

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

*На правах рукописи*

**Соловей Дмитрий Владимирович**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ  
У КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор  
Спирина Валентина Ивановна

Армавир, 2023

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА .....</b>	<b>16</b>
1.1. Методологические подходы к исследованию проблемы самоорганизации курсантов военного вуза.....	16
1.2. Понятие, структура и функции компетенции самоорганизации будущих офицеров Вооруженных сил России.....	40
1.3. Проектирование педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза.....	63
Выводы по первой главе .....	86
<b>Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА .....</b>	<b>89</b>
2.1. Организация опытно-экспериментальной работы и результаты констатирующего эксперимента.....	89
2.2. Субъектно-ориентированная педагогическая технология формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза.....	116
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза .....	138
Выводы по второй главе .....	156
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>160</b>

<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	165
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	191
Приложение А. Открытая анкета по самоорганизации деятельности курсанта .....	191
Приложение Б. Карта самооценки компетенции самоорганизации деятельности курсанта .....	194
Приложение В. Техника якорения .....	200
Приложение Г. Интервью с курсантом Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков .....	201
Приложение Д. Материал для обучения рефлексии .....	203

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность и постановка проблемы исследования.** Современный динамичный, быстроменяющийся мир требует от человека новых компетенций и трансформации многих личностных качеств. Это относится ко всем сферам деятельности и военная служба не исключение.

Российская армия испытывает потребность в военных специалистах, способных быстро адаптироваться к новым условиям, выполнять разные виды деятельности, самостоятельно осваивать новые образцы вооружения и военной техники, причем за короткое время, принимать решения и брать ответственность на себя в сложных ситуациях. Это обуславливает важность формирования у будущих офицеров умений самоорганизации своей деятельности, которые смогут в значительной степени обеспечить им успешность в профессиональной деятельности, кадровый рост, внесут вклад в непрерывное саморазвитие и самообразование.

Абитуриенты вузов - выпускники школ в недостаточной мере обладают такими качествами, как готовность к новым формам деятельности и новым требованиям, способность к самоорганизации и самоконтролю, умение планировать свое время, ответственность за свое образование. Все это вызывает у первокурсников комплекс трудностей в адаптации к новой образовательной среде. Специфика военных вузов такова, что адаптационные проблемы первокурсников, решаемые, на первый взгляд, строгим распорядком дня и планированием видов деятельности, снижают, как показывает практика, снижает их самостоятельность. Самоорганизация - то качество личности и тот вид деятельности, которые необходимы современному офицеру и в период профессиональной подготовки (от этого зависит ее успешность и качество), и в профессиональной деятельности (от этого зависит эффективность решения тактических и стратегических задач военной деятельности, которая касается не только непосредственно офицера, но и его подчиненных, и вышестоящих начальников). Практика показывает, что лишь единицы из тех, кто выбрал

воинскую службу своей профессией обладают необходимыми навыками либо способны самостоятельно их сформировать с помощью ценностных установок и воли. Проведенное анкетирование в рамках констатирующего эксперимента курсантов 1 и 3 курсов КВВАУЛ показало, что и к 3 курсу не все они способны адекватно оценивать свою готовность к правильной организации учебного труда и исполнения воинских обязанностей, формулировать возникающие проблемы, ставить и решать задачи саморегулирования и самоуправления, эффективной самоорганизации своего времени.

### **Состояние разработанности проблемы исследования.**

Проблема самоорганизации в процессе обучения достаточно широко обсуждается в научных исследованиях. Ее метаучные основы представлены в трудах В.Л.Васильковой, П.А. Зайченко, Е.Н.Князевой, С.П. Курдюмова, Е.В. Остапец, Н.М. Пейсахова, Б.Г. Юдина; психолого-педагогические - К.А. Абульхановой-Славской, Т.А. Акимовой, В.И. Андреева, С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, А.И. Высоцкого, А.К. Громцевой, Т.А. Губайдулиной, Г. Домбровецкой, Р.В. Ершовой, Н.А. Заенутдиновой, И.И. Ильясова, А.Д. Ишкова, О.А. Конопкина, С.С. Котовой, Н.В. Кузьминой, В.И. Моросановой, А.К. Осина, П.И. Пидкасистого, М.А. Реуновой, Н.Г. Русаковой, Г.Н. Серикова, И.А. Трофимовой, Я.О. Устиновой Л.М. Фридмана, Ю.А. Цагарелли, А.С. Шарова и др.

Самоорганизация рассматривалась: в более ранних исследованиях - в рамках самостоятельной работы учащихся (Ю.К. Бабанский, В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис и др.); в исследованиях по формированию организованности в учебно-познавательной деятельности (Т.А. Губайдулина, Г. Домбровецка, В.Н. Донцов, Н.А. Заенутдинова, И.И. Ильясов, Е.В. Камалетдинова, И.В. Корвякова, Н.В. Кузьмина, И.Ю. Луцева, Я.О. Устинова, и др.); как качество личности (Р.В. Ершова, М.С. Каган, Н.П. Кирина, Г.В. Коган, О.А. Конопкин, А.И. Крупнов, А.К. Осин, Е.В. Остапец, Н.М. Пейсахов, Н.Г. Русакова, В.И. Слободчиков, Л.В. Фалеева, Ю.А. Цагарелли, и др.).

Анализ исследований, посвященных вузовской подготовке, в том числе будущих офицеров, показывает, что проблема их самоорганизации рассматривалась в относительно небольшом числе работ: в рамках профессионально-личностного саморазвития ее изучали Г.Г. Груздева (2004), С.Н. Капустин (2005), В.Н. Горяйнов (2007), С.С. Куликова (2008), С.У. Баяхметов (2017); в условиях реализации компетентностного подхода – С.С. Котова (2008), И.В. Овсянников (2011), М.А. Реунова (2013), А.В. Галямина (2017). Проблему оптимизации процесса воспитания курсантов Росгвардии, формирования инициативности военнослужащих исследует в своих работах И.А. Федосеева (2020-2021). Вопросы повышения качества профессиональной подготовки курсантов, интеллектуально-творческого развития кадров высшей квалификации в военном вузе раскрыты в трудах Л.П. Костиковой (2020-21). Проблему форсирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза на материале иностранного языка рассматривает в своих работах А.В. Галямина (2017). Защищена кандидатская диссертация А.В. Бобылева (2021) по проблеме развития учебной самоорганизации курсантов в условиях цифровизации образования. что свидетельствует о наличии интереса к рассматриваемой проблеме. Вместе с тем, несмотря на наличие исследований по проблемам самоорганизации личности и самоорганизации учебной деятельности, специальных исследований, посвященных формированию компетенции самоорганизации курсантов военных вузов не проводилось, что подчеркивает актуальность исследования и указывает на наличие в образовательной практике и науке **противоречий** между:

Таким образом, несмотря на наличие исследований по проблемам самоорганизации личности и самоорганизации учебной деятельности, диссертационных исследований, посвященных компетенции самоорганизации курсантов военных вузов не проводилось, что подчеркивает актуальность исследования и указывает на наличие в образовательной практике и науке **противоречий** между:

- возрастающей ролью самоорганизации в профессиональной деятельности офицера и недостаточным вниманием к ее целенаправленному формированию в образовательном процессе военного вуза;
- необходимостью формирования компетенции самоорганизации у курсантов военных вузов и доминированием в образовательной среде военных вузов системы внешней организации деятельности обучающихся;
- разработанностью в педагогической психологии и педагогике теоретико-методологических и технологических оснований самоорганизации обучающихся в отдельных видах деятельности и отсутствием таких разработок в военной педагогике для целенаправленного формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза.

Выявленные противоречия и необходимость их разрешения определили **проблему исследования**: какова педагогическая система формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза?

**Цель исследования**: разработать и обосновать педагогическую систему формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза.

**Объект исследования**: компетенция самоорганизации курсанта военного вуза.

**Предмет исследования**: формирование компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении о том, что формирование компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза будет более продуктивным, если:

- опирается на методологию и идеи самоорганизации педагогических систем и образовательных субъектов, накопленные в синергетике и профессиональной педагогике;
- определены и полно представлены в содержании образования будущих офицеров сущность, структура и функции формируемой компетенции;

- осуществляется в педагогической системе множества взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных этой цели;
- реализуется субъектно-ориентированная педагогическая технология, обеспечивающая поэтапный перевод компетенции самоорганизации курсантов на более высокий уровень с использованием ресурсов образовательной среды;
- выявлен и обеспечивается комплекс педагогических условий эффективности этого процесса, способствующий росту самоорганизации курсантов в педагогическом взаимодействии.

### **Задачи исследования:**

1. Определить методологическую и концептуальную основу исследования.
2. Выделить сущностные характеристики и системные параметры компетенции самоорганизации будущего офицера ВС РФ.
3. Разработать и обосновать содержательно-функциональную модель педагогической системы формирования компетенции самоорганизации курсанта в образовательной среде военного вуза.
4. Спроектировать и апробировать в опытно-экспериментальной работе субъектно-ориентированную педагогическую технологию формирования компетенции самоорганизации курсанта в образовательной среде военного вуза.
5. Выявить педагогические условия эффективности формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза.

**Методологическая основа исследования:** системный подход (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В.Блауберг, В.А. Игнатова В.И. Загвязинский, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий Э.Г. Юдин и др.); синергетический подход (В.И. Аршинов, В.Л.Василькова, Э.В. Каракозова, Е.Н. Князева, С.С. Шевелева, и др.); личностно-деятельностный (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубенштейн, и др.); субъектный подход (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин; компетентностный подход (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, А.А.

Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.Г. Сорокин, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, J.C. Raven и др.);

**Теоретическую основу исследования составили:** теория и концепции профессионального образования (Н.Ш. Валеева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, И.М. Осмоловская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, и др.); научные труды по теории и методике высшего образования Ю.П. Ветрова, Э.Ф. Зеера, В.И. Коваленко, Ю.А. Лобейко, И.Ф. Игропуло, Ю.В. Сорокопуд, Л.Н. Харченко и др.; положения военной дидактики (И.А. Алехин, А.В. Барабанщиков, В.В. Богуславский, В.И. Варваров, В.Н. Гуляев, В.А. Пономаренко, и др.); теория самоуправления (Ю.А. Конаржевский, О.А. Конопкин, Н.А. Вагапова, Н.М. Пейсахов, М.М. Поташник, и др.); модели самоорганизации учебной деятельности (Н.А. Заенутдинова, Я.О. Устинова и др.).

**Методы исследования:** теоретические: анализ психолого-педагогической, философской литературы по проблеме исследования; системно-структурный и сравнительный анализ педагогических процессов и явлений, изучение, обобщение и научный анализ эффективного педагогического опыта; моделирование; эмпирические методы: опросник «Военно-профессиональной мотивации» Овчинникова Б.В. и Боровикова А.Ф.; тест «Самоорганизации Н.М. Мандриковой Е.Ю.»; методика Шадрикова В.Д. и Кургиняна С.С.; «Открытая анкета по самоорганизации курсанта»; «Карта самооценки компетенции самоорганизации деятельности курсанта»; наблюдение, беседа, изучение результатов деятельности, экспертная оценка, анкетирование, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий); методы статистикой обработки полученных данных.

**Опытно-экспериментальной базой исследования** явилось Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова (Военный институт). В опытно-экспериментальной работе участвовали курсанты, обучающиеся по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (413 человек), а также

профессорско-преподавательский состав и офицеры командного звена в количестве 12 человек.

Исследование проводилось с 2018 по 2022 гг. в три этапа:

**1 этап (2018 - 2019 гг.)** – поисково-теоретический предполагал: изучение и анализ философской, психологической, педагогической, учебно-методической литературы по проблеме исследования; обоснование выявления противоречий и формулировку проблемного поля исследования; определение объекта, предмета и цели исследования, выдвижение гипотезы и постановку задач; выбор методов исследования. На этом этапе были определены направления исследования и его теоретико-методологические основы; разработана педагогическая модель компетенции самоорганизации курсантов военного вуза.

**2 этап (2019 - 2021 гг.)** – опытно-экспериментальный. Проведен констатирующий эксперимент. Осуществлялись апробация педагогической системы формирования компетенции самоорганизации курсантов военного вуза, методического сопровождения этого процесса, Исследовалась динамика изменений уровня сформированности компетенции самоорганизации, выявлялись затруднения. Производилась публикация результатов исследования.

**3 этап (2021 - 2022 гг.)** – аналитико-обобщающий – включал анализ, оценку и обобщение результатов исследования, проведение теоретической интерпретации результатов опытно-экспериментальной работы, их представление на конференциях и публикацию материалов. Оформлен текст диссертации.

**Достоверность полученных результатов** подтверждена соблюдением общенаучных и методологических принципов педагогического исследования, современными психолого-педагогическими подходами к решению проблемы, комплексом разнообразных теоретических, эмпирических и статистических методов исследования, сочетанием качественного и количественного анализа экспериментальных результатов.

**Основные научные результаты, полученные лично автором, их научная новизна:**

– **расширено** научное представление о психолого-педагогическом феномене самоорганизации будущего специалиста как функциональном проявлении его субъектности в осуществлении своей учебно-профессиональной деятельности;

– **реализована идея** формирования компетенции самоорганизации курсанта военного вуза в векторной направленности развития субъектности и на основе механизмов развития его субъектных функций;

- **определены** теоретико-методологические основания исследования проблемы самоорганизации деятельности обучающегося, интегрирующие аспектные идеи и теоретические положения различных научных подходов и школ, позволяющие рассматривать обучающегося в качестве субъекта деятельности, а педагогический процесс в вузе как целостную, открытую, образовательную среду его самоорганизации;

- **предложено** определение понятия «компетенция самоорганизации будущего офицера», как личностно-деятельностного конструкта, целенаправленно формируемого в образовательном процессе военного вуза, отражающего нормативную степень готовности и способности курсанта к осознанному и самостоятельному упорядочиванию своей социально и личностно значимой деятельности;

- **разработана и обоснована** педагогическая система повышения продуктивности формирования компетенции самоорганизации деятельности курсанта в образовательной среде военного вуза, представленная в её содержательно-функциональной модели, отражающей концептуальные, мотивационно-целевые, детерминационные, процессуально-содержательные, критериально-диагностические и результативные особенности моделируемой системы;

- **выявлен** комплекс необходимых педагогических условий, стимулирующих мотивацию и субъектную активность обучающихся в самоорганизации деятельности, расширяющих ресурсное и методическое

обеспечение среды формирования компетенции самоорганизации курсантов военного вуза.

**Теоретическая значимость исследования** определяется тем, что оно расширяет исследовательское поле феномена самоорганизации в профессиональном образовании; полученные результаты способствуют становлению и развитию теории самоорганизующихся субъектов образовательного процесса в особых условиях; предложена модель педагогической системы формирования компетенции самоорганизации курсантов военных вузов на основе системного, субъектно-ориентированного и компетентностного подходов, идей образовательной синергетики и активного использования инструментов информационно-образовательной среды, применимая для построения иных педагогических систем в педагогических исследованиях; предложены научно обоснованные теоретические и технологические основания для дальнейшей разработки и внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих офицеров педагогических систем целенаправленного развития их субъектности на основе опыта самоорганизации деятельности.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты, выводы, организационно-технологическое обеспечение, формы, содержание критериально-диагностических средств и процедур, методика проектирования индивидуальных и коллективных средств формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза могут быть использованы не только в образовательных организациях Министерства обороны РФ, но и в образовательных учреждениях иной ведомственной принадлежности, а также в системе дополнительного профессионального образования.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Теоретико-методологические основания исследования проблемы формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза, построенные на интегративном применении актуальных для исследования аспектов, идей и теоретических положений системного, синергетического,

деятельностного, личностного, субъектно-ориентированного и компетентностного подходов, позволивших рассматривать обучающегося в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности, а педагогический процесс по формированию у него компетенции самоорганизации представить, смоделировать и спроектировать как целостную, открытую педагогическую систему, реализуемую в образовательной среде военного вуза.

2. Понятие, структура и функции компетенции самоорганизации будущего офицера вооруженных сил, представляющей собой личностно-деятельностный конструкт, целенаправленно формируемый в образовательном процессе военного вуза, отражающий нормативную степень готовности и способности курсанта к осознанному и самостоятельному упорядочиванию совокупности ценностей, целей, мотивов, приемов и средств самоуправления, самоконтроля, саморегуляции и саморазвития в процессе выполнения социально и личностно значимых видов деятельности; её структурные компоненты: *ценностно-мотивационный* (функция – ценностно-смыслового управления деятельностью), *когнитивно-организационный* (функция – структурирования деятельности и управленческого цикла), *деятельностно-регулятивный* (функция – произвольной регуляции действий и состояний) и *рефлексивно-интегративный* (функция – интеграции компонентов самоорганизации и регулируемой деятельности в целостность) компоненты, *уровень* сформированности которых (адаптации – низкий, саморегуляции – средний и самоорганизации – высокий) оценивается по мотивационному, когнитивному, деятельностному, и рефлексивному *критериям*.

3. Содержательно-функциональная модель педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза, включающая в себя: *концептуальные основания* (методологические подходы, базовые теории, основная идея), *мотивационно-целевой компонент* (цель, сущность и системные параметры образовательного результата; задачи по достижению цели; мотивы самоорганизации) *детерминационный компонент* (внешние и внутренние факторы, условия образовательной среды, принципы процесса); структурные компоненты: *процессуально-содержательный* (содержание

образования, содержание учебного материала, образовательные субъекты и особенности их педагогического взаимодействия; ресурсы среды; психолого-педагогические механизмы и этапы формирования компетенции; формы, методы, средства, субъектно-ориентированная технология и её этапы); *критериально-диагностический* (критерии, показатели, уровни, средства диагностики результата); *результативный* (реально сформированная компетенция самоорганизации курсанта).

4. Субъектно-ориентированная технология формирования компетенции самоорганизации деятельности курсанта в образовательной среде военного вуза, представляющая собой систему педагогических действий и применяемых средств для становления и поэтапного перевода авторства и системности самоорганизации своей индивидуальной и совместной деятельности на более высокий уровень посредством развития субъектных функций обучающегося в учебно-профессиональной деятельности. Механизмы формирования компетенции: актуализация исходного опыта самоорганизации курсанта, формирование информационной основы самоорганизации деятельности, навыков самомотивации и целеполагания, навыков принятия решения и саморегуляции осуществления деятельности, рефлексивных навыков структурирования и обеспечения целостности деятельности.

5. Педагогические условия эффективности формирования компетенции самоорганизации курсантов в образовательной среде военного вуза, стимулирующие мотивацию и субъектную активность обучающихся, расширяющие ресурсное и методическое обеспечение среды самоорганизации учебно-профессиональной деятельности курсантов (повышение значимости самоорганизации в современной профессиональной подготовке будущих офицеров; расширение и активизация форм совместной деятельности курсантов и педагогов; включение обучающихся в процесс принятия важных решений, касающихся организации их жизни и учебы в вузе; расширение зоны и масштаба личной и коллективной ответственности курсантов; сочетание индивидуальных форм деятельности и работы с коучем, в паре и группе; разработка средств

информационно-методической поддержки; насыщение ресурсного сопровождения в ЭОС вуза.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись посредством внедрения результатов исследования в образовательный процесс Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова (Военный институт); обсуждения хода и результатов исследования на аспирантских, методических семинарах и заседаниях кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Основные положения и результаты, полученные в процессе исследования, были представлены на научно-практических конференциях различного уровня: международных (XI Конференция, посвященная 60-ой годовщине полета Ю.А.Гагарина в космос Краснодар, 2021 г.; «Педагогика и психология: прикладные исследования и разработки», Москва, 2021 г., VII конференция «European Science Forum», Петрозаводск, 2021 г.; «Педагогика и психология XXI века: современные научные тенденции и инновации», Майкоп, 2021 г.); всероссийских («Личность в современном мире». Армавир, 2020 г; «Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве», Армавир, 2020 г.; «Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве», Армавир, 2021 г.; XXXV «Дискуссии в области гуманитарных, естественнонаучных аспектов современности», Симферополь, 2022 г.; «Развитие высшего образования: теория и практика», Омск, 2022 г.; «Педагогика и психология в контексте современного образовательного пространства», Армавир, 2022 г «Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве», Армавир, 2022 г.); региональном научно-методическом круглом столе «Социально-педагогические технологии», 2020 г.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав и заключения, библиографического списка литературы (198 наименований, в том числе 21 на иностранном языке), 5 приложений. Общий объем рукописи составляет 204 страниц. Работа содержит 19 таблиц, 18 рисунков.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

## **1.1. Методологические подходы к исследованию проблемы самоорганизации курсантов военного вуза**

Введение понятия «самоорганизация» в научный оборот принадлежит английскому психиатру У. Эшби (1947), употребившему его впервые в разделе «Принципы самоорганизации систем» во «Введении в кибернетику». [177]. Дальнейшее свое развитие теория самоорганизации получила в работах по физике И. Пригожина и Г. Хакена, обретя по воле последнего название «синергетика», предметом которой является изучение процесса самозарождения и формирования структур в их функциональном порядке, обуславливающим поведение отдельных элементов системы.

Термин «самоорганизация» получил широкое применение не только в физике и кибернетике, но и в образовании, экономике, демографии, истории, генетике и т.д. Статус же научной категории самоорганизация обрела в философии, определившей её «как высшую форму развития динамических систем и выступающей в качестве конкретизации философского принципа саморазвития» [90, с. 13].

Рассматривая понятие самоорганизации, необходимо обратиться к родовому понятию организации, в контексте проводимого исследования – организованности, т.к. самоорганизацию обучающегося мы рассматриваем как процесс организации, обращенный «на себя», а соответствующими взаимосвязанными качествами будут «самоорганизация (человека) в деятельности» и «организованность человека (вообще)».

Организация как процесс - это совокупность действий, обеспечивающих установление взаимосвязей, взаимоотношений между элементами и образование из них целого, а организация как феномен – функциональное объединение

элементов, некоторое целое, имеющее структуру (отсюда предприятие, школа называются организациями). Организация – это деятельность создания какой-либо структуры, системы, она имеет цель и направление и потому является функцией управления [3]. Если в результате появляется адаптивная система, то она «организовывалась» по каким-то параметрам, образцам, приводящим ее к определенному состоянию с сохранением его (организация – упорядоченное состояние целого, система – организация «в статике»). Если же это состояние не определено, то система самонастраивающаяся, т.е. ее построение не ведет к точному результату, т.к. в процессе организации происходит учет меняющихся условий и результат неидеален. Говоря о самоорганизации, мы говорим о построении настраиваемой системы в реальном времени, в условиях изменений, при этом на каждом этапе этого проводится коррекция деятельности с целью развития системы, получения требуемого результата.

Выделение понятия «самоорганизация человека» в дополнение к «организованности человека» акцентирует активную, деятельностную сторону организации, активность осуществляющего ее субъекта. Самоорганизация – естественно текущий процесс, организация – процесс под специфическими (направляющими) воздействиями [83].

Для решения задач формирования компетенции самоорганизации важно определить, какие методологические подходы к изучению проблемы формирования самоорганизации у курсантов военного вуза будут наиболее продуктивными. Основанием для избрания конкретного методологического подхода к исследованию объектов педагогической реальности является соответствие особенностей решаемой проблемы способам и принципам организации исследования, его направления и содержания научного знания в рамках определенного методологического подхода. Н. Стефанов (1976) выделяет в методологическом подходе принципы, в своей совокупности дающие возможность определения цели и стратегии исследования. Э.Г. Юдин и И.В. Блауберг, (1973), понимая сущность методологического подхода в качестве методологической ориентации исследования, представляют его в виде точки

зрения на рассматриваемый объект, способа определения объекта, позволяющей реализовать в исследовании авторскую мировоззренческую позицию.

В своей совокупности методологические подходы, применяемые в педагогическом исследовании составляют совокупность способов познания, преобразования объектов педагогической реальности и «открывающих», указывающих путь достижения цели исследования.

Все особенности становления и развития самоорганизации личности в одном педагогическом исследовании невозможно, в силу чего возникает необходимость избрать такой подход, который позволяет определить внутреннюю структуру этого феномена, функционально связанные между собой её элементы, внешнюю связь с более крупными педагогическими образованиями, компонентом которых является процесс самоорганизации, виды и степени их взаимозависимости и т.д. Таким исследовательским подходом является системный подход.

Результаты анализа литературы, отражающей генезис проблемы самоорганизации обучающегося, учебной и учебно-профессиональной деятельности в психологии и педагогике позволил выделить четыре подхода, чаще встречающихся в педагогических исследованиях данной тематики: системный, деятельностный, личностный и компетентностный подходы.

*Системный подход* Он является общенаучным методологическим подходом, позволяющим исследовать организацию системы, представляющей собой не просто совокупность элементов её составляющих, а образующих в своих функциональных связях некую целостность, которая обладает новыми качествами, не присущими каждому из составляющих её элементов (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Ю.А. Левада, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др). Применительно объекта исследования – компетенции самоорганизации курсанта принцип системности проявляется в наличии структурных компонентов формируемой компетенции. Для их выделения следует рассмотреть содержательные элементы и выделить их функциональные связи и зависимости,

образуемые в процессе организации и управлении личностью своей деятельностью

Основное требование системного подхода проявляется в рассмотрении самоорганизации как целостного процесса, это особая система, обладающая своей внутренней средой, содержащей элементы, взаимосвязанные между собой определенными функциями. При этом важно исследовать внешнюю среду функционирования системы самоорганизации курсанта – общего педагогического процесса, рассмотреть его место и функции в составе отдельных видов деятельности курсантов (учебная, учебно-профессиональная, научно-исследовательская, служебно-боевая, внеучебная и т.д.). Отдельной исследовательской задачей является изучение образовательной среды вуза, которая благодаря цифровым информационным технологиям расширилась до всемирной сети Интернет, в которой происходит порой более продуктивное самообразование обучающихся по интересующим их вопросам, чем в процессе освоения основных образовательных программ.

