреплением целеустремленности, решительности, настойчивости, самостоятельности, инициативы, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией. *Это возраст центральный в становлении характера и интеллекта.*

«Внутренние» факторы, влияющие на успешность обучения в вузе, можно условно разделить на две группы:

- 1) те, с которыми курсант пришел в военный вуз;
- 2) те, которые появляются в процессе обучения.

По мнению А.В. Петровского, «переходы личности на новые этапы развития ... не определяются теми психологическими закономерностями, которые выражали бы моменты самодвижения развивающейся личности, напротив, они детерминированы извне включением индивида в тот или иной институт социализации или же обусловлены объек-

тивными изменениями внутри этого института, от которых оказывается зависима личность в своем формировании» [7]. Иными словами специфика военной среды, в которой осуществляется учебный процесс, не может не оказывать влияние на формирование личности военного специалиста. Однако ее влияние на конкретного курсанта индивидуально, зависит от его психологических особенностей, сформированности ценностных установок и интеллектуальных качеств.

Интегральная образовательная модель предполагает синтез внешнего педагогического управления и саморегуляции курсантом самостоятельной учебно-познавательной деятельности (СУПД), позволяющий в полной мере учитывать индивидуальные особенности курсантов для повышения эффективности обучения.

При этом система управления СУПД представляется нам состоящей из двух подсистем: 1 – преподаватель (или средство его заменяющее) – субъект управления; 2 – курсант – объект внешнего управления, являющийся в свою очередь сложной системой, где собственно учащийся – субъект управления своей СУПД, а СУПД – объект управления.

Таким образом, интегральная образовательная модель обучения в военном вузе, обеспечивающая преемственность, гуманизацию обучения в военном вузе, выстраивание доминирующих целей, интегративность дидактических подходов и учет индивидуально-психологических особенностей и потенциальных возможностей создает дидактическую основу для такой организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов, которая приведет не только к формированию профессиональных знаний, умений и навыков, но и развитию в единстве аналитического и интуитивно-образного мышления обучаемых, проявляющегося в его творческом характере при выраженной познавательной самостоятельности.

Список использованной литературы:

1. Сидоренко А. Без коренного преобразования военной школы будет поставлен под сомнение успех военной реформы. // Ориентир., 1999., №12., С. 28-36.
2. Психология и педагогика высшей военной школы. / Под ред. А.В. Барabanщикова. – М.: Воениздат, 1989. – 366 с.
3. Рассказов Ф.Д. Морально-психологическое обеспечение образовательного процесса курсантов военного вуза: Монография. – Курган: Изд-во КГУ, 1999. – 366с.
4. Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования. // Педагогика., 1996., №1., С.9-11.
5. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
6. Шамова Т.И. Формирование познавательной самостоятельности. / В сб. науч. статей «Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности». Под ред. Шаповой Т.И. М., 1975., С.5-19.
7. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности. // Вопросы психологии., 1987., №1., С.21.