Следует понять, как внешняя среда влияет на процесс самоорганизации, как свой содержательный элемент, особенно образовательная среда и система управления военного вуза, характеризующегося высокой исполнительной дисциплины и управляемости. В первом приближении к проблеме сразу проявляется диалектическое противоречие между системой внешнего управления деятельностью курсанта и внутренней системой самоорганизации им своей деятельности. В разрешении этого противоречия содержится ключ к решению проблемы самоорганизации курсантов в образовательной среде военного вуза. Системный подход требует выявить факторы, оказывающие влияние на объект исследования, а также условия его становления и развития.

В системном подходе требуется реализация системно-компонентного, системно-структурного, системно функционального, системно-интегративного направлений исследования самоорганизации. Последовательная реализация этих направлений, предложенных В.Г. Афанасьевым, обеспечивает не только

последовательную логику программы исследования, но и дает возможность выстроить системную целостность исследуемого явления.

Решение задачи преобразования (формирования) самоорганизации курсанта в рамках системного подхода обуславливает необходимость спроектировать и реализовать не отдельные методы или технологию формирования, а целостную педагогическую систему, соответствующую её общепринятому понятию в профессиональной педагогике. Более того, необходимо обеспечить адекватный перевод идеальной модели педагогической системы в реальный педагогический процесс.

*Личностный подход.* Личностный подход в педагогическом исследовании ориентирует на рассмотрение личности в качестве субъекта деятельности, формирующегося, развивающегося и проявляющегося в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др.). Применительно исследования самоорганизации обучающегося личностный подход нацеливает исследователя на рассмотрение компетенции саморганизации курсанта как на интегральное личностно-деятельностное новообразование, формирующееся и развивающееся в учебной и учебно-профессиональной деятельности на основе комплекса личностных свойств, детерминирующих становление и развитие качественной характеристики «организованности».

Личностный подход ориентирует на поиск и определение личностных механизмов развития интегративных личностно-деятельностных свойств обучающегося в системе психической саморегуляции поведения человека, включающей подсистемы мотивации, интеллектуальной, волевой, эмоциональной сфер и сферы индивидуально-типологических особенностей личности. Личностный подход предполагает оперирование и наращивание знания о субъекте деятельности на научной базе общей психологии, изучающей факты, явления и закономерности психики человека, в то время как его самоорганизация и саморазвитие проявляются как интегративные проявления его субъектности, формирующейся и развивающейся под влиянием внешних факторов социальной среды и деятельности. В силу этого в программу исследования был включен

субъектно-ориентированный подход, обеспечивающий его направленность на определение исходного состояния владения курсантами элементами самоорганизации, самоуправления и саморегуляции, составляющих основу субъектных функций личности, проявляющихся в высшей их форме развития – самореализации.

Как показал анализ состояния изученности проблемы и накопленные научные знания о ней, результаты которого излагаются ниже, во многих исследованиях субъектность обучающегося упоминается лишь в составе личных качеств субъекта образовательной деятельности. При этом не принимается во внимание структурное тождество алгоритмов самоорганизации деятельности и субъектных функций. Мы полагаем, что субъектно-ориентированный подход, как частное проявление субъектного подхода имеет существенное значение для исследования проблемы самоорганизации курсантов военного вуза.

Организованность личности как общая категория в психологии рассматривается как сложное качество личности, при этом разные исследователи включают в ее признаки различные свойства. Большинство исследователей опираются на целостно-функциональный подход А.И. Крупнова, выделившего восемь компонентов личности – установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный, – и 16 соответствующих переменных [94]. Р.В.Ершова, рассматривая ее как системный многосторонний объект с позиций целостно-функционального подхода, полагает, что в профессиональной деятельности, которая выступает в качестве фактора, организованность личности развивается и совершенствуется. При этом она полагает, что при анализе и формировании этого качества следует учитывать и другие факторы - возраст, пол, темперамент и др. В своей статье она отмечает: «Важным фактором, определяющим динамические проявления организованности, выступает степень сформированности волевых привычек личности: доведение начатого до конца, систематичность и последовательность действий, умение преодолевать трудности, выполнять намеченное в срок и др.» [51, С.17]. Многие исследователи придают особый

статус феномену управления своими действиями с помощью воли. Н.Д. Левитов, относя организованность к волевым качествам, обеспечивающим подчинение определенным принципам, упорядочиванию, указывает на его связь с дисциплинированностью, самоконтролем, уверенностью в себе [100]. О дисциплинированности (волевом проявлении) как основном факторе при развитии качества организованности писал В.И. Селиванов, включая в организованность умение планировать, рационально использовать свое время, следовать определенным нормам [146]. Р.В. Ершова исследовала развитие организованности во времени и установила, что кардинальная перестройка этого качества происходит на переходе от подросткового возраста к юношеству, т.е. в период начала студенчества, и окончательно формируется только в период взрослости. Она полагает, что процесс развития этого качества опирается на когнитивную и волевою доминанты, на уверенность в позитивности будущего, а также отмечает: «освоение профессиональной деятельности может рассматриваться как фактор, развивающий и совершенствующий организованность личности» [53, С.8].

Процесс развития организованности может осуществляться не только с опорой на волевые усилия. В качестве иных факторов указываются добросовестность, самостоятельность, ответственность, систематичность (В.Г'. Степанов), мотивированное умение планировать, разрабатывать средства реализации плана, самоконтроль (С.Г. Якобсон), мотивированность, настойчивость, умения упорядочивать свои действия, управлять временем (А.И.Высоцкий, J. Yager), [30, 193].

Западные психологи полагают, что большее значение для развития организованности имеет уверенность в своих силах, способности добиться успеха, т.е. мотивационная сторона процесса. А. Бандура, рассматривая феномен самоэффективности, обнаружил, что значимое влияние на достижение целей оказывает вера в свои способности, признание собственной компетентности, в том числе – через поддержку других людей [178]. В отечественной психологии это - стимуляция через ситуации успеха, положительную оценку деятельности

обучаемого. Дальнейшие исследования (Дж.Мэддакс, Редмонд, Ф.Д.Франк, Б.Дж.Циммерман, Д.Х.Шунк, Дж.Эйнсли и др.) этого направления подтвердили, что студенты с высокой успешностью обучения отличаются качеством своих усилий в достижении цели, а потому их результативностью, что, в свою очередь, способствует развитию самодисциплины и самоорганизованности [183, 190, 195 и др.]. Причем эта эффективность должна иметь предметный характер – невозможно быть успешным во всем. Люди оценивают свои способности в зависимости от конкретной области функционирования, личная эффективность – это самооценка, специфичная для определенной сферы деятельности, и высокая самооэффективность в одной области не обязательно означает высокую эффективность в другой [178]. Западные исследователи выявили пять источников самооэффективности [185]:

- собственный успешный опыт («я смог»);
- заместительный опыт («он может – и я могу»);
- внешняя поддержка («ты молодец, у тебя получится»);
- эмоциональные переживания («я не нервничаю, я активен, я смогу»);
- воображаемый опыт («я уже вижу, что у меня получилось»).

Последний из названных источников в отечественной психологии рассматривается как уверенность в будущем успехе, выступающая в качестве мотива деятельности. Решающую роль мотивации в развитии организованности отмечали К.А.Абульханова-Славская, В.Г.Асеев, А.К.Дусавицкий, Н.П.Кирина, А.И.Кочетов, А.К. Маркова, Е.В.Остапец, В.Ф.Серенкова, и др.

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, мотивация, связанная с построением планов на будущее, достижением удаленных значимых жизненных целей, уверенностью в успешности решения стратегических задач, ориентирует человека на самореализацию и саморазвитие, которые невозможны без самоорганизации [1]. Н.П.Кирина провела сравнительное исследование развития организованности у старшеклассников и студентов, определила сходство и различие. Она указывает, что «студентов трудности вызваны выраженной

аэнергичностью (сниженная работоспособность, незаинтересованность). Их организованность страдает из-за постоянной нехватки времени, неучтенных мелочей, неумения выделить среди накопившихся дел главное и второстепенное» [69, С.18]. Е.В.Остапец, выделив мотивационно-смысловые и инструментально-динамические компоненты организованности, подчеркивает необходимость сбалансированного развития определяющих их переменных. В частности, для установочно-целевой и мотивационной – взаимозависимы социо- и эгоцентричная переменные, стремление к признанию в коллективе, реализации общественно значимых целей должны сопровождаться усилиями по достижению лично значимых целей, активностью в реализации своих потребностей, иначе уровень организованности снижается.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что сложное многокомпонентное свойство организованности требует осуществления разнообразной деятельности по ее развитию. И немаловажную роль здесь играет, как именно организована эта деятельность, особенно в связи с проблемой нашего исследования. При этом, при наличии множества психологических исследований этого феномена, педагогических исследований выявлено значительно меньше. Педагоги изучают преимущественно возможности формирования умений или компетенций самоорганизации.

Рассмотрим некоторые предлагаемые пути решения проблемы формирования организованности человека.

Обычно ребенка приучают к порядку во всем – в вещах, действиях, расходовании времени. Ему ставят условия, учат планировать, ограничивают. Это все внешние воздействия, но гораздо более значимы внутренние побуждения, потребность в организованности своей жизни, а к этому человек приходит сам, ему нужно только помочь. Тем более, если речь идет о уже практически сложившемся человеке. Человек приобретает знания и усваивает навыки и привычки не потому, что его этому учат и к этому обязывают, а потому, что он обнаруживает необходимость этого внутри себя.

Основатель коучинга, британец J. Whitmore искал способы повышения эффективности, производительности, организационной культуры. Исходя из тезиса «самый главный соперник – внутри тебя», Дж. Уитмор предложил не обучать, а помогать учиться: «Коучинг - это раскрытие потенциала человека для максимального повышения его собственной эффективности» (*Coaching is unlocking a person's potential to maximise their own performance*, [156]). Осуществляется это через вопросы, который задает человек, имеющий конкретную цель, практически сам себе, коуч (организатор движения, тренер) помогает в этом, направляя его деятельность, даже не владея знаниями в ее области. Относительно близок коучу тьютор, но он работает с детьми, еще не осознающими цель. В России достаточно развито наставничество (практически аналог менторства), но обычно в него вкладывается другой смысл – это человек, делящийся своим опытом, помогающий в конкретной деятельности. Коуч в наименьшей степени вмешивается в действия «подшефного», направляя, но не настаивая, -самостоятельность человека остается решающей. В плане развития организованности коучинг - один из наиболее перспективных методов.

Одним из недавних исследований, посвященных развитию организованности, является диссертация Е.М.Наумовой [116]. Она исследовала формирование личной организованности подростков, в качестве приемов предложила создание ситуаций осознанного выбора подростками средств достижения цели, различные методики персонального менеджмента и тайм-менеджмента, самоанализ, групповое планирование, построение учащимися индивидуальных учебно-тренировочных маршрутов (листы сопровождения, дневник успешности подростка, фиксирующие результаты). Е.М.Наумова определила критерии и показатели сформированности личной организованности: когнитивный, мотивационный, деятельностный и регулятивный. Работа выполнена на базе реализации физкультурно-спортивной деятельности подростков, но большинство приемов можно использовать и на уровне вуза.

Как уже упоминалось, в современных исследованиях в рассматриваемой области речь идет о процессе самоорганизации и соответствующих ему умениях.

*Самоорганизация* – понятие из общей теории систем или синергетики, сегодня приблизившейся по своей общности к теории систем. В философии самоорганизация определяется как процесс(ы) спонтанного упорядочивания, возникновения пространственных, временных, пространственно-временных или функциональных структур, протекающий(е) в открытых нелинейных системах [172].

Нелинейность означает необратимость и многовариантность развития системы, потенциальную возможность изменений скорости, объема, направленности процессов в ней, наличие точек ветвления путей развития (точек бифуркации). Структуры-аттракторы показывают, куда эволюционируют процессы в открытых и нелинейных системах.

Самоорганизация - это процесс развития системы в соответствии с двумя принципами:

- отрицательной обратной связи, реализующей поддержку спонтанно возникающего порядка;
- положительной обратной связи, согласно которому прогрессивные изменения, возникающие в системе, не подавляются, а накапливаются и усиливаются.

Это сложное понятие позже стало использоваться и в «Я-концепции», и в теории обучения. «Давать высшее образование - значит готовить молодых, действительно молодых, людей к будущей достаточно сложной работе» [66]. А.М.Новиков, предполагая, что, поскольку образование становится капиталом, формулирует *принцип самоорганизации учебной деятельности* так: «Во главу угла ставится самостоятельная работа обучаемых, самоорганизация его учебной деятельности» [118, с.159].

Отдельные аспекты самоорганизации с педагогической точки зрения нашли отражение как в работах исследователей синергетических процессов в природе и социуме В.Г. Буданова, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, так и у педагогов-исследователей В.И. Андреева, А.А. Ворожбитовой, А.К. Громцевой, Т.А. Губайдуллиной, А.Д. Ишкова, Е.В. Камалетдиновой, Е.В.Петровой, П.И.

Пидкасистого, В.А.Сластенина, Г.С. Сухобской, Л.В.Фалеевой, Ю.А. Цагарелли и др.

Е.Н. Князева пишет: «Образование - это самоорганизация человека как целостной, упорядоченной системы, коэволюционирующей с идеалами культуры и соотнесенной с образами современного мира. В процессе самоорганизации человек воспроизводится не только как личность, «субъект поступания», но и как носитель накопленного человечеством жизненного опыта» [70].

Ю.А. Цагарелли выделяет два вида самоорганизации: личностную, как «процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки» при четком понимании цели этого развития, и деятельностьную, как построение плана и выбор путей и средств его выполнения [164]. Психолог отмечает: «Эффективность деятельности «человек – человек» в значительной мере зависит от перевода процессов регуляции в процессы саморегуляции. Так, воспитание эффективно лишь при условии его перевода в самовоспитание, обучение - в самообучение, контроль - в самоконтроль, развитие - в саморазвитие и т.д.» [165, С.33].

Ю.А. Цагарелли считает, что взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции есть различные проявления единой по своей сущности группы психических процессов, иерархически выстроенных от общего к частному и единичному.

Он предлагает образно-концептуальной эталон самоорганизации специалиста, который позволяет адекватно и целостно представить особенности самовоспитания и саморазвития личности в структуре личностных, социально значимых и профессиональных приоритетов, выработать устойчивость в личностном росте и саморазвитии.

А.А. Ворожбитова [28] рассматривает педагогическую синергетику в качестве синтеза многофакторных взаимодействий во встречных процессах воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, реализующихся в личности обучающихся, что, безусловно,

оправданно, поскольку объединяются в противопоставлении взаимозависимые внешние и внутренние категории – невозможно самообразовываться без образования или самоорганизовываться при отсутствии какой-либо организации извне (даже с отсрочкой во времени).

В исследовании сущности и механизмов самоорганизации обучающегося мы опираемся на системно-синергетический подход [27, 53, 59, 64, 152 и др.], заключающийся в исследовании и решении проблем, связанных с процессами самоорганизации и саморазвития в педагогических системах, системах, изменения в которых происходят под воздействием внешних и внутренних факторов в их взаимосвязи, совместного протекания случайных и целенаправленных процессов.

Один из его основоположников, М.С.Каган, отмечал, что процесс формирования личности является сложным типом динамической системы, в которой происходит самоуправляемое и самоподдерживаемое личностное становление, причем «стадия биографии человека отличается определенным типом самоорганизации, который обуславливается взаимодействием внутренних и внешних для индивида факторов» [64, С.36], от стадии к стадии растет нелинейность системы вследствие расширения спектра внешних факторов и вариативного личного их восприятия и опыта.

При использовании системно-синергетического подхода важно осмысление его основных понятий применительно рассматриваемой сферы образования (Таблица 1).

**Таблица 1 – Конкретизация понятий синергетики в теории образования**

<b>Понятия синергетики</b>	<b>Понятия теории образования</b>
Самоорганизация как процесс	нелинейный процесс или совокупность процессов в образовательной системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования и стремления к оптимальному состоянию с учетом актуальных внутренних и внешних факторов влияния
Состояние системы	структура, состоящая из относительно независимых компонентов, возникшая в результате многофакторных

Понятия синергетики	Понятия теории образования
	изменений в образовательной среде, находящаяся в неравновесном состоянии и способная к переходу в новое состояние, к развитию (чем дальше от состояния равновесия, тем заметнее согласованное поведение элементов структуры)
Параметры (переменные) состояния	параметры (переменные), набор значений которых однозначно определяет состояние системы; для образовательной системы – субъектность, ресурсная достаточность, результативность (этапная и итоговая).
Флуктуация параметров системы	случайное отклонение параметров в какой-либо части образовательной системы от заданных, малое событие, провоцирующее изменение; флуктуация управляющего параметра (аттрактора) может иметь определяющее значение для системы, привести ее в точку бифуркации.
Аттрактор	спектр возможных путей в будущее состояние, определяемый внутренними, собственными свойствами открытой нелинейной системы; можно рассматривать как «память о будущем», влияющая на настоящее; для образовательной системы - близко понятию «цель», но не как результат, а как процесс: поставленная цель вызывает появление комплекса аттракторов как путей ее достижения
Бифуркация	развилка веера возможных решений; критический момент смены эволюционных изменений на революционные, в который образовательная система или ее компонент под влиянием малых резонансных воздействий может начать изменение, приводящее систему в новое состояние, как конструктивное, так и деструктивное
Обратная связь	ответная реакция образовательной системы на воздействие (внешнее или внутреннее); самоорганизацию вызывает положительная обратная связь, увеличивающая изменения в системе за счет накопления малых резонансных изменений; отрицательная обратная связь адаптивна, поддерживает гомеостаз системы, корректируя возникающие изменения и возвращая систему в исходное устойчивое состояние

М.В. Волкова отмечает, что «педагогические системы, наряду с общими свойствами (открытость, сложность, нелинейность, наличие обратных связей, стихийность и организованность, неустойчивость), обладают и рядом

специфических свойств: неповторимостью (оригинальностью, уникальностью), субъективностью, поливариантностью» [27, С.11].

Можно говорить о наличии у образовательной системы состояния самоорганизации как состояния нахождения *в процессе* самоорганизации, состояния изменения. В отсутствии аттракторов изменений система поддерживается в относительно стабильном, медленно (эволюционно) развивающемся состоянии с помощью механизма отрицательной обратной связи (или связей – традиционные теории обучения, системы требований, программы и учебники и пр.). Эти связи сохраняются долго и в период самоорганизации, тормозя ее и предоставляя возможность скорректировать пути и содержание изменений. Любая образовательная система не может быть сломана полностью и заменена, т.к. внутри нее находятся педагогические субъекты (обучающиеся, обучающие и пр.), вовлекаемые в зону бифуркации, и сохраняющие память о том, что было, создавая особый аттрактор, позволяющий сохранить из старой системы лучшее. При этом более простым является обеспечение самоорганизации отдельных субъектов образования как менее сложных систем (подсистем). Они, наряду с другими компонентами образовательной системы, изменяясь, вносят вклад в реализацию управляющего аттрактора, обеспечивающего возникновение новой системы.

В.Н.Корчагин характеризовал развитие как выведение системы из равновесного состояния вследствие появления противоречий, но одновременно и как «системный синергетизм», согласованное взаимодействие ее компонентов, стабилизирующее систему в новом состоянии [89]. Развитие качеств человека, его умений и компетенций зачастую зависит не только от параметров состояния (субъектности, ресурсной достаточности и др.), но от множества ситуативных переменных (настроения, состояния, особенностей взаимодействия с окружающими людьми и т.д.),

Мы рассматриваем самоорганизацию обучающихся как компонент учебной деятельности, также представляющей собой систему, развивающуюся через смену состояний.

Теоретические основы проблемы самоорганизации учебной деятельности студентов исследованы А.Д.Ишковым, который полагает, что правильнее говорить о личностно-деятельностном интегральном подходе к рассмотрению самоорганизации учебной деятельности [63]. Такая же точка зрения у М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, которые считают, что самоорганизация интегрирует природные и приобретенные свойства через особенности воли и интеллекта, мотивов поведения и реализуемой упорядоченности деятельности и поведения [48]. Л.В. Фалеева определяет самоорганизацию как деятельность и способности личности, связанные с умением организовать себя, проявляющиеся в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [159].

А.Д. Ишков выделяет пять функциональных компонентов процесса самоорганизации: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, причем каждый компонент «может быть рассмотрен как совокупность мини-процессов, повторяющих по составу и последовательности структуру «большого» процесса самоорганизации» [63, С.101-102], т.е. каждый из названных компонентов включает в себя всю совокупность этих компонентов. Такая «фрактальность» присуща многим составляющим деятельности как психологической категории, т.к. имеет психологическую основу «упорядочение-обобщение». Исследователем введен шестой компонент – волевой, который является регулятором, контролером выполнения как этих минипроцессов, так и макропроцесса самоорганизации. Ценным вкладом является разработанный А.Д. Ишковым опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (Приложение А). Выделенные в нем блоки актуальны и для настоящего исследования. При этом мы считаем, что, выше указанные автором первые 5 функциональных компонентов, являются компонентами общего алгоритма *организации деятельности*, охватываемой метапроцессом – *самоорганизации субъекта деятельности*. Шестой, волевой компонент представляет собой один из

личностных элементов самоорганизации, но он не отражает в явной форме ценностно-смысловые и операциональные психологические регуляторы деятельности, играющие важную роль в ценностно-смысловом управлении обучающимся своей учебно-профессиональной деятельностью и ситуативной регуляции его действий и состояний.

Е.В. Камалетдинова, понимая самоорганизацию «как умение полностью самостоятельно работать», обосновала «принцип самоорганизации учебной деятельности как обязательное требование при формировании субъектности обучающегося» [65]. В ее исследовании, посвященном профильной школе, определены содержание, структура, функции и критерии сформированности умения самоорганизации учебной деятельности учащихся. В структуре процесса исследователь выделила компоненты: целеполагание, анализ, планирование, волевая регуляция и выполнение планов, самоконтроль, самооценка и самокоррекция. В предлагаемую ею «модель организации учебно-воспитательного процесса, направленного на становление субъектности учащихся через формирование умений самоорганизации учебной деятельности» входят блоки: ориентировочно-целевой, теоретико-диагностический, проектировочно-конструирующий, технологический, оценочно-рефлексивный и корректировочный (структура С.С.Котовой). Работа интересна тем, что учащиеся профильных классов уже сориентированы на профессию (хотя это еще не профессиональная подготовка) и по своему развитию близки курсантам первого курса. Решаемая в исследовании проблема субъектности обучающегося, часто инертного, «перекладывающего» ответственность за свое обучение на учителя, актуальна и для военного вуза, где курсанты ограничены дисциплиной, возможностями ИОС, положение подчиненности могут воспринимать как снижение собственной ответственности за организацию своей деятельности.

Следует еще раз обратить внимание на функцию базового принципа, отводимую Е.В. Камалетдиновой самоорганизации при формировании субъектности обучающегося. Это важный методологический принцип не только организации образовательного процесса, но и развития личности обучающегося.

Становление его субъектом своей жизни и профессиональной деятельности является одной из стратегических целей современного образования. Применительно профессионального образования военного офицера крайне важна осознанная, осмысленная постановка им жизненной цели служения своему Отечеству. Именно эта цель, воплощаясь в воинской присяге, становится доминирующей установкой ценностно-смысловой сферы военнослужащего, готового и способного к его защите ценой собственной жизни. Жертвенность во имя высших идеалов является предельной формой саморазвития и самоорганизации собственной жизни офицера, исторически присущей российской военной элите.

Н.С. Копейна полагает, что основой самоорганизации являются свойства личности, они определяют деятельность субъекта. В качестве структурных компонентов самоорганизации она выделяет мотивы, стиль деятельности, самопознание, как совокупность самооценок основных свойств личности и др. [81]. Внешними факторами влияния являются систематичность, регулярность, наличие разных техник и стилей умственного труда. Исследование стилей саморегуляции проводилось В.И. Моросановой, для чего ею были выделены показатели – планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, самостоятельность, гибкость, надежность [114]. Были выделены автономный, оперативный и устойчивый стили саморегуляции учебной деятельности. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», позволяющий определить уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека вне связи с профессией, представляет интерес для выявления интегрированных, устойчивых личностных характеристик обучающегося, сложившихся в более ранние периоды его социализации и развития.

Я.О. Устинова в своем исследовании выявила связь успешности учебной деятельности с наличием у студентов умений самоорганизации и самоконтроля [157]. Ею выявлены и апробированы три условия эффективного формирования умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов

и этапы этого процесса. К условиям отнесены следующие: формирование и развитие у студентов рефлексивной позиции; применение в обучении специальных задач и заданий, нацеленных на формирование у студентов умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности; включение студентов в совместную деятельность по организации и контролю своего учебного труда. Согласно Я.О.Устиновой, формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности проходит в пять этапов:

- ориентировочно-целевой;
- теоретико-диагностический;
- проектировочно-конструирующий;
- технологический;
- оценочно-рефлексивный.

Надо отметить, что это, по сути, этапы любой деятельности, связанной с обучением, просто исследователь наполнил их соответствующим содержанием самоорганизации содержанием.

Так называемая голографическая модель процесса самоорганизации А.Д. Ишкова построена по схеме любой деятельности и включает в себя пять функциональных компонентов (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция) и один личностный компонент (волевые усилия) [63]. Следует отметить в этой модели (как и во многих иных моделях организации деятельности) отсутствие элемента исполнения запланированного. Применительно процесса самоорганизации образовательного субъекта и его деятельности целесообразно дополнить четвертый компонент «самоконтроль» исполнительной составляющей: «самоконтроль исполнения».

На разных этапах личностного и профессионального развития эта модель реализуется с особенностями.

В рамках объединенного подхода процесс самоорганизации имеет личностную (воля, самомотивация, адекватная самооценка, стиль учения и др.) и деятельностьную (в виде реализуемых этапов, целенаправленных и осознанных

видов деятельности) составляющие. Определенное значение при поиске решения рассматриваемой проблемы имеют выводы о важности для самоорганизации правильного выбора профессии (А.Д. Ишков) и так называемом индивидуальном стиле деятельности (D. Kolb, В.И. Моросанова), согласно которому люди воспринимают, перерабатывают и представляют информацию по-разному, а значит, имеют разную опору на собственный опыт, по-разному управляются и самоуправляются, адаптируются, планируют свою деятельность, свое развитие [184, С.112].

Аналогичные подходы есть и в дидактике. В частности, последователь деятельностного подхода В.Граф связывает самоорганизацию с организацией времени и предполагает, что последняя включает смысловое планирование (осмысленное целеполагание), контроль последовательности действий и времени, прогнозирование, контроль результативности [60]. Т.Н. Носкова, С.С. Куликова, рассматривая проблемы самоорганизации образовательной деятельности студентов в современной информационной среде, считают ее «процессом упорядоченной сознательной деятельности личности (субъекта деятельности), направленный на организацию и управление самой себя для достижения поставленных целей», развивающимся за счет «внутреннего настроя личности, мобилизации внутренних сил, через создание положительных идей, образцов, внешних условий» [120, С.78-79].

В рамках интегрированного подхода (самоорганизация рассматривается и как деятельность, и как личностная характеристика) Н.А. Заенутдинова, диссертационное исследование которой посвящено формированию готовности к самоорганизации у студентов колледжа, под самоорганизацией предполагает процесс упорядоченной сознательной деятельности личности, направленный на самоуправление, самопознание, рефлексия, стремление к самосовершенствованию и развитию; принятие ответственности за себя и свою деятельность [54]. Критериями сформированности готовности к самоорганизации она считает наличие у студента потребности, способности и решимости к самоорганизации, что сегодня малоудовлетворительно, т.к. включает категорию

«способности» в категорию «готовности», тогда как они взаимозависимы, но не соподчинены, и в определение компетенции входят обе. К тому же, такое включение не позволяет в полной мере оценить эффективность выполнения деятельности, способность невозможно рассматривать вне деятельности. Если готовность предполагает направленность, мотивацию к деятельности и может включать знания, умения и навыки, то только способность обеспечивает их реализацию в деятельности.

Г.Домбровецкая, считая необходимым развивать самоорганизацию с учетом личностных качеств, выделяет гностическую, проектировочную, конструктивную, коммуникативную и организационную ее составляющие [45]. Для исследования компетенции самоорганизации курсанта в конструкте личностной составляющей этого феномена привлекает внимание коммуникативная составляющая, которая предполагает некое расширение функций самоорганизации в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности будущего офицера. Речь идет не только о самоорганизации собственной деятельности, но об организации своей деятельности в составе совместной деятельности, согласованной и взаимозависимой. Этот вид компетенции самоорганизации на порядок выше самоорганизации индивидуальной деятельности в силу наличия другого, других самоорганизующихся субъектов. Для офицера становится более важным и значимым в боевой обстановке обеспечить согласованность действий бойцов вверенного ему подразделения и соседних взаимодействующих групп и подразделений в процессе решения поставленной перед ними боевой задачи. Самоорганизация собственной деятельности и регуляция своего состояния в процессе управления подчиненными становится средством, подчиненным управленческим целям.

В боевой обстановке организация проявляется в диалектике с дезорганизацией, являющейся естественной реакцией человека в ситуациях угрозы жизни и здоровью, психофизических перегрузок, высокой неопределенности, динамичности и риска. Дезорганизация опасна своим проявлением в массовых формах поведения людей, что ведет к неуверенности,

панике, снижению самоконтроля в особых условиях и требует от офицера навыков совладающего поведения.

Рассматривая самоорганизацию как компонент учебной деятельности, обеспечивающий ее эффективность, С.С.Котова, О.Н.Шахматова определяют компетенции самоорганизации как «способность субъекта учения рационально организовывать и поэтапно осуществлять свою учебно-профессиональную деятельность, выполнять контроль и коррекцию ее хода..» [91, С.91]. Они выделяют 6 взаимосвязанных и взаимопроникающих этапов реализации процесса самоорганизации: ориентировочно-целевой, теоретико-диагностический, проектировочно-конструирующий, технологический, оценочно-рефлексивный, корректировочный, и соответствующие им умения (формулировать цели и задачи деятельности, планировать и проектировать процесс учебной деятельности, анализировать и оценивать его, реализовывать учебную деятельность, оценивать ее результаты и корректировать ее) [там же].

В диссертации С.У. Баяхметова, исследующего субъектную позицию курсантов в профессионально-личностном саморазвитии будущих офицеров, самоорганизация связывается с организационно-целевым компонентом образовательного процесса и обуславливает саморазвитие, входя в него как компонент [15]. Ее связывают с соотносительностью знаний и отношения к себе, саморегуляцией, самоуправлением, оценкой, контролем, корректировкой. С.У. Баяхметов отмечает, что самоорганизация всегда осознанна, имеет внутреннюю значимость для субъекта, входит в последовательность компонентов профессионально-личностного саморазвития (самосознание, самооценка, самоорганизация, самоуправление). Им предложена структурно-функциональная модель формирования профессионально-личностного саморазвития курсантов в военном вузе, системно представляющая этот процесс. В модели интерес представляют условия профессионально-личностного саморазвития курсанта в образовательной среде военного вуза, в частности, актуализация в содержании, структуре и педагогическом сопровождении деятельности саморазвития обучающихся, развитие творческой активности через организацию

индивидуальной образовательной траектории. Аналогичные условия вполне применимы и для формирования компетенции самоорганизации будущих офицеров.

В теоретико-аналитической части диссертации, посвященной научным основаниям саморазвития курсантов вузов внутренних войск, С.У. Баяхметовым обоснована субъектность обучающегося, в том числе субъектная позиция в самоорганизации деятельности в качестве необходимого условия становления субъекта собственного развития. К сожалению, этот теоретический материал не был реализован автором в проектировании образовательного результата и педагогического процесса по его достижению [15, с. 64].

Мы полагаем, что субъектность как личностное качество курсанта и интегральная характеристика личности и деятельности, в том числе его жизнедеятельности, является ключевой для определения уровня его самоорганизации. В параметрах субъектности возможна уровневая диагностика типологии самоорганизации обучающегося - от объектной самоорганизации, к субъектной и далее – к полисубъектной, конкретные проявления которых предстоит описать при моделировании образовательного результата – компетенции самоорганизации курсанта..

Формированию культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности курсантов посвящена диссертация Г.Н.Гмызиной [35]. Отвлекаясь от целесообразности использования термина «культура» в рассматриваемом контексте (в связи с набором компонентов данного феномена), мы рассмотрим предлагаемое ею решение с позиций нашей проблемы. Само определение «культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности» как «интегративное личностное образование» содержит, как и положено, преимущественно ценностно-смысловые аспекты [там же, С.23]. Выбор компонентов - мотивационно-целевой, волевой, информационный, деятельностный и оценочно-регулятивный – соответствует, скорее, самой деятельности (не ее «культуре»). Такой же точки зрения по поводу использования понятия «культура деятельности» придерживаются многие исследователи

(В.Л.Крайник и др.). Обоснованно указав в качестве одного из основных подходов синергетический, Г.Н.Гмызина не реализует его ни в одном из теоретических положений и практических решений.

В исследовании предложена модель формирования культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности курсантов военного вуза, сформулированы педагогические условия ее реализации, определены этапы развития культуры (мотивирующий, формирующий, оценочно-результативный), уровни (ситуативно-адаптивный, репродуктивный, продуктивный, творческий), критерии и показатели ее сформированности.

Анализ педагогических условий, сформулированных и обоснованных эти исследователем для формирования культуры (самоорганизации учебно-познавательной деятельности) показывает, что почти все они вполне эффективны и для формирования компетенции самоорганизации, но требуют дополнения. На наш взгляд целесообразны следующие условия: «обогащение содержания обучения знаниями о научной организации учебно-познавательной деятельности, ее особенностях в условиях военного вуза, о способах самовоспитания и саморазвития; использование в процессе профессиональной подготовки курсантов методов развития творческих способностей, самонаблюдения и самоанализа.; ... поэтапность формирования культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности» [34, С.5].

В разработанной Г.Н. Гмызиной модели предложены формы организации обучения, которые также актуальны и сегодня: учебные занятия по расписанию, дополнительные занятия в часы самоподготовки, групповые и индивидуальные консультации, самостоятельная работа курсантов [35]. Ее реализация предполагает разнообразные виды деятельности на всех этапах формирования в рамках изучения иностранного языка.

Резюмируя обзор общих подходов, мы полагаем, что, несмотря на значительное число исследований, посвященных проблеме формирования самоорганизации как качества личности, и как аспекта учебно-познавательной деятельности, в военной педагогике эта проблема еще ждет своего решения.

## 1.2. Понятие, структура и функции компетенции самоорганизации будущих офицеров Вооруженных сил России

Прежде, чем обсуждать содержание компетенции самоорганизации, необходимо отграничить близкие понятия «самоорганизация», «саморегуляция» и «самоуправление». По мнению И.А. Трофимовой, самоорганизация - механизм управления деятельностью, саморегуляция - механизм ее осуществления, таким образом, выделяются три этапа, три уровня развития самоорганизации – адаптация, саморегуляция, собственно самоорганизация [155], которые можно трансформировать в этапы развития компетенций. Самоуправление – близкое к самоорганизации понятие, но если самоорганизация (как реализуемая развитая способность) – спонтанный процесс, то самоуправление – осознаваемый, целенаправленный, т.е. совпадение субъекта и объекта требует обращенности «на себя», осознанное управление. Можно сказать, что самоуправление предшествует развитой самоорганизации и в этом смысле понятие на начальных этапах формирования может применяться как синоним.

*Самоорганизация* – это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [125].

С психологической точки зрения самоорганизацию можно рассматривать как *качество личности* (самоорганизованность, аналогично организованности, или способность к самоорганизации) и как *процесс* (деятельность) сознательного и целенаправленного *конструирования своей личности*, исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки [60].

*Самоорганизация деятельности* - процесс мобилизации и структурирования человеком своих ресурсов (способностей, умений, качеств и др.) при осуществлении любых целенаправленных и заранее спланированных действий [89]. Самоорганизация деятельности представляет собой процесс построения

субъектом своей активности в виде системы самостоятельных действий, каждое из которых решает частную задачу и вносит вклад в успешное достижение цели. В общем случае - это действия (группы действий) анализа ситуации и постановки целей, планирования деятельности, поэтапное ее осуществление с самоконтролем. Л.В.Фалеева выделила следующие ее компоненты: «проектировочные (умение планировать свою деятельность, ориентироваться во времени, прогнозировать последствия своих решений, формировать стратегии своего развития и самосовершенствования); исполнительские (самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность, конструктивно вести деловое общение); контрольно- оценочные (адекватно оценивать результаты своей деятельности, контролировать свою деятельность)» [159, С.274].

*Самоорганизация как свойство личности* представляет собой интегральную совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенную в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемую в упорядоченности деятельности и поведения [63]. *Самоорганизация как качество личности* – способность мобилизовать себя, целеустремленно, активно, рационально использовать свои возможности для достижения промежуточных и конечных целей. Включает самообучение, самовоспитание, самоконтроль [133].

Причем лишь *процесс* самоорганизации приведет к самоорганизации как *качеству*, способности личности или ее компетенции. В своем исследовании мы рассматриваем формирование компетенции самоорганизации обучающегося как процесс достижения образовательного результата - интегрированного личностно-деятельностного новообразования.

Нужно отметить, что самоорганизации в рамках компетентного подхода посвящено мало диссертаций. Это работы С.С.Котовой и А.В.Галяминой, выполненные с интервалом в 10 лет, причем, только вторая – о подготовке курсантов военного вуза. Близки по проблематике рассмотренные выше исследования С.У.Баяхметова, Г.Н. Гмызиной, М.А.Реуновой.

К компетенциям самоорганизации разные авторы относят:

- способность к самостоятельному выполнению деятельности (самотивации, концентрации, подбору ресурсов, ответственности за результат, адаптации),

- способность к рефлексии (самонаблюдению, самоанализу, самооценке, самокритике),

- способность к саморегулированию (целеполаганию, планированию деятельности, самоуправлению как появлению воли, самоконтролю, самокоррекции) [32, С.102].

Заметим, что до настоящего времени нет единого представления о составе и структуре функциональных компонентов процесса самоорганизации - в исследованиях имеет место неупорядоченность иерархии умений (способностей) самоорганизации обучающихся, например, саморегулирование может включать в себя самоконтроль, а рефлексия в себя самоанализ, саморегулирование же осуществляется на основе обратной связи – поэтому обязателен компонент самокоррекции.

С.С.Котовой самоорганизация исследуется в связи с различными аспектами учебно-профессиональной деятельности. Она считает, что учебно-профессиональная деятельность как особый вид деятельности включает в себя два класса действий:

- 1) действия, связанные с усвоением предметного содержания учебного материала (действия уяснения содержания материала; действия отработки и освоения материала);

- 2) обобщенные регулятивные действия, направленные на организацию всей системы учебно-профессиональной деятельности (действия организации времени жизни; контрольные действия, регулирующие и корректирующие осуществление всей системы учебно-профессиональной деятельности) [91, С.20].

С.С.Котова и О.Н.Шахмаева рассматривают компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности как «способность субъекта учения рационально организовывать и поэтапно осуществлять свою учебно-профессиональную деятельность, выполнять контроль и коррекцию ее хода и результатов на всех этапах осуществления в различных условиях с целью

повышения эффективности своей учебно-профессиональной деятельности и совершенствования процесса ее организации на основе сознательного применения накопленных знаний, навыков, опыта» [91, С.45]. Для студентов вуза С.С.Котовой выделены компетенции самоорганизации:

- определения и формулирования цели и задач учебно-профессиональной деятельности,
- планирования и конструирования процесса учебно-профессиональной деятельности,
- анализа и диагностики состояния своей учебно-профессиональной деятельности,
- организации осуществления учебно-профессиональной деятельности в соответствии с планом,
- оценивания своей учебно-профессиональной деятельности и ее результатов с выходом на рефлексивную позицию,
- коррекции и совершенствования организации и осуществления своей учебно-профессиональной деятельности [там же, С.50-53].

Авторами предложена система формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов, реализуемая через систему простых и понятных условий: формирование и развитие у студентов рефлексивной позиции; применение в обучении специально разработанной программы психолого-педагогического сопровождения учебно-профессиональной деятельности студентов, направленной на формирование компетенций самоорганизации; вовлечение студентов в активную совместную деятельность по организации и контролю своего учебного труда [91, С.60].

Исследование А.В.Галяминой проведено на примере иностранного языка, специфичной дисциплины, и не обладает достаточной полнотой. Рассматривая в своем исследовании компетенцию самоорганизации учебной деятельности будущих офицеров, она выделяет ценностно-мотивационный, целевой, когнитивный, рефлексивно-деятельностный компоненты. Первый из них должен

обеспечить осознание способности к самоорганизации как личной ценности, что, в свою очередь, обусловит мотивацию к ее развитию и реализации; второй – постановку цели организации себя, своей деятельности за счет волевых усилий; третий – содержательный, предполагающий наличие основы самоорганизации для выполнения какой-либо деятельности – знание области деятельности; четвертый – применение знаний к конкретной учебно-профессиональной ситуации. Кроме того, А.В.Галямина предлагает пять уровней сформированности компетенции – низкий, начальный, развития, опыта и мастерства [32], что, возможно, и обосновано, но громоздко для применения на практике.

Оценивая в целом предлагаемую автором структуру компетенции самоорганизации учебной деятельности будущих офицеров как приемлемую для достижения цели нашего исследования, следует отметить искусственную разделенность первого и второго компонентов и некоторое сужение их функциональных возможностей в регулировании деятельности. Ценностно-мотивационный компонент самоорганизации органично включает в себя и целевой компонент в силу того, что целеобразование деятельности происходит в неразрывном единстве с опредмечиванием потребностей (возникновением мотива). Ценностно-смысловой элемент мотивационного компонента не только обеспечивает ценностное отношение к процессу самоорганизации, но и выполняет общую, ценностно-смысловую направленность деятельности курсанта во вне, что следует отнести к регулятивной функции ценностно-смыслового управления деятельностью, задающего пределы должного и допустимого.

Считая самоорганизацию видом самостоятельной деятельности субъекта, направленной на себя, управляемой и осуществляемой с помощью волевых усилий, т.е. осознанно и целенаправленно, мы полагаем, что человек выступает одновременно и объектом, и субъектом этой деятельности – он принимает решение и дает себе команду «выполнить». В этом проявляется синергетический характер рассматриваемого качества и его развивающий потенциал. Человек является самоуправляемой и саморегулируемой системой и способность к самоорганизации объединяет эти два субъектных свойства.

Мы рассматриваем компетенцию самоорганизации как одну из компетенций (фактически, в соответствии с интегративным подходом, как двуединство внутреннего качества и внешней деятельности), важных для овладения любой профессией, хотя в состав компетенций она включена не во всех ФГОС. Категория «компетенция» как готовность и способность осуществлять какую-то деятельность нам важна как необходимое будущему офицеру сложносоставное качество личности, формирование которого требует отдельного осмысления и реализации. И здесь неважно, что в стандарте нет такой компетенции, она «растворена» в других компетенциях, содержащих слова «самостоятельно» или «сам» как один из корней, и она же является своеобразной основой, каркасом реализации этих компетенций (опосредованно входит в ОК-10-12, ПК-9, 12) [160]. Она необходима для их реализации, обеспечивает ее.

Итак, *компетенция самоорганизации* – это готовность и способность осуществлять деятельность самоорганизации в синергетическом единстве внутренней характеристики, качества личности (готовность как направленность, наличие необходимых черт характера), и внешней – деятельностной (способность как возможность успешно выполнять деятельность, владение необходимыми способами деятельности).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 25.05.04 в число формируемых компетенций входят ОК-10 – способность *самостоятельно* применять методы и средства познания, обучения и *самоконтроля* для приобретения новых знаний и умений, в том числе в новых областях, непосредственно не связанных с основной сферой деятельности, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности и ОПК-1 – способность *самостоятельно* приобретать новые знания и умения и использовать их в сфере профессиональной деятельности [160]. Их отдельные компоненты можно рассматривать как компоненты «составной» компетенции самоорганизации.

Как уже упоминалось ранее, К.Д.Ишков выделяет в деятельности самоорганизации целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция один личностный компонент (волевые усилия), отмечая, что каждый из первых пяти включает в себя всю совокупность как минипроцессы, а шестой – является регулятором, контролером выполнения как этих минипроцессов, так и макропроцесса самоорганизации. Волевой компонент введен ученым именно как регулятор, побуждающий, стимулирующий выполнение выделенных компонентов деятельности и самой деятельности, чтобы она была успешной.

На наш взгляд, в структуру самоорганизации в качестве связующего элемента, интегрирующего её личностные и деятельностные составляющие в единую динамичную целостность, одновременно осуществляющего осознанный контроль за её функционированием и соответствием социальным детерминантам необходим рефлексивный компонент. Самоорганизация деятельности (*самодеятельности*) начинается с рефлексии при принятии или постановке цели, эффективность каждого компонента определяется с помощью анализа, оценки на основе рефлексивной деятельности, в соответствии с результатами которой осуществляется их коррекция. «Фрактальное» построение самоорганизации, когда каждый компонент является подобием целого, вполне обосновано, т.к. она является «механизмом» осуществления любой самостоятельной деятельности (в определенном смысле даже деятельности «по инструкции»), т.е. любая осознаваемая (не автоматическая) деятельность требует самоорганизации (можно вспомнить обучение письму ребенка, не умеющего сосредоточиться, в том числе - в присутствии обучающего, руководящего этим процессом, не гарантирует само по себе выполнение задание). Построение деятельности как фрактального дерева присуще многим психическим процессам и обеспечивает возможность двигаться как «сверху вниз», так и наоборот, что позволяет реализовывать и сам макропроцесс, и его элементы отдельно.

Рассмотрим по-компонентно сущность деятельности самоорганизации. Ценностно-мотивационный компонент определяется, прежде всего, мотивами, которые опираются на интересы и ценностные установки. Интересы к военной

профессии недостаточно, чтобы стать офицером. Интерес определяется привлекательностью военной формы, оружия и т.д., он окрашен положительными эмоциями, но служба – большая и опасная работа с повседневной рутинной и преодолением себя, с отказом от многих удобств, с возможной потерей товарищей. Тот, кто собирается выбрать военную профессию, должен ответить для себя на вопросы: ради чего? ради каких ценностей?

Компетенция самоорганизации личности как необходимое условие ее успешности, в т.ч. в профессии, может быть сформирована только при условии наличия осмысленной потребности в ней, т.е. понимания ее ценности и смыслов.

Психологический механизм самоорганизации представляет собой цепочку «ценности – потребности – установки – активность - рефлексия». Человек выступает одновременно и объектом, и субъектом этой деятельности, если он мотивирован - он принимает решение и дает себе команду «выполнить» эту деятельность. Ценности являются ведущим из источников мотивации.

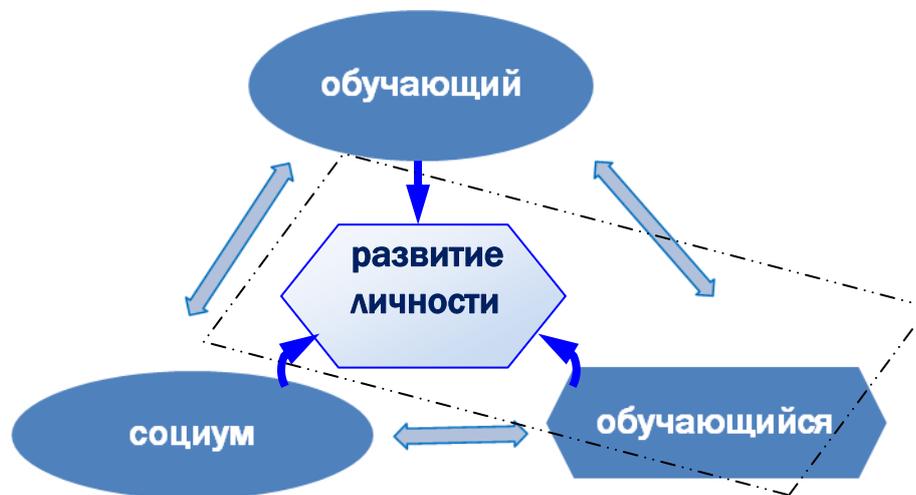
Ценности - это ядро структуры личности, определяющее ее направленность. Д.А. Леонтьев отмечает, что ценности выступают как:

- желательное, предпочтительное для данного индивида, социальной общности, общества, т.е. социального субъекта состояние социальных связей, содержание идей;
- критерий оценки реальных явлений; они определяют смысл целенаправленной деятельности;
- регуляторы социального взаимодействия;
- внутренние побудители к деятельности [99].

С.Л. Рубинштейн понимает ценности как результат взаимодействия человека с миром, несут в себе отпечаток переработанного и обобщенного социального опыта [141]. Г.М. и А.Ю. Коджаспировы определяют ценностные ориентации как избирательное отношение человека к ценностям, реализуемую систему установок и убеждений, мотивирующую его поведение [76, С. 163-164]. Основной функцией ценностей и ценностных ориентаций является регулирование поведения личности в определенных социальных условиях, поэтому

присвоенные, принимаемые человеком ценности и становятся регулятором его жизни, социально обусловленными потребностями и мотивами (установками). В пирамиде потребностей А.Маслоу вершина – самореализация личности, на этой ступени мотиваторами являются ценности и смыслы [186].

В современной педагогике учебно-воспитательный процесс в контексте смысловой реальности рассматривается как системно-синергетический [131], т.к. полноценное развитие личности (а развитие компетенции самоорганизации безусловно тесно связано с развитием личности, вносит вклад в это развитие) обеспечивается синергетическим воздействием целенаправленной деятельности обучающего (преподавателя, воспитателя), влияния социума и главное – саморазвитием, вкладом самого человека в свое развитие (Рисунок 1), это относится и к любым его компонентам и подкомпонентам. Тем более, если речь идет о практически взрослом человеке, обучающемся в вузе.



**Рисунок 1 – Синергия в развитии личности обучаемого**

В вузе должны быть созданы условия, максимально способствующие реализации поставленных целей, в том числе – построению и развитию мотивов и смыслов, стимулированию внутренней саморегуляции личности .

Для человека, овладевающего профессиональной деятельностью, например, военного, выбранная профессия имеет определенную ценность (выбрана «по зову сердца», уважаема в обществе, хорошо оплачивается и пр.) и потому первичными мотивами организовывать себя в процессе обучения являются ценностные. Курсанты первого курса начинают учиться с увлечением, но только часть из них сохраняют это состояние надолго, способны преодолевать неизбежные трудности, концентрироваться на деятельности, ответственно относиться к каждому ее этапу. Наступает момент, когда приходится «включать» волю, чтобы выдерживать ритм, строить и соблюдать планирование, добываться нужного результата. Большинство курсантов опираются и на волю, и на ценностные смыслы, управляя своей жизнью и обучением каждый день.

Положительная эмоциональная, опирающаяся на ценностные смыслы (в случае будущих офицеров это интерес к будущей деятельности, осмысленное желание ею овладеть с пониманием всех плюсов и минусов) составляющая дополняется волевой, реализующей осознанную, осмысленную саморегуляцию, которая заставляет человека делать что-то необходимое, но нейтрально или негативно оцениваемое, т.е. смысл чего осознается разумом, но не поддерживается чувствами (например, необходимость соблюдать воинскую дисциплину). Развитие воли изначально происходит с помощью осознанного контроля поведения, обусловленного внешними воздействиями (преодоление лени, соблюдение дисциплины, мотивация похвалой), причем многие упражнения на тренировку воли одновременно являются упражнениями на развитие самоорганизации (планирование, доведение дела до конца и пр.), т.е. имеется синергетическая связь между волей как процессом саморегулирования и процессом самоорганизации, но воля не является компонентом самоорганизации (как и ценности). По мере развития, постепенно воля отходит на второй план, подключаясь в критических ситуациях, а на первый вновь выходят ценностные ориентиры как личностные ценности.

В итоге целесообразно говорить о двух личностных составляющих процесса самоорганизации – волевом и ценностном, которые управляют процессом на всех

его этапах и, таким образом, в том или ином виде присутствуют во всех компонентах компетенции. Опираясь на понимание структуры личности С.Л.Рубинштейном (включает 1) направленность («чего хочет»), 2) знания, умения, навыки («что может»), 3) индивидуально-типологические свойства («что есть он сам») [141], их можно считать внешними мотиваторами. Первый мотиватор – связан с направленностью – это смыслы и ценности, второй – свойство – это воля. Они не входят в основную структуру компетенции самоорганизации, которая является элементом второй подструктуры (знания, умения, навыки).

Таким образом, первый компонент компетенции самоорганизации правильнее называть *ценностно-мотивационный* – тот, который задает ценностно-смысловую направленность деятельности, выполняя функцию ценностно-смыслового управления деятельностью (являющейся и развивающейся как внутренняя деятельность, реализуемая во внешней деятельности).

Мы выбрали термин «ценностно-мотивационный», исходя из «временной развертки» процесса самоорганизации – ценности и ценностные ориентации определяют, преимущественно, направленность личности, а смыслы (как отношение мотива к цели) определяют перспективы - «ориентируясь на смысл, человек поднимается над ситуацией» [101]. Смыслы определяют дальнюю перспективу, помогают человеку выстраивать картину мира и свою жизненную траекторию в нем. Они призваны нивелировать быструю смену ситуаций, приоритетов, устремлений в современном мире, что важно для профессии военного, которую выбирают пусть и не раз и навсегда, но на значительный промежуток времени. Ценностные ориентиры в смысловом поле приобретают определенную иерархию, переходящую в иерархию мотивов, а затем - целей. Цель не только включена в процесс смыслообразования, но и она сама является «единицей» личностного смысла. Цели – это субъективные образы конечного результата, регулирующие ход деятельности. Смысл – это отношение мотива к цели. Чем выше мотивация – тем больше личностного смысла в деятельности. Цели бывают внешние и внутренние (цель самоорганизации должна быть

внутренней, умение ставить перед собой цели – одно из основных в человеческой деятельности). Процесс принятия цели происходит под влиянием мотивов, причем цель, подкрепленная большим числом мотивов, будет сильнее влиять на деятельность человека. Мотив – это аффективно (эмоционально) закреплённый предмет потребности, он определяет цель, которая обеспечивает переход к деятельности. Мотив, выполняя свою функцию, сообщает личностный смысл и самим целям, и действиям, направленным к их достижению

В состав *ценностно-смыслового компонента компетенции самоорганизации* мы включаем ценности, смыслы, мотивы и цели военной профессии, обозначив их военно-профессиональной направленностью и военной мотивационной доминантой (общей и специальной), выраженной в особенностях мотивов ратного труда, а также действия по их определению (анализ своих целей при получении профессии и формулировка умозаключений: мне необходимо сделать/добиться ...., потому что ..; этим можно пренебречь, т.к. более важно ...; выполню ....., т.к.... и .п.):

- мотивы и цели, связанные с выбором профессии (к старшим курсам переходят в установившиеся, мотивационные установки), – лучшее и скорейшее овладение профессией для исполнения воинской службы, приобретения воинских званий, должностей, стабильного материального состояния, и пр.);

- мотивы и цели, опосредованные социально-личностными перспективами, – быстрое достижение авторитета у товарищей и педагогов, места и успеха в обществе и пр.);

- смыслы и цели, основанные на ценностях, – наилучшее исполнение функций защиты Родины, семьи; служения государству, военной карьеры; самореализации (самоактуализации – реализации ощущаемого заложенного потенциала).

Здесь самоорганизация является одним из «ключей» успеха в подготовке: «будучи более организованным, собранным, я – лучше освою дисциплину, исполню служебные обязанности, заслужу нужную репутацию, получу более качественные компетенции, быстрее стану тем, кем хочу, т.к. улучшу свое

стартовое положение...». В качестве третьего элемента этого компонента принята мотивация самоорганизации – стремление к овладению компетенцией самоорганизации своей деятельности.

Следующий компонент компетенции самоорганизации – *когнитивно организационный* - не требует особых обоснований. Он описывает в понятиях, ментальных конструктах, моделях, концептах, алгоритмах внутренний план деятельности, содержательную сторону компетенции в терминологии деятельностного подхода, развивающейся по вектору от учебно-профессиональной деятельности к профессиональной с постепенным ростом преобладания внутренних механизмов самоорганизации. Их проявлениями являются знания предметные, отвечающие на вопрос «Что делать?» и процессуальные «Как делать?»

Этот компонент в наибольшей степени отражает когнитивную составляющую деятельности самоорганизации – стержневой вклад личности сопровождается влиянием среды (через сопоставление себя с другими обучаемыми, их помощь, а также через использование средств для более эффективной самоорганизации – ежедневников, алгоритмов деятельности, эмоциональных «якорей» и т.п.) и воздействием обучающихся, преподавателей (через специальные задания, подсказки, консультирование, помощь в подборе средств). Внутренний, не контролируемый извне (можно лишь давать оценку результата, успешности) процесс самоорганизации здесь формируется в своего рода траекторию, аттрактор развития компетенции, проходящий через точки бифуркации – выбор/невыбор определенных действий, в которых влияние на это действие (выбор/невыбор), оказывают все три стороны процесса – сам обучающийся, обучающий и среда.

*Регулятивно-деятельностный* компонент включает самоанализ, самопроектирование, реализацию, самокоординацию (самонаблюдение и самоконтроль в процессе).

Самоанализ в данном случае – это анализ текущей ситуации, возникших затруднений или полученных результатов и формулировка умозаключений,

поэтому действия – это получение ответа на вопросы: что и почему не получилось, почему не была достигнута цель; почему достижение цели было неэффективным; как избежать затруднений.

Самопроектирование – планирование «работы над собой» в виде совокупности действий, реализующих ответы на вопросы: что можно исправить/сделать, каковы необходимые ресурсы – собственные (внутренние – воля, перераспределение времени и пр.) и внешние (в помощь – Интернет, консультация, а затем – планирование (мне необходимо сделать/добиться .... , потому что ..; этим можно пренебречь, т.к. более важно ...; выполню ....., т.к.... и .п.). Фактически здесь реализуется контекстное (здесь и сейчас) и среднесрочное планирование своей деятельности.

Реализация – выполнение задач-«обещаний», сформулированных при планировании: расставляю приоритеты; записываю, что необходимо сделать; выполняю поставленную задачу полностью, при необходимости консультируюсь; и т.п. Это самый сложный для выполнения компонент, т.к. «обещание самому себе» еще легче отменить, чем обещание другому, преодолевать трудности умеют не все. В психологии управления рекомендуется использовать «якоря» - то, что поможет начать, собраться, это может быть напоминание о неудаче или значимой цели, цитата, вызывающая определенные эмоции, ритуал. Это – средства внешнего влияния, обеспечивающие лучшее выполнение действий компонента компетенции. Подбирать его нужно либо в рамках смыслоцелевого компонента, либо непосредственно при самопроектировании. Работа по преодолению трудностей требует подключения воли.

Компонент самокоординации предполагает текущий контроль спроектированных действий и тайм-менеджмент ее – при выполнении такой-то деятельности соблюдаю такие-то правила, стараюсь уложиться в отведенное время, ищу потери времени и т.д., а также умения преодолевать трудности – выполнение сначала той части деятельности, которая проще, стимулирования себя кратким отдыхом, приятной паузой, после которой проще себя организовать на необходимые действия. Умение переключаться улучшает самокоординацию.

В состав регулятивно-деятельностного компонента компетенции самоорганизации входят самоконтроль (как самодиагностика), самокоррекция, относящиеся к определенному этапу деятельности, позволяющему обнаружить изменения, динамику изменений в успешности, отношении окружающих и пр., например, обучению в течение месяца, семестра. Компонент должен помочь обучаемому выяснить достижение тех целеустановок, которые были сформулированы в начале рассматриваемого этапа (с помощью преподавателей или самостоятельно). Самоконтроль в этом случае не предполагает кардинального пересмотра тех целей и ориентиров, которые были избраны, но включает действия оценки достигнутых результатов, выполнения/невыполнения нормативов и обязательных требований, анализа успехов и неудач и их причин, сопоставления себя с другими обучаемыми. На его основе проводится самокоррекция, в состав которой входят действия выявления путей преодоления неуспеха, выбора новых способов самоорганизации. За счет этого компонента осуществляется регуляция своих эмоциональных состояний и волевых усилий обучающегося как в организации собственной деятельности, так и во взаимодействии с другими людьми.

*Рефлексивно-интегративный компонент* компетенции самоорганизации обеспечивает интегративное единство согласованного функционирования всех элементов и компонентов самоорганизации курсанта, отвечает за обратную связь, т.е. замыкает начало и конец крупного временного отрезка развития и реализации компетенции (через взаимосвязь рефлексивно-смыслового и целесмыслового элементов. Рефлексия выступает в качестве дополнительного средства управления процессами саморазвития и самоорганизации. Но наступает момент, когда нужно подтвердить и правильность выбора, и результативность своих усилий, найти новые смыслы или актуализировать и скорректировать старые – для этого необходима рефлексия, осмысление достаточности (или недостаточности, или даже чрезмерности) своей организованности для достижения главной цели в перспективе. Цикл замыкается и начинается новый.

Рефлексия – один из регуляторов деятельности, в том числе – деятельности самоорганизации.

«Рефлексия – родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности» [151, С.365]. В контексте профессиональной деятельности, равно как и учебной, рефлексия есть обязательное условие ее успешности, развития профессионально значимых личностных качеств.

В психологии существует много подходов к рассмотрению феномена рефлексии. В.Д.Шадриков и С.С.Кургинян, рассматривая деятельность как систему в единстве ее компонентов («потребности и цели деятельности», «внешние и внутренние условия», «процессы принятия решения», «программа (план) действий», «ход реализации действия», «промежуточные результаты», «итоговые результаты») [166, С.111], исследовали три укрупненные функциональные группы компонентов - «информационная основа деятельности», «мотивация и целеполагание деятельности» и «принятие решения и осуществление деятельности». Ученые пришли к выводу, что «несмотря на имеющийся у студентов дефицит информации в отношении предстоящей профессиональной деятельности, они, тем не менее, достаточно четко представляют для себя ожидаемый результат этой деятельности, связанный с мотивацией и целеполаганием» [там же, С.115-116], но при этом два других укрупненных компонента – осознание проблем, поиск вариантов их решения и определение причин, условий и содержания (средств и способов) деятельности – развиты недостаточно. Исследование проведено на студентах гражданских вузов, но его результаты вполне подходят и для курсантов первых курсов, довузовское развитие которых проходило (в школе) в тех же условиях. Таким образом, наибольшее внимание в развитии рефлексивного компонента деятельности следует уделять не мотивации и целеполаганию, а процессуальной части деятельности – рефлексии того, что не получилось, почему, что можно сделать, а также - что получилось, почему и как это использовать. В этом смысле

рефлектировать нужно все компоненты деятельности и деятельность как целое (ранее упомянутое свойство «фрактальности»).

Еще одним подходом к рефлексии в психологии является подход со стороны тайм-менеджмента (осознанного контроля и распределения времени, без чего самоорганизация также невозможна). К.А. Абульханова-Славская рассматривает эту способность человека в качестве отдельной субъектной функции – организации временного континуума. Выделяют *ретроспективную, интраспективную и перспективную рефлексию*: первая направлена на оценку успеха и неуспеха, правильности своих поступков, анализ их причин, вторая – на оценку текущей ситуации, третья – на планирование, оценку вариантов развития событий в соотношении со своими возможностями [139]. Это очень важно в военной профессии вообще. В процессе «временной» рефлексии как раз и реализуется петля «обратной связи» «цели-результаты-цели», управляющая всем процессом.

С точки зрения роли рефлексии в развитии компетенции самоорганизации для нас существенно наличие у нее *когнитивно-волевой и эмоциональной сторон* [89].

Первая позволяет рассматривать ее как деятельность, включающую самоанализ, самопознание и самооценку и требующую развития волевой сферы. Сообразно названным действиям в процессе подготовки формирующего эксперимента ставилась и решалась отдельная дидактическая задача разработки *системы заданий*, «настраивающих» механизм рефлексии, обеспечивая превращение этого компонента компетенции самоорганизации в устойчивое ментальное средство управления процессом (самоорганизации).

Эмоциональная сторона рефлексии может быть как препятствием для ее развития, так и способствовать ему, в зависимости от характерных черт обучающегося. Современная молодежь, приходящая, в том числе, и в военные вузы, обладает рядом особенностей, которых не было у поколения 90-х. Она менее настойчива в преодолении трудностей, старается найти обходные пути; она стремится к быстрому успеху с возможно меньшими затратами; она хочет, чтобы

ее одобрили, заметили, выделили, не всегда адекватно оценивая себя, и пр. [89]. Для будущего военного в этих особенностях больше минусов, но есть и плюсы, например, стремление к успеху, к выделению из окружающих – прекрасный стимул. Чтобы преодолеть нежелание признавать свои ошибки и черты, требующие корректировки, обучающихся нужно поддерживать, обеспечивая положительные эмоции от удовлетворенности преодолением возрастающих трудностей. Таким образом, названная выше система заданий построена в логике возрастающей сложности.

Двум сторонам рефлексии соответствуют и *два ее вида* – *когнитивный (деятельностный)* и *личностный* [66], первый направлен на анализ и адекватную оценку своих профессиональных способностей и уровня подготовки, и на этой основе - возможностей карьерного роста, второй – на анализ целей и потребностей.

Таким образом, развитие компетенции самоорганизации, ее рефлексивного компонента, выполняющего функции регулятивную (управляющую) и проектировочную, реализуется в единстве деятельностной триады «цель-содержание-управление» (Рисунок 2).



Рисунок 2 – Триада «цель-содержание-управление»

Осмысление своей деятельности, своего развития в процессе овладения профессией, качества своей самоорганизации проводится через стратегический анализ достигнутых успехов – должны быть даны ответы на вопросы: всего ли удалось достичь, что помешало, как исправить. Глобальные неудачи и неуспех

требуют поиска ответов на «глобальные» вопросы – нужна ли постоянная помощь, «внешнее управление» или даже – моя ли это профессия, не выбрать ли другую.

В рамках исследования выделены следующие составляющие рефлексивно-интегративного компонента: самооценка, выявление проблем, затруднений, формулировка целей коррекции, выполнение процедур коррекции.

Для того, чтобы определить, эффективна ли самоорганизация, курсантам предлагаются задания на оценку затрат времени, умение планировать свою деятельность, сопоставление эффективности организации своей деятельности с организацией деятельности другими обучающимися, анализ причин недостаточной организованности и возможных путей их устранения и т.д.

Самооценка – самопознание и оценка самого себя, своей личности, своей деятельности, она определяет уверенность в себе и влияет на цели обучения, которые ставят обучающиеся, и усилия, которые они прилагают. Рост результатов обучения наблюдается у тех студентов, которые уверенно ставят цели обучения.

Отметим, что в военном вузе адекватная самооценка (при выполнении любой деятельности) курсанта – будущего офицера – особенно важна, т.к. от этого могут зависеть жизни людей. В теории саморегуляции отмечается, что самооценка студентами своей собственной работы и процессов полезна для повышения академической успеваемости и развития навыков саморегуляции. Но во многих отношениях самооценка обучающихся может не соответствовать требованиям валидности и надежности, препятствуя положительным изменениям [195].

Б.Дж. Циммерман (B.J.Zimmerman) отмечает, что саморегуляция относится к самонаправленным и самогенерируемым метакогнитивным, мотивационным и поведенческим процессам, посредством которых индивиды преобразуют личные способности в контроль результатов в различных контекстах [там же]. В процессе деятельности индивиду требуются способности понимать и выбирать обоснование для принятия действий (т.е. мотивации), устанавливать ориентированные на будущее цели и планы (т.е. цели), выбирать средства или

методы достижения своих целей даже при наличии препятствий (т.е. стратегии), а также умения контролировать прогресс (т.е. самооценку) и корректировать реализацию стратегии по мере необходимости (т. е. регулирование) [там же]. Введение самооценки переносит ответственность за результаты, отслеживание их прогресса и обеспечение обратной связи на обучающегося, что очень важно для развитие компетенции самоорганизации. Курсантов нужно систематически учить самооценке, что обеспечило бы прочную основу для реализации саморегуляции и самоорганизации. Для этого нужно ответить на вопросы:

- а) Каким навыкам самооценки обучать?
- б) Каким образом обучать навыкам самооценки?
- в) Каким образом отслеживать результат развития навыков самооценки?

Прежде всего, отметим, что в структуру самооценки входят когнитивный, эмоциональный и регулятивный компоненты (Рисунок 3) [111].



**Рисунок 3 – Компоненты самооценки (по Михайличенко Е.А.)**

Первый компонент связан с самоопределением, с ценностями и установками, имеющимися у субъекта, со способностью выявлять результаты своей деятельности и соотносить их с внешними требованиями (стандартов, нормативов и пр.) и своими притязаниями. У курсантов они связаны с военной

профессией [16]. Второй компонент определяет удовлетворенность/неудовлетворенность достигнутыми результатами, успешность, самоуважение, положительное внешнее восприятие субъекта. Третий – транслирует результаты самооценки на трансформацию деятельности, поведения, целеполагание, выполняя функцию механизма их регулирования.

Исследователи отмечают, что вклад в самооценку вносят восприятие субъектом самого себя, восприятие субъекта другими и уровень притязаний [111, 112], в процессе осознания их содержания субъект учится критически относиться к самому себе.

Для процесса самоорганизации (в совокупности всех компонентов – рефлексия, целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция и волевые усилия) важны умения соотносить свои притязания с достигнутыми результатами, обязательные результаты – с достигнутыми, оценивать эффективность деятельности, всех ее компонентов, соответствие приложенных усилий результатам. Вмешательство в названные процессы извне должно быть минимальным, чтобы избежать «конъюктурности» самооценки – завышения или занижения из-за ее открытости. Преподавателю целесообразно закладывать самооценку как рефлексивное действие при планировании самостоятельной деятельности курсантов в виде вопросов, заданий, но не обсуждать ее результаты в группе, а приглашать курсанта индивидуально (при необходимости) на личную беседу. В качестве подсказок можно использовать прием демонстрации, обсуждая возможные аспекты, выявляемые при самооценке, в ходе занятий (как отступление, обезличенно).

Обычно в качестве средств самооценки используются карточки с вопросами, рейтинговые шкалы, подсказывающие вопросы, дневники и т.п., подобранные для каждой ситуации [111]. Они могут применяться на протяжении всего цикла обучения, но этого недостаточно, т.к., оставаясь закрытой для всех, завышенная или заниженная самооценка не будет способствовать изменению ситуации.

Наибольший выигрыш в обучении достигается, когда курсанты занимаются более глубоким анализом своей собственной работы; однако достижение такого уровня анализа вряд ли будет быстрым. Постепенное внедрение более сложных методов самооценки представляется весьма полезным.

При этом нужна честная рефлексия, но с возможностью не демонстрировать реалистичные, но негативные самооценки перед товарищами, если на их основе курсанты развивают нужные качества.

Очевидно, что по мере роста результативности самооценки перспективным становится использование личных точек отсчета, выбираемых хоть и на основе внешних идеалов, моделей, оценок других людей, но самостоятельно. Здесь могут быть осуществимы более реалистичные приемы сравнения качества работы курсанта с качеством работы других курсантов в группе - группа, преподаватели оценивают всех по успешности, по адекватности восприятия себя и т.п. Коллективная, возможно и закрытая, оценка субъекта другими должна стимулировать пересмотр и переоценивание своей деятельности, более глубокий самоанализ и самооценку им себя.

Это, как и отношение к самооценке как к регулятору, способствует реалистичному самоконтролю, обеспечивая выбор эффективных способов и стратегий самоорганизации, а также возможность определять развитие навыков самооценки.

Рефлексивно-интегративная деятельность постепенно перейдет во внутренний план, станет привычной, как и поиск выхода из возникающих затруднений. Обучающийся впоследствии включает рефлексию в любую свою самостоятельную деятельность без указаний, автоматически, что позволяет ему правильно выстроить свою дальнейшую деятельность и является показателем его способности к самоорганизации.

Таким образом, мы выделяем четыре компонента компетенции самоорганизации, образующие ее структуру, обеспечивающую цикличность процесса самоорганизации: ценностно-мотивационный, когнитивно-организационный, регулятивно-деятельностный, рефлексивно-интегративный

При этом «крайние» - ценностно-мотивационный и рефлексивно-интегративный – проявляются и в макропроцессе и на каждом его этапе или в каждом компоненте (Рисунок 4).



**Рисунок 4 – Структура компетенции самоорганизации курсанта военного вуза**

О сформированности компетенции самоорганизации можно судить по сформированности всех ее компонентов. Вслед за И.А. Трофимовой [155], мы выделили *три уровня сформированности*: адаптации, саморегуляции, собственно самоорганизации.

*Уровень адаптации* предполагает самоорганизацию на уровне исполнительской деятельности, преимущественно под руководством или наблюдением, с определенной организованностью и ответственностью, с наличием элементов самоанализа и самооценки, с работой по образцам или алгоритмам (ситуативную самоорганизацию).

*Уровень саморегуляции* – наличие способности к целеполаганию, планированию, самоконтролю, самостоятельному выполнению поставленных задач, навыков саморегуляции индивидуальной и в группе.

*Уровень самоорганизации* - самостоятельное целеполагание, самоконструирование, самоуправление деятельностью, самоконтроль, самостоятельные решение и постановка задач, самоорганизация при руководстве группой, самостоятельное осмысленное планирование и прогнозирование, самостоятельное выполнение внешне заданной и осознанно необходимой деятельности.

### **1.3. Проектирование педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза**

Приступая к проектированию любой системы, необходимо определить назначение и функции, выполняемые ею в системе более высокого порядка. Применительно проблемы нашего исследования, педагогическая система формирования компетенции самоорганизации способствует эволюции личности (личностная самоорганизация – личностный подход) и продуктивности деятельности будущего специалиста (самоорганизация деятельности – деятельностный подход). Как отмечалось ранее, самоорганизация курсанта оказывает развивающее влияние на внутренние качества личности как организатора своей жизни, выбора направления своего развития (К.А. Абульханова-Славская – субъектный подход). Субъектный подход интегрирует в себе и личностный и деятельностный подходы, т.к. уровень субъектности личности возрастает по мере овладения ею различными видами деятельности, выполняя интегративную функцию показателя ценности человека в качестве деятеля. Субъектность, проявляется в волеизъявлении человека в процессе его жизнедеятельности на основе имеющегося у него личного опыта, реализуемых целей, приоритетных ценностей и занимаемого им места в собственной картине мира (А.К. Осницкий, 1996), в индивидуальности, заключающейся в способности человека быть причиной самого себя, в опоре на своё «Я» (Н.Я. Большунова, 2005).

Самоорганизация курсанта военного вуза занимает в педагогической системе её формирования системообразующую функцию, выступая в качестве цели педагогического процесса, его образовательного результата, организационного компонента субъектности как метапредметного результата образования. Структура компетенции самоорганизации курсанта задает структуру содержания образования и учебного материала, принципы, методы и средства его реализации в педагогическом процессе. Динамика субъектности обучающегося задается уровнем субъектности педагогического его взаимодействия с

преподавателями, курсовыми офицерами, воспитателями, офицерами-наставниками, сокурсниками и иными участниками образовательных отношений. В педагогическом взаимодействии реализуется ролевые позиции его участников: объектная, субъектная, полисубъектная, в своем различном сочетании образующие определенные модели этого взаимодействия, выступающие в педагогике даже в роли неких образовательных парадигм. К примеру, выделяются «субъект-объектная» и «субъект-субъектная» образовательные парадигмы.

Для обеспечения системной целостности проектируемой совокупности элементов педагогического процесса важно наметить векторы развития образовательного результата, содержания образования, позиций образовательных субъектов педагогического взаимодействия в процессе формирования компетенции самоорганизации курсантов, а самое важное – привести эти векторы к одному знаменателю, определить равнодействующую этих векторов, обозначив его в качестве базового направления, способ реализации которого составляет ведущую идею исследования. Это позволяет проектировать весь этот педагогический процесс, подчиняя единой цели – формированию у курсантов компетенции самоорганизации в логике развития самоорганизации как личностно-деятельностного новообразования, целенаправленно формируемого в условиях военного вуза.

Как показывают результаты синергетики и психолого-педагогических исследований самоорганизации систем, в науке четко проявляется тенденция нарастания интереса к механизмам самоорганизации образовательных систем в условиях меняющегося мира и к процессу сборки в образовании субъектов развития. Субъектов, как собственного развития, так и саморазвивающихся полисубъектных сред, как метасубъектов (В.Е. Лепский, 2014).

Принятие в качестве ведущей идеи исследования «идею формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза на основе развития их субъектности в педагогическом взаимодействии» предполагает её реализацию на

всех этапах проектирования педагогической системы, и в первую очередь, определения вектора развития исследуемого процесса и его результата.

*Деятельностный вектор* процесса формирования компетенции самоорганизации направлен от самоорганизации курсантами учебной деятельности к самоорганизации учебно-профессиональной и далее – профессиональной видов деятельности.

*Личностный вектор* развития педагогического взаимодействия направлен от объект-субъектной модели к субъект-субъектной и далее – к полисубъектной модели.

*Результативный вектор* уровня компетенции самоорганизации курсанта также должен отражать степень возрастания его субъектности в самоуправлении, самоструктурировании, саморегулировании и саморефлексии своей внутренней и внешней жизнедеятельности. В этой связи нами выделяются три уровня сформированности компетенции самоорганизации: адаптации (низкий), саморегуляции (средний) и самоорганизации (высокий), различающихся степенью самости, упорядоченности и продуктивности самоорганизации в индивидуальной и совместно-согласованной деятельности.

Педагогическое моделирование предполагает создание некоторого образа педагогического объекта или процесса, отражающего существенные стороны этого объекта или процесса и позволяющего заместить их таким образом, чтобы можно было его исследовать с точки зрения поставленной проблемы. Существует несколько классификаций педагогических моделей, в частности, различают структурную, содержательную и функциональную модели, а также их пересечения – структурно-содержательную, структурно-функциональную и содержательно-функциональную. Системообразующим компонентом модели обычно является цель, то есть предвосхищение того результата, на который направлена деятельность или процесс.

Отдельный класс составляют концептуальные модели, которые задают общий подход к рассматриваемому объекту или процессу. В них обычно

включают основополагающие теории, идеи, принципы, описывающие функционирование объекта или протекание процесса.

В модель могут быть включены характеристики объекта, его свойства, признаки, принципы, организации, принципы функционирования и т.п. Структурные модели характеризуют структуру рассматриваемого педагогического объекта вместе со всеми связями либо этапы протекающего педагогического процесса, также со всеми связями. Содержательные модели включают описательные характеристики, признаки, свойства объекта, то есть те атрибуты, которые описывают его содержание и передают его специфику. Функциональные модели - это тип моделей, описывающих компоненты объекта или процесса с позиции реализуемых ими функций.

Под объектом рассмотрения мы понимаем учебно-воспитательный и др., более частные, процессы, свойства, качества субъекта или процесса типа «познавательный интерес», «компетенция самообразования» и так далее. В нашем исследовании рассматривается процесс развития компетенции самоорганизации обучающихся вуза.

Структурно-функциональная модель описывает этапы процесса формирования компетенции самоорганизации с позиции реализуемых на них задач. Она включает краткую характеристику этапов и реализуемые на них результаты, а также подходы, условия, факторы и принципы, определяющие эффективность этого процесса. Содержательно-функциональная модель более подробна, в нее могут входить компоненты деятельности самоорганизации, виды деятельности, в них входящие, формируемые компоненты компетенции, достигаемые уровни компетенции по этапам и т.п. Мы полагаем, что процесс формирования компетенции самоорганизации целесообразно описывать в виде содержательно-функциональной модели.

Отметим, что существующие модели самоуправления (Н.А.Вагапова, О.А.Конопкин, Н.М.Пейсахов, и др.), а также модели самоорганизации учебной деятельности Н.А.Заенутдиновой, Я.О.Устиновой и др. [32, 54, 127, 157 и др.] разрабатывались до новых ФГОС, тем более, они не касались подготовки в

военном вузе. Формированию компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов посвящено недавнее исследование А.В.Галяминой, но оно проведено на примере иностранного языка, специфичной дисциплины, и не обладает достаточной полнотой [32].

В основу разработки модели мы положили методологию, теорию и практику профессионального образования, положения военной дидактики, системно-синергетический подход к категории «самоорганизация», личностно-деятельностный и компетентностный подходы к описанию процесса подготовки курсантов военного вуза, идею синергетичности процесса формирования компетенций в образовательной среде.

Подготовка будущих офицеров подчиняется военной политике и военной доктрине государства и регулируется приказами Министерства обороны РФ, воинскими уставами и образовательными стандартами. Стандарт определяет содержание обучения, Устав – порядок и содержание военной службы.

Военное образование, являясь профессиональным, подчиняется всем его принципам: политехнический, соединения обучения с производительным трудом, моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, профессиональной мобильности, модульности профессионального обучения, систематичности и последовательности, создания обучающей среды, компьютеризации (сегодня цифровизации), экономической целесообразности [30]. В военной дидактике обозначены следующие принципы обучения в военном вузе: обучения на высоком уровне трудности, сознательности, активности и самостоятельности обучающихся, наглядности, прочности овладения знаниями, навыками и умениями, дифференцированного и индивидуального подхода в обучении, единства обучения и воспитания [121]. Фактически они те же, что и в «гражданской», но реализуются с учетом специфики подготовки, в частности – одновременном с обучением прохождением воинской службы.

Системный подход - это подход, при котором любой объект рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов, имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь [13]. Применению

системного подхода в образовании посвящены исследования А.Г.Асмолова, В.П.Беспалько, Ю.А. Конаржевского, В.А.Сластенина и др. [13, 20 и др.]. На его основе любой процесс в системе образования можно рассматривать как целостную систему, включающую, как минимум, цели, содержание, методы, формы, средства и результаты обучения.

Как педагогическую систему мы рассматриваем и процесс формирования компетенции самоорганизации. Системообразующим компонентом является результат – наличие компетенции самоорганизации, обеспечивающей субъекту протекание образовательной или профессиональной деятельности (процесса) как системы с максимальной устойчивостью. Установившийся процесс представляет собой систему, сформированное умение или компетенция – система, в основе которой упорядоченный комплекс действий, причем действий во взаимосвязи и взаимозависимости, имеющих смысл только в составе системы [130]. Итак, система «процесс формирования компетенции» опосредована результатом этого процесса – наличием компетенции.

Ниже представлена общая схематическая модель педагогической системы формирования компетенции у курсантов в образовательной среде военного вуза. Необходимость обращения к такому упрощенному виду педагогической системы обусловлена многообразием существующих в исследованиях представлений об элементном составе педагогической системы и месте педагогических условий по отношению к педагогическому процессу. Для решения задач настоящего исследования для нас представляют 3 базовых элемента – образовательная среда военного вуза с её ядром – ЭОС (обозначена – «Среда»); педагогический процесс формирования компетенции самоорганизации у курсантов в этой среде («Процесс») и педагогические условия эффективности протекания этого процесса («Условия») (Рисунок 5).

В нашем представлении, педагогические условия эффективности протекания исследуемого процесса находятся вне его, но учитывают его закономерности и обеспечивают наиболее продуктивное его протекание.



**Рисунок 5 – Общая схема элементов педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза**

*Системно-синергетический подход* (М.В. Волкова, В.И. Загвязинский, В.И. Игнатова, М.С. Каган, В.Н. Корчагин, Е.А. Михайличенко, Н.М. Таланчук), объединяющий систему-состояние и систему-процесс. Его особенности рассмотрены в 1.1. Мы применяем системно синергетический подход как «способ выявления взаимосвязи и взаимодействия подсистем рассматриваемой педагогической системы как открытой, сложной, самоорганизующейся и саморазвивающейся, позволяющей в рамках образования выявить степень наличия ... свободного пространства самосовершенствования и самостоятельности субъектов образовательного процесса» [111, С.7]. Это позволяет опираться при формировании компетенций на собственные мотивы, силы и способности субъекта.

*Личностно-деятельностный подход* (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская [100, 108, 142, 174]) заключается в единстве личностного и деятельностного компонентов рассматриваемого предмета, предполагает субъектность личности в деятельности, преломление педагогических решений через призму личности, ее потребностей, мотивов, способностей, развитие необходимых качеств в деятельности самой личностью. В контексте нашего исследования очевидно, что самоорганизация не может формироваться никем, кроме как самим субъектом в активной деятельности.

*Средовой подход* в педагогических исследованиях разрабатывали Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков и др., определяя в качестве объекта изучения образовательную среду, в которой осуществляется педагогическое взаимодействие и которая оказывает существенное влияние на образовательный результат посредством своих культурно-образовательных ресурсов и условий. Именно в культурно-образовательной среде, её духовных, культурных и нравственных ценностях протекает процесс социализации человека, его встреча с исторически присущими его нации традициями, ритуалами, обычаями, обрядами, верованиями. Образование, выполняя функцию передачи культурных ценностей подрастающим поколениям, само продуцирует ценности складывающейся новой педагогической реальности. Границы культурно-образовательной среды современного мира невероятно широки, всемирная интернет-сеть способствует этому. От образовательного субъекта зависит реальная зона его включенности в культурно-образовательную среду, обретающую все большую полимодальность. Самоорганизация деятельности обучающегося протекает в этой среде, в ней он вычерпывает новое для него учебное и жизненное содержание. Формируя компетенцию самоорганизации курсанта в образовательной среде необходимо опираться на теоретические конструкты и принципы теории средового подхода.

Необходимо изучать и учитывать социально-культурные ценности образовательной среды, образующие ее ядро, и ее процессуальную основу – ценностные отношения, выступающие механизмом развития личности. Особую воспитательную функцию выполняет образовательная среда военного вуза, профессионально закрытая в силу специфики военной профессии, однако существующая не только в более широкой среде ведомственных вузов МО, но и в социально-культурной среде российского общества, защищать которое учат своих будущих выпускников. Социальная мега-среда является питающим источником ценностного ядра образовательной среды вуза. Происходящие в стране изменения не всегда адекватно отражаются в образовательной среде, в силу ее консерватизма и корпоративной однородности, что следует учитывать при создании дополнительных педагогических условий эффективности достижения цели исследования.

Опираясь на теорию средового подхода следует ориентировать педагогическое исследование на представление образовательной среды как целостной системы; ее способность к изменению; наличие в ней ресурсов по возможностям превышающие актуальные запросы образовательных субъектов, что обеспечивает альтернативу выбора и зону развития; наличие в среде зон неупорядоченности, флуктуаций, являющиеся местом зарождения новых ценностей, форм, методов и содержания образования.

*Субъектный подход* разработан Б.Г. Ананьевым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, В.С., В.С. Мухиной, Д.Б. Элькониным, и нацеливает исследователя на изучение человека в качестве деятеля, самостоятельно познающего и преобразующего мир, автора своей жизни и деятельности. Субъектность на уровне педагогической феноменологии представляется аксиологической характеристикой студента, раскрывающейся через его авторство и продуктивность его деятельности, её ценностно-смысловую самоорганизацию. В этой связи важно осуществлять проектирование педагогической системы формирования у курсантов военного вуза компетенцию самоорганизации на основе идеи развития их ценностно-смысловой сферы и субъектных функций в военно-профессиональной направленности.

Центральным процессуальным элементов этой системы является субъектно-ориентированная технология, придающая содержанию образования личностно-ценностный смысл. Принятые курсантами ценности и смыслы военно-профессиональной деятельности задают ориентиры его самоорганизации учебно-профессиональной и в дальнейшем профессиональной деятельности. Ценностно-смысловая самоорганизация становится организационной и регуляторной основой их деятельности. Главным механизмом запуска субъектной саморегуляции и становления субъектного опыта деятельности являются субъектно-ориентированные ситуации в виде: проблемных, рефлексивных, креативных, коммуникативных и др. видов ситуаций.

*Компетентностный подход* реализуется в высшем образовании согласно стандарту, он пришел на смену подходу, ориентированному на формирование

знаний и умений, которые предполагалось применять в профессии длительное время, поэтому фундаментальность подготовки, прочность знаний играли решающую роль [57]. Сегодня при быстром развитии научных, технологических и других областей на первый план вышли умения постоянного образования, обновления знаний и умений, профессионального саморазвития, умения быстро адаптироваться к новым областям профессиональной деятельности. Компетентностный подход – это ориентация на конечный результат, на систему специальных профессиональных, общепрофессиональных компетенций, каждая из которых – есть сплав смысловых ориентиров, знания, умения и опыта их использования [55, 57, 163]. Овладение системой компетенций, представленных в виде способов действий, призвано обеспечить конкурентоспособность, профессиональную гибкость и эффективность, владение современными средствами получения, обработки, сохранения и использования информации. Мы ввели компетенцию самоорганизации, как интегративную базовую, без которой все другие образовательные процессы будут неэффективны, объединив «рассеянные» по разным общим компетенциям ФГОС ВО ее составляющие (1.2.).

Разработанная нами содержательно-функциональная модель включает в себя четыре компонента процесса развития компетенции, концептуальные основания, два блока факторов (внешние и внутренние) (Рисунок 6).

К *концептуальным основаниям*, обоснованным в первой главе, мы отнесли уже упомянутые методологию профессионального образования и основы военной педагогики; системно-синергетический, личностно-деятельностный, компетентностный и субъектный подходы; идеи синергетичности процесса развития компетенции и существенного влияния на него образовательной среды. Принципы и сущность подходов описаны выше.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ

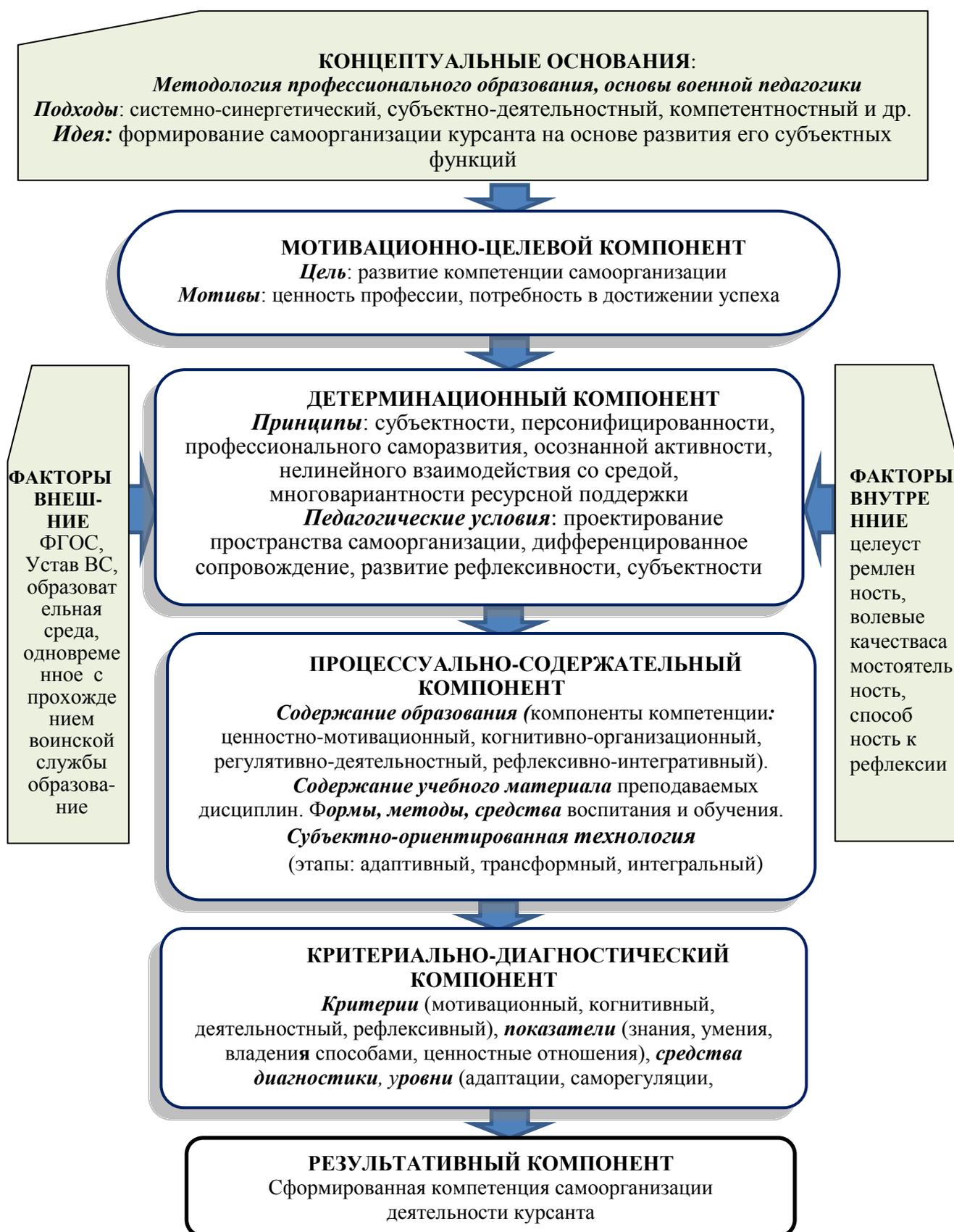


Рисунок 6 – Содержательно-функциональная модель процесса формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза

Идея формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза на основе развития их субъектности и субъектных функций заключается в следовании каждым субъектом по собственной траектории развития компетенции, в соответствии со своими потребностями, мотивами, возможностями, волевыми усилиями, но с учетом необходимости выполнения требований подготовки будущего офицера.

**Факторы**, как существенные обстоятельства, влияющие на протекание процесса, мы разделили на внешние и внутренние. В число внешних включены нормативные документы (ФГОС, Устав вооруженных сил) одновременность обучения и прохождения воинской службы, образовательная среда военного вуза (ее содержание), включая направляющее влияние преподавателей, офицеров, других обучаемых. Внутренние факторы – это степень самостоятельности и наличие у субъекта целеустремленности, волевых качеств, способности к рефлексии.

Образовательная среда учебного учреждения представляет собой полипредметную и полисубъектную систему, воздействующую на профессионально личностное развитие курсанта, и обеспечивает его готовность к профессиональной деятельности. В неё входит информационно-образовательная среда учреждения, роль которой в формировании компетенции самоорганизации особенно значима. Среда объединяет учебный контент в электронном виде, ресурсы библиотеки, учебных лабораторий, тренажёров и так далее. В качестве субъектов, окружающих обучающегося, выступают преподаватели, офицеры, другие курсанты. Обучающиеся испытывают влияние со стороны всех из них, некоторые могут способствовать формированию компетенции самоорганизации, например преподаватели, другие являются образцами поведения, успешности (офицеры, другие курсанты). Обучение, протекающее одновременно с прохождением воинской службы, оказывается в условиях жесткого регламента распорядка дня, правил поведения, других норм воинской жизни. С одной стороны это способствует дисциплинированности, регламентирует деятельность обучающегося, исключая из неё много ненужного, отвлекающего. С другой

стороны, курсанты попадают в среду, внешне не требующую от них ответственности, с распланированным распорядком дня, строгим тайм-менеджментом выполнения определенной деятельности, что делает процесс обучения размеренным и определенным. Для развития компетенции самоорганизации это не очень удачная ситуация, так как от курсанта не требуется планирование своей деятельности на день, на неделю (только в пределах времени, отведенного на самостоятельную работу), распределения времени и других важных для самоорганизации действий.

Обратимся к внутренним факторам. Прежде всего, это качества личности обучаемого: целеустремленность, обеспечивающая настойчивость; проявление потребности в улучшении результатов обучения, планировании деятельности; волевые качества, способствующие преодолению трудностей, достижению требуемых результатов, соблюдению плана деятельности, преодолению себя в сложных ситуациях; самостоятельность, без которой самоорганизация в принципе невозможна; способность к рефлексии, которая определяет необходимость самоорганизации, поиск путей её осуществления, необходимую коррекцию содержания и хода учебной деятельности.

Компонентами модели педагогической системы формирования компетенции самоорганизации обучающихся являются мотивационно-целевой, методологический, процессуально-содержательный, результативно-оценочный.

**Концептуальные основания** проектируемой педагогической системы являются методология профессионального образования, педагогические основы военного образования и методологические подходы к исследованию проблемы самоорганизации деятельности обучающимся отраженные выше, а также ведущая идея исследования, заключающаяся в том, что формирование компетенции самоорганизации курсанта следует осуществлять на основе развития его субъектности (его субъектных функций).

**Мотивационно-целевой компонент модели** представлен целью (развитие компетенции самоорганизации) и мотивами, достаточно подробно описанными в

1.2., ведущими из которых являются ценность профессии и потребность в успешности в ней.

*Детерминационный компонент* здесь рассматривается на уровне конкретной науки – педагогики - и включает принципы и педагогические условия. Рассмотрим его содержание. Выбор принципов обусловлен сущностью процесса самоорганизации, современными требованиями к специалисту, теми возможностями, который предоставляет современная педагогическая наука и современная образовательная среда.

Принцип *субъектности* в рассматриваемом контексте выражает восприятие человеком самого себя как субъекта активной деятельности, определяет его «самость», «авторское место» в процессе развития компетенции. В данном случае мы отходим от субъект-объектного взаимодействия, присущего традиционному подходу, оно, безусловно тоже имеет место, но играет второстепенную роль, особенно на 2-5 курсах.

Принцип *персонафицированности* предполагает опору на индивидуальные особенности обучающихся, их потребности, построение индивидуальной траектории развития компетенции самоорганизации, что естественно в связи с невозможностью развивать самоорганизацию извне. Поскольку процесс все же направляется учебно-воспитательным составом, о принцип указывает на необходимость дозирования влияния на этот процесс преподавателей и воспитателей.

Принцип *профессионального саморазвития* акцентирует роль обучающегося в процессе развития компетенции самоорганизации, предполагает принятие курсантом на себя ответственности за результаты этого процесса, готовность и способность к саморазвитию в профессии. Адекватная самооценка помогает обучающемуся вывить причины трудностей и осознать необходимость их устранения для успешности в профессии.

Принцип *осознанной активности* предполагает, что ведущую роль в формировании компетенции самоорганизации играют волевые усилия обучающегося, причем эта активность является осознанной, обусловленной

внутренней потребностью субъекта этого процесса. Активность проявляется в стремлении к повышению своей организованности и действиях по ее обеспечению.

Принцип *нелинейного взаимодействия* со средой означает, что в процессе формирования компетенции обучающиеся вступает в взаимодействие с другими субъектами, испытывает влияние со стороны компонентов и информационного контента окружающей среды как явных, так и косвенных. Кроме того, нелинейной является траектория развития компетенции самоорганизации. Это развитие то ускоряется, то замедляется, результат влияния на него факторов, как внешних, так и внутренних, индивидуален .

Принцип *многовариантности ресурсной поддержки* реализуется в обеспечении процесса развития компетенции разнообразными средствами – текстового или цифрового формата, наблюдениями, рекомендациями преподавателей и офицеров и т.п.. Выбор варианта остаётся за субъектом процесса формирования, в отдельных случаях возможно стимулирующее вмешательство преподавателя в виде совета воспользоваться каким-то ресурсом.

Далее в состав детерминационного компонента мы включили *педагогические условия эффективности формирования компетенции самоорганизации обучающихся*.

Педагогические условия насыщения ресурсов образовательной среды.

*Первое условие* заключается в обязательности проектировании пространства самоорганизации, то есть создание в вузе такой образовательной среды, которая будет поддерживать процесс самоорганизации без специального вмешательства в него преподавателей или офицеров-кураторов. Курсант должен знать, куда он может обратиться, где он может получить реальные конкретные, либо в виде подсказок рекомендации по исправлению той ситуации, которую он выявил в процессе самоанализа. Для этого должны быть разработаны опросники, анкеты, алгоритмы, образцы решения этой ситуации и так далее в наглядном текстовом или цифровом виде.

*Второе условие* - это дифференцированность сопровождения процесса самоорганизации, то есть предоставление обучающимся подсказок, рекомендации и т. п. с учётом возможных их индивидуальных особенностей, с более или менее прописанными инструкциями.

Немаловажным является *условие обязательного развития рефлексивности*, то есть при участии преподаватели и офицеров наставников курсанты осознают возможности более эффективного использования времени и средств решения возникающих проблем в случае систематического самоанализа и самооценки, обучающиеся должны овладеть уверенностью в необходимости таких действий, так как они обеспечивают лучшую результативность, экономя время, предупреждают возникновение затруднений.

Процесс самоорганизации растянут во времени, поэтому самостоятельность субъекта возрастает постепенно. Мы полагаем что *четвертым условием* успешного формирования компетенции самоорганизации является обеспечение постепенного роста самостоятельности обучающегося. На первых порах к самоанализу и самооценке, а далее – к коррекции своей деятельности «подталкивает» преподаватель, затем действия курсанта становятся более осознанными и систематическими, помогает ему в этом знакомство с возможными средствами поддержки.

Детерминационный компонент, объединяющий факторы, закономерности (тенденции), принципы и педагогические условия, детерминирующие и обуславливающие процесс формирования компетенции самоорганизации у курсантов.

***Процессуально-содержательный компонент модели*** формирования компетенции самоорганизации включает в себя компонентный состав компетенции, этапы её формирования, особенности процесса формирования и субъектно-ориентированную технологию этого процесса.

В качестве *компонентов компетенции самоорганизации* мы выделили ценностно-мотивационный, когнитивно-организационный, регулятивно-деятельностный и рефлексивно-интегративный.

*Ценностно-мотивационный компонент компетенции самоорганизации* является ценностным ядром компетенции. В состав *ценностно-мотивационного компонента* входят жизненные ценности и профессионально-военная направленность, мотивы выбора профессии и её цели, ценностное отношение к самоорганизации как к необходимому и продуктивному личностному ресурсу, мотивы и установки на самоорганизацию, самосовершенствование и самореализацию в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Мотив «опредмечивает» потребность, стимулирует деятельность, направленную на удовлетворение потребности. Но осознанные мотивы стимулируют и развитие потребностей, т.е. осмысление проблем, соотнесение своей деятельности с более эффективной, стимулируют появление потребности в преодолении трудностей, в волевых усилиях. Полезность самоорганизации как качества личности понятна всем, но необходимость приложения дополнительных усилий для ее реализации тормозит ее реализацию. Отсюда и важность постановки осмысленной цели в рамках триады «мотивы-потребности-цели» - развитие способности и готовности к самореализации, именно самостоятельной постановки, не навязанной извне.

Мыследеятельностную сердцевину компетенции самоорганизации составляет *когнитивно-организационный* компонент, его развитие начинается в учебной деятельности, затем – в учебно-профессиональной, продолжается в профессиональной деятельности с постепенным ростом внутренних механизмов самоорганизации.

Развитие имеет синергетический характер, сопровождается *влиянием среды* (через сопоставление себя с другими обучаемыми, их помощь, а также через использование средств для более эффективной самоорганизации – ежедневников, алгоритмов деятельности, и т.п.) и *воздействием со стороны педагогов и офицеров* (через специальные задания, консультирование, и пр.).

В состав когнитивно-организационного компонента компетенции входят ментальные действия самоанализа, самопроектирования, реализации, самокоординации (самонаблюдения и самоконтроля в процессе). Самоанализ направлен на анализ текущей ситуации, возникших затруднений или полученных

результатов, делаются выводы, почему не была достигнута цель, как избежать затруднений и т.д. Самопроектирование – планирование «работы над собой» в виде совокупности действий. Реализация – выполнение задач, сформулированных при планировании, в том числе с подключением воли. Компонент самокоординации «сопровождение» реализации с текущим контролем и возможностью гибкой коррекции.

*Регулятивно-деятельностный* компонент компетенции самоорганизации обеспечивает ситуативную регуляцию презентуемых человеком действий во взаимодействии с другими людьми, волевые усилия и эмоционально-чувственные проявления своего внутреннего мира. Он осуществляет промежуточный самоконтроль (как самодиагностику) и самокоррекцию, позволяющую обнаружить текущие изменения, выявить промежуточное достижение требуемых результатов. Следует учитывать условный характер разделения процесса самоорганизации личности в реальной жизнедеятельности. Этот процесс целостный и системный. Он осуществляется в функциональной целостности организации и проявления психики человека. Необходимость условного деления самоорганизационной активности как процесса реализации естественной функции человека на компонентный состав продиктована задачей выделения составляющих элементов отдельных сфер личности для понимания их взаимосвязей и взаимозависимостей с целью развития в образовательном процессе. Эта условность наглядно проявляется при выделении в отдельный компонент рефлексивной составляющей мыслительного процесса контроля собственного сознания, участвующего во всех личностно-значимых сознательных действиях субъекта. В силу этого связующего мыследеятельность в целостный процесс свойства рефлексивный компонент в нашем представлении выполняет интегративную функцию в самоорганизации курсанта.

*Рефлексивно-интегративный* компонент компетенции самоорганизации отвечает за обратную связь, т.е. замыкает начало и конец крупного временного отрезка развития и реализации компетенции (через взаимосвязь ценностно-мотивационного, когнитивно-организационного и регулятивно-деятельностного

компонентов). Она обеспечивает целостность деятельности, отдельно контролируя каждый из её этапов и действий. Рефлексия выступает в качестве интегрирующего средства управления процессами саморазвития и самоорганизации, подтверждая и правильность выбора, и результативность усилий, позволяя найти новые смыслы или актуализировать и скорректировать старые.

- *Этапы формирования компетенции* соотносятся с положениями военной дидактики, описывающими трехэтапную подготовку. Таким образом, развитие компетенции самоорганизации в военном вузе осуществляется следующим образом:

- *адаптивный этап* (процесс актуализации исходного опыта самоорганизации и первичного овладения структурно-организованным опытом самоорганизации),

- *трансформный этап*, в котором отрабатываются механизмы самоорганизации, происходит насыщение когнитивно-организационного компонента новым знанием о процессе самоорганизации и его элементах, дифференцированного формирования и развития мыследеятельностных концептов, алгоритмов организации и регуляции деятельности, выработки отдельных умений по регуляции своих эмоциональных состояний и овладению отдельными приемами волевой регуляции отдельных действий и деятельности в целом;

- *интегративный этап* формирования компетенции самоорганизации курсанта характеризуется установлением и усилением функциональных связей между отдельными элементами (компонентами) саморегуляции в последовательно усложняющейся учебно-профессиональной деятельности и отрабатываемых ситуациях взаимодействия обучающихся, требующих комплексного применения все большего объема осваиваемого опыта самоорганизации деятельности обучающегося. Направлением реализации этого этапа является свободное владение компетенцией самоорганизации, способность к её дополнению в соответствии с новыми условиями.

Нами были выделены особенности процесса формирования компетенции самоорганизации, которые также включены в процессуально-содержательный компонент модели:

- взаимосоответствие личностной и деятельностной составляющих процесса,
- индивидуальность траектории развития компетенции самоорганизации у конкретного субъекта,
- опора на электронную образовательную среду вуза (на те ресурсы, которые она предоставляет), на ситуации субъект-субъектного взаимодействия,
- постепенное повышение уровня самостоятельности (На протяжении первого года подготовки курсанты находятся под присмотром офицеров-воспитателей и преподавателей. Далее по мере приобретения опыта самоорганизации и необходимых навыков курсанты всё больше ориентируются на самоорганизацию, ищут подсказки по её реализации, пользуются предложенными ресурсами).

Как уже говорилось, методическая поддержка обучающихся заключается в проведении систематических консультаций, особенно на первом году подготовки (они смогут получить подсказки, как использовать имеющиеся ресурсы и т.д.).

**Критериально-диагностический компонент**, позволяет оценить достижение поставленных целей и провести необходимую коррекцию. Оценивание осуществляется с учетом наличия у неё деятельностно-личностной, когнитивно-волевой и эмоциональной сторон готовности и способности обучающихся к самоорганизации деятельности. К механизмам оценивания мы относим соотнесение реального результата с запланированными и желаемым результатом, определение отклонений реального результата от идеального, принятие решение о внесении изменений в общий цикл управления процессом.

Мы выделили *три уровня сформированности компетенции самоорганизации*: адаптации, саморегуляции и собственно самоорганизации. Средства диагностики представлены в параграфе 2.1.

**Результативный компонент** педагогической системы отражает реальный образовательный результат её функционирования, который диагностируется и мониторится по наблюдаемым переменным, указанным в предыдущем компоненте.

Взаимосвязи компонентов модели реализуются следующим образом. Концептуальный блок и факторы влияют на все составляющие основной части, в частности – личностно-деятельностный подход позволил определить мотивы, принципы субъектности, персонифицированности и саморазвития, все определенные нами условия, ценностно-мотивационной и рефлексивно-интегративной компоненты компетенции, особенности реализации процесса ее развития, а также когнитивную составляющую когнитивно-организационного компонента. Синергетичность определяет особенности движения субъекта в образовательном пространстве, нелинейность этого движения. Образовательная среда обеспечивает реализацию всех аспектов процессуально-содержательного и рефлексивно-результативного компонентов. Внутренние и внешние факторы влияют на все четыре компонента процесса развития компетенции. Компоненты основной части объединены по линии «цель - результат».

Содержательно-функциональная модель не позволяет акцентировать личностный план развития компетенции самоорганизации. Мы разработали *технологическую описательную модель развития компетенции самоорганизации курсантов ВВУЗА*, в которой прослеживаются связи между компонентами субъектной (личностной) и деятельностной составляющих через уровни и этапы (соответственно) их реализации в учебно-профессиональной деятельности.

Технологическая описательная модель приведена ниже (Таблица 2).

На каждом из этапов развития компетенция самоорганизации должна достигнуть соответствующего уровня сформированности (адаптации, саморегуляции, самоорганизации).

Таблица 2 – Технологическая модель процесса формирования компетенции самоорганизации у курсантов ВВУЗА

		уровень	Учебно-профессиональная деятельность	этап	
Субъектная составляющая	мотивы	адаптация	правильность выбора профессии, развитие целеустремленности	адаптивный	цели
		саморегуляция	развитие способности к целеполаганию	трансформный	
		самоорганизация	самостоятельное целеполагание. самоконструирование	интегративный	
	идеалы	адаптация	чувство времени, организованность и ответственность	адаптивный	образцы
		саморегуляция	способность к самоуправлению деятельностью, самоконтролю	трансформный	
самоорганизация		самоуправление деятельностью. приоритизация, самоконтроль	интегративный		
стили деятельности	адаптация	контролируемая работа по решению поставленных задач	адаптивный	формы организации	
	саморегуляция	самостоятельное решение задач индивидуально и в группе	трансформный		
	самоорганизация	самостоятельное решение задач, самостоятельная постановка задач	интегративный		
способности	адаптация	исполнительская деятельность под управлением	адаптивный	содержание деятельности	
	саморегуляция	исполнительская самоуправляемая. руководящая - в группе	трансформный		
	самоорганизация	руководящая деятельность. инициативность в решении задач	интегративный		
самостоятельность	адаптация	пассивные методы. использование схем и алгоритмов деятельности	адаптивный	методы и средства	
	саморегуляция	активные методы. самостоят. осмысленное планирование деятельности	трансформный		
				Деятельностная составляющая	

	самоорганизация	интерактивные методы. перспективное планирование	интегративный	
адекватн. самооценки	адаптация	выработка навыков самоанализа и самооценки (почему)	адаптивный	рефлексия
	саморегуляция	выработка навыков саморегуляции (что и как)	трансформный	
	самоорганизация	выработка навыков прогнозирования (что будет, если..)	интегративный	
волевые качества	адаптация	деятельность задана извне. самоограничение с трудом	адаптивный	самоуправление
	саморегуляция	часть деят-ти задана извне, часть – планируется самостоятельно. самоограничение	трансформный	
	самоорганизация	самостоятельно сочетается внешне заданная и осознанно необходимая деятельность	интегративный	
<b>Профессиональная деятельность</b>				

При этом во взаимосоответствии находятся личностные (субъектные) компоненты процесса развития компетенции и деятельностные, например, идеалы (то, к чему стремится субъект на данном этапе, ожидаемое будущее) реализуются в деятельности через образцы (поведения, способов деятельности, результатов), определяя на трансформном этапе способность к самоуправлению деятельностью (знание, как это осуществлять, с минимальным опытом), а на интегральном – готовность или владение самоуправлением деятельностью.

Субъектные компоненты развиваются одновременно с компонентами деятельности и в связи с ними, их подбором, например, самостоятельность в решении задач увеличивается от этапа к этапу, достигая максимума на интегральном этапе – поиск решений, их принятие, постановку задач, и пр. выпускник должен осуществлять самостоятельно, без «инструктора» или командира (если это необходимо). В этом заключается синергетичность процесса

формирования компетенции, траектория развития детерминирована профессией и спецификой образовательной среды военного вуза.

Наполнение информационно-образовательной среды для реализации процесса развития компетенции самоорганизации курсантов военного вуза рассмотрим далее.

Содержательно-функциональная модель педагогической системы и технологическая модели процесса формирования компетенции самоорганизации позволяют четко представить особенности этого процесса, протекающего в специфической информационно-образовательной среде военного вуза.

### **Выводы по первой главе**

В научно-педагогической литературе представлен широкий круг исследований по проблеме обновления ценностно-целевых, содержательных и технологических оснований военного образования с учетом динамичных военно-политических и социокультурных трансформаций в мире.

Способность к самоорганизации – обязательное условие как качественной профессиональной подготовки военного, его дисциплинированности, так и управления им своей военной карьерой, обеспечения роста в военной иерархии, преодоления на этом пути трудностей и препятствий. Для профессионального роста недостаточно исполнительности, также требующей определенной самоорганизации, волевых усилий. Необходима осознанная самоорганизация для достижения личностных целей через инициативность, целеустремленность, трудолюбие. Существенную роль в формировании компетенции самоорганизации играет период обучения в военном вузе.

Анализ выполненных в последние десятилетия исследований по проблемам самоорганизации в вузе показал, что, при их достаточном числе для гражданских вузов, на базе военных вузов они малочисленны и эта проблема еще ждет своего решения. В силу значимости целесообразно говорить о компетенции самоорганизации, которая «растворена» в других компетенциях.

Проведенное теоретическое исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы:

*Самоорганизация* – понятие из общей теории систем или синергетики, сегодня приблизившейся по своей общности к теории систем. В образовании синергетический подход применяется при рассмотрении процессов обучения и воспитания. Мы опирались на более современный системно-синергетический подход и конкретизировали его основные понятия относительно рассматриваемой проблемы, полагая, что самоорганизацию можно рассматривать как состояние и как процесс смены состояний в сторону упорядочения, перехода на более высокий уровень развития. Полноценное развитие личности обеспечивается синергетическим воздействием целенаправленной деятельности обучающего (преподавателя, воспитателя), влияния социума и самой личности – саморазвитием.

Проанализировав имеющиеся исследования, касающиеся самоорганизации как качества личности и как процесса, способствующего повышению эффективности образовательного процесса, мы определили *компетенцию самоорганизации* как готовность и способность осуществлять деятельность самоорганизации в синергетическом единстве внутренней характеристики, качества личности (готовность как направленность, наличие необходимых черт характера), и внешней – деятельностной (способность как возможность успешно выполнять деятельность, владение необходимыми действиями).

Системно-синергетический подход позволяет выявить в процессе самоорганизации две личностные составляющие – волевую и ценностную, а также деятельностную. Рассмотрев сущность деятельности самоорганизации, мы выделили в структуре компетенции самоорганизации компоненты – ценностно-мотивационный, когнитивно-организационный, регулятивно-деятельностный, рефлексивно-интегративный – и описали их содержание. Каждый из компонентов в своем развитии проходит диагностируемые уровни адаптации, саморегуляции, собственно самоорганизации.

Условия развития у курсантов военного вуза компетенции самоорганизации сформулированы для разных этапов профессиональной подготовки и включают описание форм организации деятельности (индивидуально, с коучем, в паре и группе, с цифровым коучем); разработку информационно-методической поддержки (схемы, алгоритмы, вариативные задания, образцы и пр.); построение обобщенной траектории развития компетенции с точками рефлексии до достижения автономизация самоорганизации.

Обоснованное построение модели процесса развития компетенции самоорганизации курсантов в условиях образовательной среды военного вуза потребовало проведения анализа особенностей такой среды. Образовательная среда военного вуза ориентирована на передачу профессиональных компетенций, принятие военной профессии, формирование стратегического мышления, а также ценностей патриотизма, верности долгу, гражданственности, профессионального и личностного саморазвития, что позволяет спроектировать формирование многоаспектной деятельности самоорганизации, а также необходимых для этого личностных качеств. По мере развития компетенции самообразования все более ключевую роль в этом процессе будет играть электронная информационная образовательная среда вуза (ЭИОС).

## **Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

### **2.1. Организация опытно-экспериментальной работы и результаты констатирующего эксперимента**

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К.Серова» Министерства обороны Российской Федерации (КВВАУЛ).

Опытно-экспериментальная работа по формированию компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза позволила проверить на продуктивность в реальной образовательной среде военного вуза разработанную в исследовании педагогическую систему этого процесса.

В опытно-экспериментальной работе решались следующие *задачи исследования*:

- в констатирующем эксперименте проверить традиционный образовательный процесс военного вуза на продуктивность формирования у курсантов компетенции самоорганизации деятельности;

- в формирующем эксперименте проверить эффективность разработанной в исследовании педагогической системы целенаправленного формирования у курсантов компетенции самоорганизации;

- определить совокупность необходимых и достаточных педагогических условий эффективности формирования у курсантов компетенции самоорганизации в образовательной среде военного вуза

Опытно-экспериментальная работа подчинялась принципам:

- объективности (максимальный учет реальных условий протекания исследуемого процесса, установление достоверных фактов и их обоснованное объяснение),
- сущностного анализа (выявление особенностей и закономерностей протекания процесса, учет его динамического характера, наличия противоречий, внутренних и внешних связей),
- генетический (определение происхождения, тенденций изменения, возможность изучать процесс в ходе его реализации),
- единства логического и исторического (наличие преемственности, определение перспектив развития на основе имеющегося опыта, т.е. необходимость анализа предшествующих исследований),
- концептуального единства (системность подхода к изучаемому процессу, предлагаемому решению, непротиворечивость научного аппарата исследования),
- целостности (исследование компонентов, сторон полного процесса при формализации, элиминации малосущественных компонентов и сторон не должно разрушать, изменять этот процесс, сочетание аспектного анализа и многоаспектной интерпретацией),
- сочетания сущего и должного (теории и практики – теоретические положения должны проверяться в опыте) [53].

Опытно-экспериментальная работа была организована в несколько этапов, общая характеристики которых представлена в Таблице 3.

1. На *констатирующем* этапе определялось фактическое состояние проблемы исследования, выявлялся реально существующий уровень самоорганизации обучающихся по разработанным критериям и показателям в традиционном образовательном процессе военного вуза, определялись и уточнялись признаки проявлений элементов их готовности и способности к самоорганизации своей учебно-профессиональной деятельности в естественных условиях педагогического процесса. В ходе констатирующего эксперимента с помощью ниже указанных диагностических средств и процедур были обследованы 367 респондентов (189 курсантов первого курса и 178 курсантов

третьего курса). Процедура была добровольной. Расчет репрезентативности количества участников констатирующего эксперимента относительно общего числа курсантов военных училищ (по данным МО РФ) показал, что уровень достоверности полученных данных составляет 0,95, т.е. статистическая погрешность составляет 5% в одну и другую стороны от результата по его шкале. Участниками эксперимента являлись курсанты двух факультетов, мужчины 17-20 лет на первом курсе и 19-22 год на третьем курсе. Обследование проводилось во втором семестре 2019 года.

**Таблица 3 – Общая характеристика опытно-экспериментальной работы**

<b>Этапы</b>	<b>Констатирующий</b>	<b>Формирующий</b>	<b>Аналитический</b>
<b>Цели</b>	Подтверждение проблемы исследования, диагностика уровня сформированности компетанции самоорганизации у выпускников военного вуза в традиционном образовательном процессе	Апробация педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза в экспериментальных условиях	Анализ и объяснение результатов опытно-экспериментальной работы
<b>Сроки</b>	2019-2020 гг.	2019-2021 гг.	2021-2022 гг.
<b>Участники</b>	367 курсантов, 11 преподавателей, диссертант	46 курсантов, 2 преподавателя, диссертант	Диссертант
<b>Содержание и методы</b>	Тестирование, анкетирование, экспертная оценка, самооценка, кейс ситуаций.	Активное формирование компетенции самоорганизации у курсантов в образовательном процессе, субъектно-ориентированная педагогическая технология	Обработка и интерпретация результатов, статистические методы, анализ, синтез, сравнение, обобщение

2. На *формирующем этапе* опытно-экспериментальной работы осуществлялось активное формирование компетенции самоорганизации у

курсантов военного вуза в целенаправленно измененных педагогических условиях и применением экспериментальной, субъектно-ориентированной педагогической технологии этого процесса. С целью определения результативности проверяемой педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов, формирующий эксперимент проводился в экспериментальной группе (ЭГ), численностью 24 курсантов второго года обучения, результаты которого сравнивались с аналогичными результатами образовательного процесса контрольной группы (КГ) (22 человека), курсантов этого же факультета, протекающего параллельно без нашего экспериментального вмешательства. Формирующий эксперимент проходил в экспериментальной группе в ходе преподавания диссертантом двух учебных дисциплин общепрофессиональной направленности общим объемом 144 часа на втором году обучения, и двух специальных предметов на втором и третьем годах обучения общим объемом 288 часов. В этой группе реализовывалась педагогическая система целенаправленного формирования у курсантов компетенции самоорганизации. Контрольная группа занималась в традиционном для военного вуза режиме без экспериментального вмешательства. Формирующий эксперимент проводился также на основе добровольного согласия испытуемых. Диагностика уровня сформированности компетенции самоорганизации у курсантов экспериментальной и контрольной групп осуществлялась на начало эксперимента («на входе» – первый семестр второго курса) и по его окончании («на выходе» – окончание второго семестра третьего курса), в течение двух лет обучения.

3. *На аналитическом этапе* опытно-экспериментальной работы осуществлялась статистическая обработка полученных данных формирующего эксперимента, их сравнительное исследование в экспериментальной и контрольной группах, описание и объяснение выявленных различий в степени готовности и способности курсантов этих групп к самостоятельной организации своей деятельности. Делались обобщения и выводы относительно зависимости происшедших изменений наблюдаемых переменных от целенаправленной

экспериментальной работы. Определялась эффективность содержательно-функциональной модели педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов, ее методического сопровождения – анализировались, интерпретировались и обобщались собранные результаты, формулировались выводы.

Также был проведен дополнительный анализ образовательной среды вуза и выявлены существующие в ней противоречия и потенциал в развитии компетенции самообразования, уточнены условия формирования у курсантов военного вуза способности к самоорганизации для разных этапов профессиональной подготовки, апробированы модель педагогической системы формирования компетенции самоорганизации курсантов военных вузов. В соответствие выделенным структурным компонентам компетенции самоорганизации был разработан критериально-диагностический аппарат для оценки уровня развития компетенции и психолого-педагогический инструментарий диагностики наблюдаемых переменных (Таблица 4).

**Таблица 4 – Критериально-диагностический инструментарий определения уровня сформированности компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза**

№	Компонент	Критерий	Показатели	Диапазон уровня (баллы)			Шкалы	Методика диагностики
				Высокий	Средний	Низкий		
1.	Ценностно-мотивационный	Мотивационный	Военно-профессиональная направленность самоорганизации	8-10	5-7	0-4	Военно-профессиональная направленность	Опросник «Военно-профессиональной мотивации» (Овчинников Б.В. Боровиков А.Ф)
			Военная доминанта самоорганизации	8-10	5-7	0-4	Общая и специальная доминанты	Открытый тест Опросник ВПМ
			Мотивы самоорганизации УПД	8-10	5-7	0-4	Мотивация достижения-избегания	Карта самооценки
2.	Когнитивно-организационный	Когнитивный	Знание понятий самоорганизации	5-6	3-4	0-2	Понятийное поле самоорганизации	Открытый тест

№	Компонент	Критерий	Показатели	Диапазон уровня (баллы)			Шкалы	Методика диагностики
				Высокий	Средний	Низкий		
			деятельности					
			Знание структуры деятельности	8-10	5-7	0-4	Структура деятельности	Открытый тест
			Знание алгоритмов самоорганизации	8-10	5-7	0-4	Алгоритм самоорганизации	Открытый тест
3.	Деятельностно-регулятивный	Деятельностный	Навыки плановерности	5-6	3-4	0-2	Полный цикл управления (ПЦУ)	Тест Самоорганизации и деятельности Н. М. Мандриковой Е.Ю.
			Навыки структурирования своей совместной деятельности	8-10	5-7	0-4	Самоуправление	Открытый тест Кейс ситуаций
			Навыки волевой и эмоциональной саморегуляции	8-10	5-7	1-4	Саморегуляция	Карта самооценки Кейс ситуаций
4.	Рефлексивно-интегративный	Рефлексивный	Навыки саморефлексии	8-10	5-7	0-4	Уровень рефлексивности	Методика Шадрикова В.Д. и Кургиняна С.С.
			Навыки рефлексии структурирования собственной деятельности	8-10	5-7	0-4	Рефлексия целостности	Кейс ситуаций Карта самооценки
			Навыки рефлексии совместной деятельности	8-10	5-7	0-4	Рефлексия согласованности	Кейс Ситуаций Карта самооценки

**Ценностно-мотивационный компонент** компетенции самоорганизации, диагностировался по мотивационному критерию и показателям: военно-профессиональной направленности, военной мотивационной доминанты (общей и военной), мотивов самоорганизации (мотив достижения успеха, мотив избегания неудачи) с помощью методики «Оценка военно-профессиональной направленности» (А.Ф. Боровиков, Б.В. Овчинников), предназначенной для определения уровня военно-профессиональной направленности учебно-профессиональной деятельности в военном вузе. Опросник, содержащий 60 суждений в сфере военной и учебно-

профессиональной деятельности, позволяет измерять в 10- бальном диапазоне: степень сформированности мировоззрения обучающегося в контексте понимания роли армии в современном государстве и обществе по шкале «мировоззрения»; параметры его внутреннего мира и социально-позитивную направленность по шкале «широты интересов»; уровень притязаний и стремление к самореализации по шкалам «жизненных целей»; способность поддерживать оптимальный уровень напряжения в деятельности по шкале «уравновешенности эмоций»; способность поддерживать положительный тон переживаний по шкале «модальности эмоций»; нормативность и способность к регуляции своих влечений по шкале «полноценность влечений и их регуляции»; направленности на военную службу и приобретение военной специальности по шкалам общей и специальной доминанты».

*Когнитивно-организационный компонент* компетенции самоорганизации оценивался по когнитивному критерию и показателям: знание понятий самоорганизации деятельности, знание структуры деятельности, знание алгоритмов самоорганизации с помощью «Открытой анкеты по самоорганизации деятельности курсанта» (Приложение А), «Карты самооценки компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности» (Приложение Б) и «Карты экспертной оценки компетенции самоорганизации курсанта», в которых, в том числе, наряду с навыками иных компонентов, отражены знания элементов когнитивно-организационного компонента компетенции самоорганизации деятельности курсантов.

Методика «Открытая анкета по самоорганизации деятельности курсанта» включает в себя 40 незаконченных предложений, окончания которых испытуемыми позволяют оценить объем, системность и глубину их знаний основных понятий процессов, мотивов, стратегий, задач и способов самоорганизации, управления, саморегуляции и их рефлексии в ведущем виде деятельности. При разработке методики на основе контент-анализа изученных научных источников по проблеме исследования были отобраны по 10 понятий, отражающих общее содержание и функции каждого из компонентов компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности курсанта военного вуза.

«Карта самооценки компетенции самоорганизации деятельности курсанта» как и «Карта экспертной оценки самоорганизации» имеют ту же структуру и оцениваемые переменные, что и «открытый тест» и заполняются, соответственно курсантами и экспертами. В качестве экспертов выступали 12 преподавателей общих и специальных дисциплин, ведущих занятия на 1-х и 3-х курсах. В силу трудоемкости ручной обработки протоколов «Открытой анкеты» количество испытуемых с помощью этого инструмента было сокращено до  $\frac{1}{4}$  от общего числа выборки и составило 92 человека (47 курсантов 1-го года обучения и 45 курсантов 3-го года обучения), отобранных по случайной выборке, что позволило в результате получить достаточно обоснованное представление об объеме, системности и глубине знаний испытуемых. Эти же испытуемые участвовали и в разрешении ситуаций самоорганизации обучающимися учебно-профессиональной и профессиональной деятельности при определении уровня сформированности регулятивно-деятельностного и рефлексивно-интегративного компонентов диагностируемой компетенции.

*Регулятивно-деятельностный компонент* компетенции самоорганизации, измерялся по деятельностному критерию и показателям: навыки планомерности, навыки структурирования своей и совместной деятельности, навыки волевой и эмоциональной саморегуляции с применением методики Е.Ю. Мандриковой, считающейся в практической психологии наиболее адекватной методикой изучения особенностей самоорганизации личности. По мнению автора методики, самоорганизация деятельности – «это структурирование и планирование личного времени, тактического планирования и стратегическое целеполагание, т.е. способность к интегральной регуляции природных, психических, личностных состояний, качеств, свойств, осуществляемая сознанием, волевыми и интеллектуальными механизмами, проявляющаяся в мотивах поведения и реализуемая в упорядоченной деятельности и поведения» [107]. В опроснике Е.Ю. Мандриковой отражены следующие категории-характеристики деятельности самоорганизации: планомерность (способность к самопланированию), целеустремленность (умение концентрироваться на цели),

настойчивость (волевое управление своей деятельностью), фиксация (саморегулирование, распределение времени в соответствии с планом), самоорганизация (эффективное использование средств саморегулирования), ориентация на настоящее (стремление быть «здесь и сейчас», не занимаясь ретроспективным анализом или перспективным планированием).

*Рефлексивно-интегративный компонент* компетенции самоорганизации у курсантов. оценивался по рефлексивному критерию и показателям: навыки саморефлексии, навыки рефлексии структуры собственной деятельности, навыки рефлексии совместной деятельности с применением методики «Диагностики рефлексии деятельности Шадрикова В.Д. и Кургиняна С.С.», определяющей структуру рефлексии, включенную в деятельность испытуемого.

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты диагностики уровня сформированности компетенции самоорганизации у курсантов 1-го и 3-го курсов, обучающихся в традиционном образовательном процессе военного вуза.

**Диагностика ценностно-мотивационного компонента** компетенции самоорганизации у курсантов 1-го и 3-го курсов в традиционном образовательном процессе осуществлялась с помощью мотивационного критерия, проявлениями которого были военно-профессиональная направленность учебной деятельности, военная доминанта в учебно-профессиональной деятельности, мотивы самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, отражаемые в интегрированных шкалах методики «Военно-профессиональной направленности».

В Таблице 5 представлены сравнительные данные показателей сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции самоорганизации у курсантов первого и третьего курса в традиционном образовательном процессе.

При анализе полученных результатов тестирования необходимо учитывать, что абитуриенты военных вузов проходят предпрофессиональный отбор на предмет психологической пригодности к военной службе, а для курсантов летных училищ эти требования повышенные.

**Таблица 5 – Сравнительные данные показателей сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции самоорганизации у курсантов 1-го и 3-го курсов, полученные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы с помощью методики «Оценка военно-профессиональной направленности» Боровикова А.Ф., Овчинникова Б.В.**

Шкалы	Средний балл		Целевой показатель уровней сформированности компонента		
	1 курс	3 курс	Высокий	Средний	Низкий
Шкала «мировоззрение»	3,46	6,28	8-10	5-7	1-4
Шкала «широта интересов»	4,12	4,34	8-10	5-7	1-4
Шкала «жизненные цели»	3,55	4,28	8-10	5-7	1-4
Шкала «стремление к достижениям»	6,34	4,81	8-10	5-7	1-4
Шкала «уравновешенность эмоций»	4,46	6,88	8-10	5-7	1-4
Шкала «модальность эмоций»	4,82	6,68	8-10	5-7	1-4
Шкала «полноценность влечений»	3,24	7,82	8-10	5-7	1-4
Шкала «полноценность саморегуляции влечений»	4,12	6,03	8-10	5-7	1-4
Шкала «военная доминанта (общая)»	5,88	8,12	8-10	5-7	1-4
Шкала «военная доминанта (специальная)»	3,46	8,88	8-10	5-7	1-4
<b>Средний балл общий</b>	<b>4,35</b>	<b>6,23</b>	<b>8-10</b>	<b>5-7</b>	<b>1-4</b>

Одной из методик, применяемых на этом этапе отбора является методика «Оценки военно-профессиональной направленности личности абитуриента», несоответствие нормативным показателям которой является одним из оснований отнесения абитуриента к группе условно рекомендуемых или не рекомендуемых к поступлению в военное училище, т.к. его обучение может быть сопряжено с существенными затруднениями. В силу этого, в обеих группах испытуемых, и третьекурсников, и первокурсников показателей, существенно ниже нормативных (целевых) не выявлено.

Тем не менее, в группе первокурсников достаточно значительна доля показателей по отдельным шкалам методики, указывающих на низкий уровень военно-профессиональной мотивации курсантов по шкалам «мировоззрение» (3,46), «жизненные цели» (3,55), «полноценность влечений» (3,24) и «специальная военная доминанта» (3,46) при норме  $N_{min}$  среднего уровня =4,0 балла. Вероятно, еще срабатывают механизмы внешних мотивов выбора профессии военного летчика (семейная традиция, советы близких, социальный статус, материальная обеспеченность, романтические представления о военной службе и т.д.).

Курсанты 3-го курса более мотивированы на военную профессию, чем их младшие коллеги – усредненные показатели по большинству параметров военно-профессиональной мотивации находятся на среднем уровне в диапазоне 6-7 баллов, что свидетельствует о достаточно устойчивой мотивации и стремлении обрести военную профессию. Однако, в пограничной зоне низкого уровня военно-профессиональной мотивации проявились показатели «широта интересов» (4,34 балла) и «жизненные цели» (4,28 балла), незначительно превысившие аналогичные показатели первокурсников. Неожиданно для нас и самих испытуемых третьекурсники показали снижение в сравнении с курсантами 1-го курса по шкале «стремление к достижению» (4,81 против 6,34 балла). Адекватным объяснением этого факта может быть динамика типа доминирующей мотивации в диапазоне её шкалы от уровня достижения успеха, на одном полюсе, до мотивации избегания неудачи – на противоположном полюсе.

Абитуриенты, стремящиеся к поступлению в престижный военный вуз «заряжены» на достижение успеха, тренируются, готовятся к теоретическим испытаниям, подчиняя себя достижению поставленной цели, в силу чего, по энергии, после поступления в вуз проецируют в тесте это состояние своей мотивационной сферы. Курсанты же третьего года обучения, адаптировавшись к жестким требованиям организации жизни в условиях военного вуза, определили для себя «опасные» ситуации в учебе и служебной деятельности, несущие в себе угрозу дисциплинарного наказания или иного негативного воздействия (к примеру, лишение увольнения), и реализуют проверенные практикой адаптивные стратегии

поведения, подтвердившие свою результативность на практике. Так происходит замещение доминирующих типов мотивации в учебно-профессиональной деятельности курсантов старших курсов, что, естественным образом, снижает продуктивность их самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

**Диагностика когнитивно-организационного компонента** компетенции самоорганизации у курсантов 1-го и 3-го курсов проводилась с помощью когнитивного критерия и показателей его проявления: знание понятий самоорганизации деятельности, знание структуры деятельности, знание алгоритма самоорганизации с помощью «Открытой анкеты по саморегуляции деятельности курсанта». Оценивание производилось по десяти-балльной системе знаний курсантами основных понятий самоорганизации ими своей деятельности. Обработка и представление результатов сформированности когнитивно-организационного компонента у курсантов 1-го и 3-го курсов проводились по укрупненным группам понятий для каждого компонента формируемой компетенции (Таблица 6).

**Таблица 6 – Сравнительные данные показателей сформированности когнитивно-организационного компонента компетенции самоорганизации у курсантов 1-го и 3-го курсов, полученные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы с помощью «Открытой анкеты по самоорганизации деятельности курсанта»**

Шкалы	Средний балл		Нормированные показатели уровней сформированности компонента		
	1 курс	3 курс	Высокий	Средний	Низкий
Знание понятий военно-профессиональной мотивации деятельности	3,06	4,66	8-10	5-7	1-4
Знание предметных и процессуальных понятий самоорганизации деятельности	3,33	4,16	8-10	5-7	1-4
Знание приемов и способов саморегуляции деятельности	3,16	6,44	8-10	5-7	1-4
Знание сущности и структуры рефлексии деятельности и её самоорганизации	2,21	2,68	8-10	5-7	1-4
Средний балл индивидуального понятийного поля самоорганизации	2,94	4,49	8-10	5-7	1-4

Результаты анкетирования показали низкий уровень знаний курсантами первого курса основных понятий самоорганизации и несформированности их индивидуальных понятийных полей этой важной внутренней деятельности обучающихся. Все группы знаний курсантов о процессе самоорганизации находятся в параметрах низкого уровня, что свидетельствует об отсутствии у них ясного образа этого процесса и неспособности его осознанной реализации. Роль понятия, как формы мышления, обеспечивающей обобщенное отражение действительности трудно переоценить для организации практической деятельности. Понятие выполняет функцию словесно-языкового отражения существенных признаков предметов, процессов, явлений. Не владея такими понятиями как «мировоззрение», «ценности», «мотивы деятельности», «профессиональные смыслы» курсант закрыт для осознанного саморазвития своей мотивационной сферы, глубокого проникновения в культурно-исторические ценности военной службы, служения отечеству и патриотической жертвенности. Затрудняет это и воспитательное воздействие культурно-образовательной среды вуза на мировоззрение обучающихся и формирование нравственных установок.

Знание понятий военно-профессиональной мотивации курсантами 3-го курса несколько выше, чем у первокурсников (+ 1,6 балла; +52,29%), оставаясь при этом в переходной зоне от низкого к среднему уровню, что не соответствует целевым установкам психолого-педагогической подготовки будущего воспитателя-офицера. Старшекурсники показали значительно более высокий уровень знаний приемов и способов саморегуляции деятельности (6,44 балла), в то время, как эта группа знаний первокурсников получила 3,16 балла. В этой группе понятий наиболее усвоенными третьекурсниками оказались «воля», «эмоции», «волевая регуляция», «способы эмоциональной и волевой регуляции», что вероятно, стало результатом целенаправленной психолого-педагогической подготовки летчиков к саморегуляции своих психических состояний.

Особого внимания требуют результаты, отражающие уровень знания курсантами рефлексии деятельности и её структуры в самоорганизации

деятельности. По этому показателю курсанты 1-го и 3-го курсов проявили «солидарно» низкий уровень осведомленности об этом важном компоненте деятельности (соответственно 2,21 и 2,28 балла). Такое незначительное отличие уровня знаний понятий «рефлексия», «рефлексивная ситуация», «рефлексивное мышление» говорит о том, что в традиционном образовательном процессе этой крайне важной для самоорганизации деятельности будущего специалиста не уделяется должного внимания и уровень рефлексивного опыта обучающихся в этом процессе не получил развития. Это означает, что испытуемые обеих групп не знают сущности рефлексии, алгоритма рефлексии деятельности и каждого из её компонентов, не способны представить её целостно и системно в своем внутреннем плане, контролировать и обеспечивать её целостность и системность в процессе самоорганизации. Это в значительной степени затрудняет процесс становления и развития субъектной позиции обучающегося в педагогическом процессе и процесс становления субъекта жизни и профессиональной деятельности.

**Диагностика регулятивно-деятельностного компонента** компетенции самоорганизации у курсантов 1-го и 3-го курсов производилась по деятельностному критерию и признакам его проявления: навыкам планомерности, навыкам структурирования своей и совместной деятельности, навыкам самоорганизации во времени с помощью методики «Опросник самоорганизации деятельности» Мандриковой Е.Ю. (Таблица 7).

**Таблица 7 – Сравнительные данные показателей сформированности регулятивно-деятельностного компонента самоорганизации деятельности курсантов 1-го и 3-го курсов, полученные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы с помощью методики Мандриковой Е.Ю.**

Показатели	Средний балл		Норма
	1 курс	3 курс	Мужчины
Планомерность	2,25	2,63	4,61
Целеустремленность	2,92	2,56	4,79
Настойчивость	3,84	4,15	5,49

Показатели	Средний балл		Норма
	1 курс	3 курс	Мужчины
Фиксация	5,62	6,12	4, 75
Самоорганизация	6,08	7,25	5,00
Ориентация на настоящее	0,96	0,63	1,86
Общий показатель	<b>11,32</b>	<b>9,19</b>	<b>15,13</b>

Методика диагностики самоорганизации деятельности определяет уровень сформированности умений и навыков планирования на тактическом уровне и целеполагания на уровне деятельностных стратегий, а также структурирования своей деятельности.

В приведенных выше результатах тестирования привлекает внимание низкий общий суммарный балл (11,32 при N – 15,13) первого курса, указывающий на предпочтение испытуемых к спонтанной жизни, без структурирования своей деятельности, отсутствия привычки ежедневного планирования. Это свидетельствует о наличии противоречия между жестким структурированием жизни курсантов военного вуза уставами, приказами, инструкциями и распоряжениями командиров и недостаточной готовности первокурсников к такой жизни. Низкий общий суммарный балл, по мнению авторов этой методики, указывает на имеющееся предпочтение недавних абитуриентов к спонтанной жизни, без привычки ежедневного планирования своей работы, что не требует и волевых усилий по достижению запланированного результата. Одним из дополнительных проявлений этого уровня самоорганизации является легкая переключаемость на разные виды деятельности, не «застреваемость» на структурировании ведущего вида деятельности, каковым является учебно-профессиональная деятельность курсанта. Свойство гибкости и переключаемости активности более присуще людям творческих, гуманитарных профессий, нежели специалистам военных профессий, где требуется максимальная собранность и организованность.

Вопреки нашим ожиданиям повышения общего уровня организованности по общему показателю к третьему курсу, обнаружилось, что он еще более снизился (с 11,32 до 9,19 балла), Снижение составило 18,8%, что может свидетельствовать о том, что произошло: строгий распорядок дня приучает курсантов к автоматическому его соблюдению, заставляет их «вписываться» в отведенные рамки времени. При этом у обучающегося не вырабатывается потребность в самостоятельном его планировании, не требуется волевых усилий по выполнению плана, не формируется ответственность за собственную организацию времени, а эта ответственность за самоорганизацию собственной деятельности возлагается на внешнюю управляющую подсистему – командиров, спланировавших такой распорядок дня. Более того при этом формируется мотивация избегания неудачи, т.к. опоздания и нарушения распорядка дня являются основанием для дисциплинарного воздействия в отношении виновного.

Выявленная динамика подтверждает рабочую гипотезу исследования в части наличия общей *тенденции снижения субъектной составляющей самоорганизации* деятельности курсантов в традиционном образовательном процессе военного вуза.

При этом курсанты 3 курса считают себя достаточно целеустремленными, умеют сконцентрироваться на поставленных задачах («Я заранее выстраиваю план предстоящего дня», «Я знаю, чего хочу, и делаю все, чтобы этого добиться» и т.п.), но рост этого показателя к концу 1 года обучения незначителен. Они ошибочно полагают, что у них на третьем курсе повысилась ответственность в выполнении поставленных задач, но при этом, они, скорее всего, плохо рассчитывают время самостоятельной работы («Я не могу перейти к другому делу, если не завершил предыдущего», «Если я не закончил какое-то дело, то это не выходит у меня из головы»). Обучающиеся адаптировались к строгому режиму деятельности, прилагают волевые усилия к его соблюдению, но они ведомы - работают как исполнители («Мне (не) требуется много времени, чтобы «раскачаться» и начать действовать», «У меня

(не) бывают трудности с упорядочением моих дел»). Многие из них живут сегодняшним днем, т.е. встроились в распорядок, стремятся выполнить все поставленные (извне) «на сегодня» задачи, но не задумываются над выполненным и над перспективой («Я считаю себя человеком, живущим «здесь и сейчас»»). Курсанты самостоятельно пытаются планировать свою деятельность, но не систематически, они не осознали в достаточной мере ценности и необходимости этого элемента деятельности в становлении будущего офицера («Мне нравится пользоваться ежедневником и иными средствами планирования времени» и др.).

Результаты тестирования показали, что на третьем курсе у курсантов произошло снижение показателя (с 0,96 до 0,63 балла; – 34,4 %) по шкале «Ориентация на настоящее» отражающей зону личностной фиксации на прошлом, настоящем или будущем. При норме для мужчин этого показателя в 1,86, испытуемые демонстрируют тенденцию его снижения почти в три раза, что является свидетельством того, что для курсантов является более значимых психологическое прошлое, чем то, что происходит с ними здесь и сейчас. Объяснение этому, чрезвычайно важному психологическому состоянию для внутреннего мира курсанта и его самоорганизации, является присущая раннему юношескому возрасту и этапу социализации эмоциональная привязанность к своему ближайшему семейному окружению, которая вдали от семьи только усиливается. Это приводит к желанию вновь и вновь переживать лучшие психологические моменты прошлой жизни в кругу семьи, друзей и одноклассников. Процесс объективно обусловленный, преходящий, но требующий корректирующего внимания со стороны воспитателей.

Проявился существенный рост показателя (с 5,62 до 6,12 балла, при N – 4,75) по шкале «Фиксация», определяющего гибкость и переключаемость человека на новые виды деятельности. Рост этого показателя на 8,9 % свидетельствует, скорее всего, не об устойчивости роста ригидности и снижении гибкости в планировании своей деятельности, а лишь о наличии такой тенденции, которая сказалась и на динамике общего показателя самоорганизации. Это

частное подтверждение адаптивного процесса к жесткой системе регламентации распорядка жизни в вузе и роста исполнительности, но исполнительности объектной, внешне заданной.

Обращает на себя внимание показатель по шкале «Настойчивость», отражающей степень волевой регуляции своей активности по достижении заданного результата, который по результатам тестирования продемонстрировал рост на третьем курсе на 8,9 % (с 3,84 до 4,15 балла), приближаясь к усредненной норме мужской выборки ( $N = 5,49$ ). Эта динамика может свидетельствовать о росте мотивации в учебно-профессиональной деятельности, стремлении обучающихся к повышению её результативности, но не на основе совершенствования структурирования деятельности и поиска новых её организационных форм, а, вероятнее всего, за счет наращивания усердия в учебе и исполнительности.

Подтверждением этому объяснению является снижение показателя (с 2,92 до 2,56; – 12,3 %), отражающего уровень целеустремленности человека двигаться в направлении собственных целей, что говорит о внешне заданном характере целеполагания в деятельности. При всем этом положительная динамика отмечается по показателям шкал «Планомерность» (+16,9 %) и «Самоорганизация» (+ 5,5%), что свидетельствует о проявлении тенденции к некоторому росту склонности к устоявшемуся распорядку и ригидность к планированию, использования при этом вспомогательных средств (ежедневников, записных книжек, планнингов), уровень которых значительно превышает нормативный (6,08 и 7,25 соответственно). Этот рост объясняется, скорее всего, не возрастанием способности курсантов к самоорганизации деятельности, а является результатом адаптации к заданному внешней системой ритму и распорядку жизни в вузе.

Кроме базовой психологической методики с вопросами закрытого типа Е.Ю.Мандриковой, диагностирующей уровень проявления способности и навыков целеполагания, планирования и структурирования своей деятельности, в опытно-экспериментальной работе применялся ряд методик открытого типа,

позволяющих актуализировать и оценить исходный уровень компонентов самоорганизации курсантов, предметных и процессуальных знаний этого процесса и способности их применения в решении ситуативных задач учебно-профессиональной деятельности.

**Рефлексивно-интегративный компонент компетенции** самоорганизации курсантов 1-го и 3-го курсов оценивался по рефлексивному критерию, содержанием которого является системная рефлексия деятельности, всех её структурных элементов – от потребностей и целей до итоговых результатов, признаками проявления которой являлись навыки рефлексии структурных элементов собственной деятельности и совместной деятельности. По мнению авторов методики академика РАО В.Д. Шадрикова и С.С. Кургиняна «рефлексия присутствует в формировании всех компонентов *психологической функциональной системы деятельности* (ПФСД), позволяя представить данный процесс как системогенез деятельности... и определяет содержание этой деятельности в целом, обеспечивает её целостность, последовательность в переходе от одного компонента к другому. Характер же рефлексивных процессов выражается в способности индивида к оценке параметров собственной деятельности, согласованию и приведению отдельных своих действий и поступков в целостную систему, позволяющую получить запланированный желаемый результат» [166, с. 109].

Данные, полученные в результате применения теста, позволяют определить эффективность выполнения субъектом своей деятельности, в силу развитости его рефлексии по отношению к отдельным конструктам этой деятельности» [166, с. 110]. Это позволяет с помощью методики описать не личностное качество рефлексивности (А.В. Карпов), а описать структуру рефлексии и уровни её структурных компонентов, включенных в существующий образ деятельности респондента (Таблица 8)

**Таблица 8 – Сравнительные данные показателей сформированности *рефлексивно-интегративного компонента* самоорганизации деятельности курсантов 1-го и 3-го курсов, полученные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы с помощью методики «Диагностика рефлексии деятельности личности» (Шадриков В.Д. и Кургинян С.С.)**

Шкалы	Средний балл		Целевой показатель уровней сформированности компонента		
	1 курс	3 курс	Высокий	Средний	Низкий
Рефлексия информационной основы деятельности (ИОД)	8,46	11, 13	20-23	12-19	1-11
Рефлексия мотивации и целеполагания(МЦД)	13,58	17,02	21-25	17-20	1-16
Рефлексия принятия решения и осуществления деятельности (ПРОД)	13,05	22,32	32-38	21-31	1-20
Общий показатель рефлексии деятельности	35,09	50,47	71-77	59-70	3-58

Полученные результаты наглядно свидетельствуют о, безусловно, низком уровне рефлексии деятельности у курсантов 1-го курса, продемонстрировавших в своих ответах на тестовые задания недостаточную способность к рефлексии всех структурных компонентов своей деятельности. Это означает отсутствие, либо низкий уровень сформированности умений и навыков определения внешних и внутренних условий учебно-профессиональной деятельности, выявления и осознания её мотивов и целей, противоречий, проблем и трудностей, выработки возможных вариантов их разрешения и способов реализации этих решений.

Несколько выше показатели рефлексии своей деятельности у курсантов третьего курса, хотя и преодолевших границу среднего уровня её сформированности, но свидетельствующих о недостаточной устойчивости навыков системного анализа собственных мотивов и факторов, детерминирующих постановку тех или иных целей учебно-профессиональной деятельности, принятия регулятивных решений и их исполнения, целостной её самоорганизации и саморегуляции.

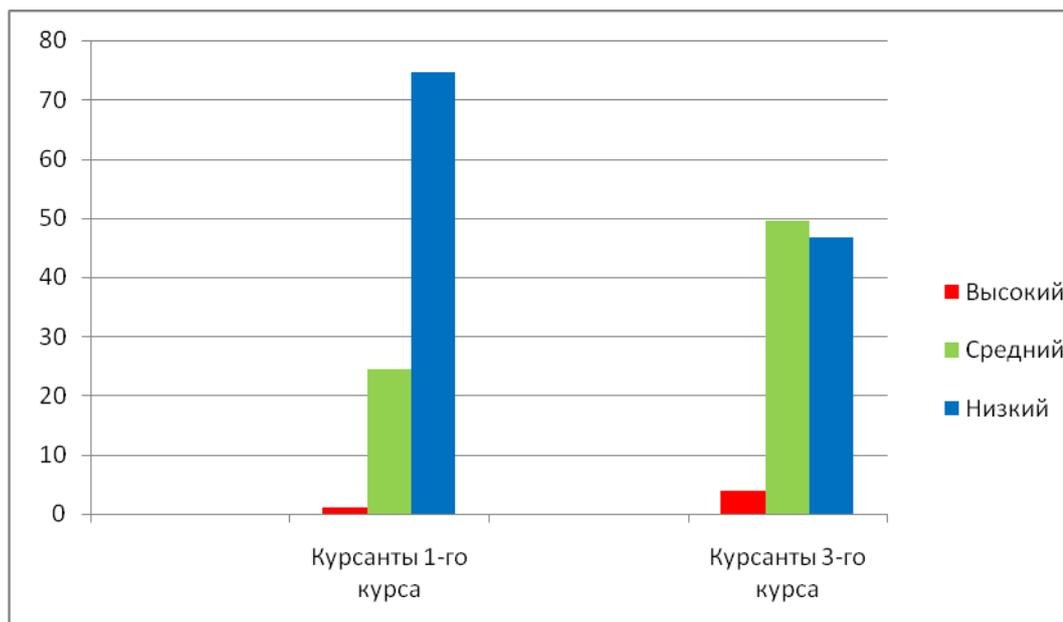
При этом следует все же отметить, что в общей массе испытуемых третьекурсников 9 (5,06 %) человек показали результаты тестирования на высоком уровне по рефлексии всех трех функциональных компонентов деятельности, а 12 (6,74%) человек по двум её компонентам. Средний уровень рефлексии деятельности зафиксирован у 25 (14,04%) курсантов третьего курса. Среди первокурсников такие показатели продемонстрировали лишь 5 (2,65%) человек. Курсантов первого курса с высоким уровнем рефлексии не выявлено.

Подтверждает низкий уровень рефлексии деятельности у курсантов первого курса и результаты решения ситуационных задач на рефлексию, с которыми успешно справились лишь 14 (7,41%) испытуемых. Среди третьекурсников таких насчитывается 32 человека (18,0%).

Итоговые сравнительные данные по результатам диагностики уровня сформированности компетенции самоорганизации у курсантов 1-го и 3-го курсов в традиционном образовательном процессе военного вуза представлены в Таблице 9 и на Рисунке 7.

**Таблица 9 – Итоговые сравнительные данные уровня сформированности компетенции самоорганизации у курсантов 1-го и 3-го курсов в традиционном образовательном процессе, полученные на этапе констатирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)		
		Самоорганизации (высокий)	Саморегуляции (средний)	Адаптации (низкий)
Курсанты 1-го курса	189	1,06 % (2)	24,34 % (46)	74,60 % 141
Курсанты 3-го курса	178	3,93 % (7)	49,44 % 88	46,63 % 83



**Рисунок 7 – Диаграмма, отражающая динамику уровневых характеристик компетенции самоорганизации курсантов 1-го и 3-го курса, сформированной в традиционном образовательном процессе. Данные констатирующего эксперимента**

Отличия в уровневых характеристиках сформированности компетенции самоорганизации у курсантов 1-го и 3-го курсов свидетельствуют о наличии незначительной положительной динамики возрастания готовности и способности обучающихся к самоорганизации деятельности в традиционном образовательном процессе вуза на среднем уровне. Однако интенсивность этих изменений явно не достаточна. За два года обучения в вузе, в процессе освоения содержания основной профессиональной образовательной программы, в которой компетенция самоорганизации относится к одной из ключевых, почти половина обучающихся – 83 чел. (46,63%) имеют низкий уровень самоорганизации, являющейся основой развития субъектных функций будущего офицера и лишь 7 человек (3,93%) – высокий.

Проведение констатирующего эксперимента позволило также более глубоко исследовать образовательную среду и определить направление создания в ней необходимых педагогических условий эффективного формирования у курсантов военного вуза способности и готовности к самоорганизации своей деятельности.

Основной особенностью учебного процесса военного вуза является совмещение военно-профессиональной подготовки с подготовкой специалиста в соответствии с государственными стандартами высшего образования. Так, обучение в военном вузе в отличие от традиционного «университетского» проходит в закрытом учреждении профессионального образования в условиях полноценной военной службы в соответствии с законодательством Российской Федерации и ведомственных приказов и директив, т.е. одновременно с действительной военной службой. При обучении в военном вузе курсанты проходят подготовку не только по приобретаемой специальности. В ходе обучения курсанты проходят все этапы военной и военно-специальной подготовки, получают знания, навыки и умения, необходимые в военной службе, в том числе в должностях офицерского состава. Курсант приобретает знания, умения и навыки в деятельности, касающейся военной службы, руководство воинскими коллективами (командные, организационные навыки), исполнения обязанностей на различных должностях в суточном наряде, боевого дежурства, караульной и гарнизонной служб.

Для определения типологии образовательной среды ВВУЗа необходимо определить содержание учебно-воспитательного процесса, уточнить всех участников, а также средства и дидактическую методологию обучения и воспитания.

Система подготовки военных летчиков включает обучение по программе специалитета в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего образования, обучение курсантов по программе военно-профессиональной подготовки, учебно-воспитательный процесс подготовки военнослужащего, офицера, патриота.

Курсант военного вуза проходит обучение практически круглосуточно, находясь в стенах учебного заведения. Вся повседневная деятельность, начиная с утреннего подъема и заканчивая отходом ко сну, строго регламентирована и является частью учебного процесса. В связи с этим можно определить

дополнительные типы образовательной среды, присущие военному вузу – военно-профессиональная, служебная, служебно-бытовая, воспитательная.

Обучающая среда включает в себя дидактические материалы, программы, методики, преподавательский и инструкторский состав. В обучающей среде курсант проходит основную подготовку по специальности. Надо отметить, что все типы обучающих сред не существуют самостоятельно, вся образовательная среда вуза представляет собой взаимосвязь различных сред. Безусловно образовательная среда не может существовать без технической, информационной, виртуальной и других. Учебная среда является основой обучения, но при этом она наполняется содержанием таких как информационная, творческая, гуманитарная, техническая среды. Такое положение дел существует в большинстве вузов инженерно-технической направленности. В летном военном вузе учебная среда наполняется виртуальными (различные виды тренажеров) и военно-профессиональными ресурсами.

Военно-профессиональная образовательная среда формирует у обучающегося знания умения и навыки, необходимые для военной службы на должностях по предназначению. Может включать в себя те аспекты учебного процесса, которые формируют военно-профессиональные компетенции. Это обучение по темам общевоенных и военно-специальных дисциплин, проведение учений, тренировок, тренажей.

Служебная и служебно-бытовая образовательные среды находятся обособленно от тех сред, которые направлены на формирование профессиональных компетенций по приобретаемой специальности и несут в себе задачу «погрузить» молодого человека, поступившего в армию в условия военной службы, осуществить «перезаформатирование» сознания и мировоззрения, приучить к особенностям службы и жизни в условиях постоянного исполнения своих обязанностей военнослужащего. Данные образовательные среды включают в себя командный состав вуза и подразделений, специальные отделы и должностные лица, организующие и регламентирующие службу войск, несение службы во внутреннем и гарнизонном суточном наряде, спецклассы и места

подготовки к суточному наряду, места несения службы в суточном наряде, все, что связано с жизнью и бытом курсантов.

Воспитательная среда военного вуза тесно переплетена с обучающей, творческой, военно-специальной и служебно-бытовой средами. Обучающая среда включает в себя дидактические материалы, программы, методики, преподавательский и инструкторский состав. В обучающей среде курсант проходит основную подготовку по специальности. Надо отметить, что все типы обучающих сред не существуют самостоятельно, вся образовательная среда вуза представляет собой взаимосвязь различных сред. Безусловно, образовательная среда не может существовать без технической, информационной, виртуальной и других.

Рассматривая информационную среду во взаимодействии с образовательным процессом военного вуза, необходимо отметить их тесную взаимосвязь и взаимообусловленность – единство целей и задач, принципы организации и управления, технологии проектирования, реализации и др.

Информационно-обучающая среда объединяет пять блоков: ценностно-целевой, программно-методический, информационно-знаниевый, коммуникационный, технологический [170]. Информационно-образовательная среда – это информационная среда, созданная для осуществления образовательного процесса [58].

Сегодня обычно говорят об ЭИОС - электронная информационно-образовательная среда, под которой понимают совокупность электронных информационных и образовательных ресурсов, информационных технологий, телекоммуникационных технологий, технологических средств, которые обеспечивают освоение обучающимися образовательных программ в полном объёме независимо от места нахождения.

Соответственно, ЭИОС военного вуза – «целенаправленно созданная совокупность информационно-образовательных ресурсов и технологий их применения, обеспечивающих эффективное освоение обучающимися образовательных программ, формирование личностно-профессиональной

компетентности для их дальнейшей успешной военно-профессиональной деятельности» [17].

По мнению О.Н. Раецкой, в состав ЭИОС военного вуза включают человеческие (кадровые), информационные, аппаратные и регламентные ресурсы (Рисунок 8) [135].



**Рисунок 8 – Структура ЭИОС (по О.Н. Раецкой)**

А.В. Белошицкий и др. выделяют информационный (электронные учебные материалы – оцифрованные учебные пособия, видеоматериалы, подкасты, разработанные преподавателями, и пр.), организационный компонент (входят цели, задачи, механизмы реализации с функциями кадрового обеспечения и мониторинга), технический (программно-аппаратные средства) и программный (ПО общего назначения, специальное ПО - (МСВС 3.0 Linux МО РФ, ГИС «Карта 2011» и др.) компоненты [17].

Подводя итог констатирующего эксперимента, следует отметить следующие положения.

Во-первых, эмпирические результаты констатирующего эксперимента подтвердили наличие в традиционном образовательном процессе военного вуза существенного противоречия между возрастающей ролью самоорганизации в профессиональной деятельности офицера и недостаточным уровнем сформированности у курсантов компетенции самоорганизации своей

деятельности, что служит подтверждением наличия такой проблемы в традиционном образовательном процессе военного вуза.

Во-вторых, в традиционном образовательном процессе военного вуза у курсантов целенаправленно не формируется индивидуальная концепция самоорганизации своей учебно-профессиональной деятельности, как необходимой мотивационной, когнитивной и рефлексивно-деятельностной основы самоорганизации предстоящей профессиональной деятельности офицера вооруженных сил. Оптимизация этого аспекта традиционного образовательного процесса возможна на основе разработанной апробированной в исследовании педагогической системы формирования у курсантов компетенции самоорганизации в образовательной среде военного вуза.

В-третьих, в традиционном образовательном процессе не используется в полной мере потенциал образовательной среды военного вуза в развитии субъектных функций будущих офицеров, в основе которых лежит рефлексивно-деятельностный опыт самоорганизации курсанта – субъекта учебно-профессиональной деятельности. Задача формирования офицера – субъекта профессиональной деятельности обуславливает разработку и внедрение в образовательный процесс субъектно-ориентированных образовательных технологий, одной из которых является педагогическая технология формирования у курсантов компетенции самоорганизации деятельности в образовательной среде военного вуза.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы по формированию компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза, не только подтвердил наличие такой проблемы в традиционном процессе военного вуза, но и дал основания и направления оптимизации образовательной среды военного вуза.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы, описание которого содержится в следующем параграфе, был направлен на проверку рабочей гипотезы в целом, и эффективности экспериментальной субъектно-ориентированной педагогической технологии формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза, в частности.

## **2.2. Субъектно-ориентированная педагогическая технология формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза**

Развитие организационной самостоятельности у курсантов военного вуза происходит в синергетическом единстве «внешних» дисциплинирующих условий (факторов) достаточно закрытой образовательной среды военного вуза и «внутренних» личностных качеств – воли, ответственности, целеустремленности [35]. Синергетичность объединения названных компонентов образовательной среды обусловлена взаимопроникновением внешних факторов и внутренних качеств курсанта – соблюдение устава, распорядка и т.д. невозможно без воли и ответственности, в свою очередь, развитие воли, ответственности, настойчивости курсанта возможно лишь в предлагаемых обстоятельствах «жизни» военного вуза.

Таким образом, возникает проблема «примирения» в сознании обучающегося подчиненности жестким внешним правилам и необходимости субъектной организации и управления своей деятельностью в контексте подготовки к определению таких правил для подчиненных в будущем. Это предполагает осуществление самоорганизации в рамках дисциплинарного каркаса, наложенного профессиональной деятельностью – военной службой. Курсант не может внешне выйти за пределы этого каркаса в период учебы, но должен – сформировать в своем внутреннем мире субъектную, осознанную и ответственную позицию не слепого объектного повиновения и исполнения приказа, а системной и оптимально эффективной организации своей деятельности и деятельности вверенных ему подчиненных по достижению поставленной цели. Каким же образом организовать необходимую подготовку?

Общеизвестно, что технологии обучения военнослужащих в большинстве случаев являются репродуктивными, исполнительскими, этого требует необходимость владения системой профессиональных знаний и умений, часто доведенных до навыков [6]. Эта система постоянно обновляется, но базовая компетентность военного более жесткая в силу особенностей его деятельности.

Курсант должен заставить себя знать и уметь, что положено, и лишь потом в случае необходимости расширять свои возможности. Таким образом, можно говорить о способности к самоорганизации как необходимом компоненте подготовки не только для соблюдения воинской дисциплины «не по приказу», но и для качественной военной подготовки. При этом, при сохранении общей значимости репродуктивных технологий, современное военное образование должно строиться с учетом требований времени, оно должно обеспечивать определенную гибкость подготовки, способность к саморазвитию в профессии (в ФГОС ВО, в частности, есть ПК-9 – «способность организовывать работу коллектива исполнителей, обосновывать, принимать и реализовывать управленческие решения в условиях дефицита информации и времени, а также нести за них ответственность» [160]), что возможно при использовании субъектно-ориентированной педагогической технологий, нацеленной на развитие субъектных функций курсантов при организации своей деятельности.

Наряду с педагогической технологией в опытно-экспериментальной работе проверялись на продуктивность и необходимые педагогические условия формирования у курсантов военного вуза компетенции самоорганизации. Проверка осуществлялась всех условий в комплексе, т.к. вычлнить и оценить «индивидуальный вклад» каждого из реализованных педагогических условий крайне затруднительно.

Субъектно-ориентированная технология формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза была реализована в три этапа: адаптивный, трансформный, интегративный.

На *адаптивном этапе* обучающиеся еще «ведомые», большинство своих действий они совершают в соответствии с распорядком дня, указаниями преподавателей или офицеров, потребность в самоорганизации не оформилась, самоорганизационных умений нет. На первом этапе важно было актуализировать имеющийся исходный опыт организации себя и своей деятельности у курсантов и дать возможность им прочувствовать, что это опыт бессистемный, эмпирический, разобщенный и не позволяет самостоятельно организовать свою жизнь в вузе.

При этом педагоги старались не вызвать у воспитанников негативного отношения к своим способностям, не веря в свои силы, а стремились убедить их в необходимости ежедневной работы над своим совершенствованием, развитием своих организационных и волевых задатков, не получивших еще необходимого импульса к развитию в школьные годы.

В рамках занятий по «Введению в профессию» их знакомили с особенностями организации учебного процесса, самостоятельной работы курсантов в образовательной среде. Им предлагались схемы и алгоритмы выполнения деятельности, ускоряющие достижение поставленных задач и демонстрирующие полезность планирования, рекомендовали вести ежедневник с отметками о выполнении поставленных задач с затратами времени, о возникших затруднениях. В этот период сочетались индивидуальная работа с работой в паре и группе. При работе в паре предлагалось взаимно составить товарищу план работы на день или неделю с указанием оптимальных затрат времени в соответствии с поставленными задачами; при групповой работе - поочередно выступать ее организатором. Была разработана и применялась система ситуационных заданий на планирование и рефлекссию (с ограничениями по времени, с необходимостью сотрудничества и т.п.).

Мы собрали в электронной информационно-образовательной среде вуза разработанные психологами и педагогами опросники, анкеты и т.п. с заключениями, простыми рекомендациями с какой стороны подойти к решению своих проблем, преодолению трудностей. Грамотно выстроенные последовательности вопросов стимулируют самоанализ и самооценку, подсказывают возможные решения, что особенно важно для тех, кто не хочет никому афишировать свои проблемы (известно, что разнообразные анонимные анкеты в Интернете привлекают многих, воспринимаются сначала как развлечение).

Для составления материалов для ЭИОС было важно определить, какие компоненты компетенции самоорганизации можно формировать при изучении каких дисциплин (каких ПК), и обеспечить постановку соответствующих целей,

уделить больше внимания контролю и самоконтролю, а также подбору необходимых заданий и видов деятельности, используя для этого возможности ЭИОС. Основу, безусловно, составили электронные образовательные ресурсы (ЭОР), сгруппированные по кафедрам, а внутри кафедр – по уровням и специальностям подготовки, а также изучаемым дисциплинам и модулям. ЭОР включают как PDF-копии оцифрованных материалов, в html-формате, в тестовых оболочках, в различных программных средах (Moodle, Антитренинги.ру, и др

Кроме этого, студентам оказывалась необходимая помощь в грамотном планировании самостоятельной учебной работы, их обучали навыкам самоанализа, самоконтроля и коррекции своей деятельности для достижения наилучших результатов.

Таким образом, на *первом этапе* профессиональной подготовки (*адаптивном*) условиями формирования компетенции самоорганизации явились:

- сочетание индивидуальной работы обучающегося с работой с коучем, в паре и группе (в качестве коуча выступали преподаватели, офицеры-воспитатели, электронная информационно-образовательная среда вуза (цифровой коуч), что определяет синергетический характер развития компетенции самообразования;

- разработка средств информационно-методической поддержки: комплекса цитат и девизов, схем и алгоритмов деятельности, системы ситуационных заданий на планирование и рефлекссию, дневников самоконтроля и пр.

На первом - **адаптивном этапе** – формировалось осознание ответственности за свою подготовку, происходило овладение основными способами деятельности, приемами самоанализа и самооценки. На этом этапе обучаемый – ведомый, он работает под руководством преподавателя, который должен научить его ставить цели – тактические и операциональные, определять и выдерживать время на их достижение, обеспечивать это достижение (не бросать дело при возникновении трудностей, используя или волевые усилия, или опираясь на осознанные мотивы - ценности), следовать плану, алгоритму, анализировать и оценивать свою деятельность. На занятиях требования предъявляет преподаватель, он же помогает формулировать систему задач (операциональные

цели), структурировать деятельность, предлагает задания на самоанализ и самооценку.

Курсанты первого курса начинают учиться с увлечением, т.к. выбранная профессия имеет для них определенную ценность (выбрана «по зову сердца», уважаема в обществе, хорошо оплачивается и пр.) и потому первичными мотивами организовывать себя в процессе обучения являются ценностные. Однако только часть из них сохраняют это состояние надолго, способны преодолевать неизбежные трудности, концентрироваться на деятельности, ответственно относиться к каждому ее этапу. Наступает момент, когда приходится «включать» волю, чтобы поддерживать целеустремленность. Многие курсанты опираются и на волю, и на ценностные смыслы, но значительная часть нуждается в поддержке. Эта поддержка может реализовываться в виде консультаций офицера-воспитателя, преподавателей, а также в виде коучинга.

Консультации по таким вопросам носили индивидуальный характер, чтобы можно было обсудить и вопросы, с которыми обучающийся не хочет знакомить всех. Общие консультации проводились с группой для введения в военно-учебную жизнь. С отдельным курсантом, прибывшим для консультации, были полезны обсуждения тайм-менеджмент (многие не умеют планировать время), необходимость ставить цели и их исполнять, возможность дополнительной самоподготовки, проблемы самоконтроля. Для обучения рефлексии консультирующий предлагались карточки рефлексии, схемы (самоанализа), алгоритмы (примеры в Приложении Д). Постепенно инициатива консультирования переходила к курсантам.

Деятельность коучей отличается от работы и консультантов, и тьюторов. В качестве коуча выступает офицер-воспитатель (курсовой офицер), но и преподаватель может внести свой вклад. «Коучинг – это высвобождение потенциала человека для максимизации результата». Быть коучем – это не учить, а помогать учиться [157, С.24]. Помогать в постановке целей, самоанализе, поиске путей преодоления трудностей, направляя эти процессы с помощью вопросов, карточек рефлексии, знакомства с информацией и пр.

Например, в *карточку рефлексии* после первой аттестации включал вопросы:

- Удовлетворены ли Вы своими результатами?
- Правильно ли Вы выбрали профессию? Сможете ли Вы достичь цели?
- Есть ли тот, кто имеет более высокие результаты? Почему у него они лучше, чем у Вас?
- Что Вы делаете не так? Чем Вы отличаетесь от него? Каких качеств Вам не хватает?
- Можно ли развить эти качества? Что Вам нужно сделать, чтобы улучшить ситуацию?
- Сформулируйте для себя первую задачу, которую нужно решить для улучшения ситуации.
- Определите, что может Вам помочь в ее решении.

*Коучинг* — способ активизации потенциала для самостоятельного решения актуальной учебно-профессиональной проблемы с помощью вопросов преподавателя [117]. Вектор коучинга направлен в будущее, его главное отличие от тренинга – «субъектно-развивающая направленность» коуча (он не «учитель» с обучающимся, он не оценивает, не руководит и не советует, он – подсказывает, причем неявно). Он не тренер начинающего спортсмена (коучинг пришел из спорта), он – тренер сложившегося спортсмена, «развивающий тренер », тренер, «рассуждающий о ситуации для себя». Основными принципами коучинга являются осознанность, ответственность, конфиденциальность, независимость, отсутствие экспертной позиции.

Практическая реализация коучинга осуществлялась параллельно с консультациями, самостоятельной работой курсанта. Она начиналась с коллективного знакомства с образцами, идеалами (сторителлинг). Это были фильмы, книги, рассказы о героях, полководцах, военачальниках, о тех кто может стать примером целеустремленности, настойчивости. Огромный интерес у курсантов вызвали факты, связанные с военной судьбой А.Маресьева (выпускника одного из училищ, вошедших в вуз, в котором они учатся). Коуч –

курсовой офицер - проводил беседу о ценностях и смыслах героя-летчика, о его волевом характере, параллельно выводя на самооценку (смог бы я, умею ли я добиваться цели.). Самоанализ был проведен и после просмотра фильма («Т-34», «Девятаев» и др.) – курсантам предлагалось заполнить таблицу, в которой в одном столбце – качества, которые помогли герою выстоять в сложной ситуации, а в другом – оценка этих качеств у себя (5-балльная шкала). Далее давалось задание – выбрать одно из качеств и составить план его развития у себя (с указанием возможных условий и средств).

Коллективная деятельность сменяется индивидуальной – сначала в виде консультаций с беседами по поводу возникших проблем, с советами (ставить цели, планировать свободное время с указанием времени) и предложениями ресурсов в помощь (алгоритмов деятельности, вопросников для самоанализа и пр.). Затем в качестве ненавязчивых приемов обращения внимания на нужный аспект коуч предлагал курсантам, испытывающих проблемы с самоорганизацией, дать интервью на «непрямую» тему (техника микрофона); самопрезентацию типа «Мой подход к самоподготовке», дискуссию на тему самоорганизации жизни курсантов в вузе. Главное – активизировать размышление на тему важности самоорганизации, ее вклада в профессиональное становление офицера без непосредственного принуждения к таким размышлениям.

*Вопросы интервью:*

1. Какое обучение – очное или дистанционное – вы бы предпочли бы, если бы это было возможно?
2. Как Вы думаете, смогли бы Вы успешно учиться дистанционно?
3. Какие качества для этого нужны?
4. Оцените эти качества у себя по 5 балльной шкале?
5. Какие из них Вы хотели бы развить?

«Тренировать» свою аксиосферу курсанты могли и самостоятельно, ставя себя на место человека в определенной жизненной ситуации или киногероя, осмысливая чужие и свои действия, знакомясь с людьми и документами, наблюдая за поведением преподавателей (которые должны представлять образцы,

примеры поведения, соответствующего званию офицера, - преподаватель, нарушающий правила, не может требовать их выполнения от других). Здесь очень полезными оказались эмоциональные «якоря» (триггеры) - яркие ассоциации, «запускающие» действия.

Техника якорения (из инструментов НЛП - нейролингвистического программирования, в нашем случае – самопрограммирования, «самоякорения») заключается в создании «якоря» - позитивного триггера, стимулирующего к выполнению определенного действия. «Якорь – это некоторая информация, образ или действие, которые запускают вполне определенную для данного человека ассоциативную цепочку реакций.» [127, С.79]. В отличие от рефлекса, закрепляющегося путем многократностью повторения и работающего независимо, «якорь» воспроизводится самим человеком в нужный момент, индивидуальный «якорь» должен быть установлен точно, легко воспроизводится и практически не может «сработать» случайно.

Выделяют естественные, искусственные, а также внешние и «самоякоря» [127]. По пусковому механизму существует четыре типа «якорей» – визуальные, аудиальные, кинестетические, обонятельные, т.е. они основаны на органах чувств. Как технология самоорганизации в вузе наиболее эффективным стал аудиальный «якорь». Мелодичная музыка, шум моря, пение птиц использовались нами преимущественно в процедурах релаксации и снятия излишнего эмоционального напряжения в ситуациях группового взаимодействия, в виде короткой аудиальной брек-пауза во время жарких дискуссий. Чаще в качестве «якоря» использовались любимые строевые песни (фрагменты из них), слово или фраза (либо уже сложившийся стимул, либо специально подобранный), плакат или цитата в аудитории, где идут самостоятельные занятия, значок, знак отличия, фрагмент обмундирования, который легко потрогать, и т.п. «Якоря» могут быть и совсем простыми - например, действие планирования кто-то задает фразой из фильма «план, мистер Фикс», действие рефлексии может быть вызвано визуальным объектом, например, знаком вопроса или буквой R, поставленными после завершения самоконтроля, «заякорить» можно привычку трогать свое ухо в

задумчивости, или фразу преподавателя «начали». «Якорем» может стать ритуал – расположение на столе ручек, калькулятора, книги в начале занятия или самостоятельной работы, вспоминание фразы из песни или девиза.

Обычно «якоря» создают на основе положительных эмоций, ситуаций успеха, либо наоборот – отрицательных, но не угнетающих, а подстегивающих, активизирующих. Алгоритм постановки таких якорей в Приложении Д.

На эффективность якорения влияют параметры [там же]:

- *Интенсивность эмоционального состояния* – ярче лучше ставить якорь на пике, чтобы воспоминание о переживании вызвало стимулирующие ощущения.
- *Уникальность «якоря»* – он не должен часто встречаться в обычной жизни, должен быть связан с конкретным действием или состоянием, вызывать его.
- *Количество повторов* - это индивидуально, но для увеличения эффективности якорения требуется значительное количество повторов. В среднем 25–30 повторов достаточно для того, чтобы якорь начал «работать».

«Самоякорение» старались делать и использовать незаметно для окружающих, количество «якорей» на разные виды деятельности не должно быть большим – только там, где есть проблемы, которые не удастся разрешить другим способом, например – для самоподготовки

Вообще, самоподготовка – очень важное звено профессиональной подготовки будущего офицера, ее ход позволяет судить о развитии компетенции самоорганизации. Офицеры-воспитатели можно предложить такой алгоритм.

Отдельной задачей на адаптивном этапе технологии решалась задача мотивации курсантов на саморазвитие и самосовершенствование на основе познания и принятия ценностей ратного труда и более глубокого знакомства с опытом и мудростью великих русских полководцев и военачальников.

Большое значение в военном вузе придается патриотическому воспитанию курсантов, необходимым элементом которого является специально организованная образовательная среда, включающая в себя человеческие, учебные и учебно-методические ресурсы (в том числе удаленные), материальная база вуза, но в силу военной специфики вуза есть ограничения в доступе к

внешним источникам. Пополнение ресурсной базы процесса формирования самоорганизации осуществлялось силами самих курсантов с участием курсовых офицеров и сотрудников отделения по организации воспитательной работы. Были внесены дополнительные элементы в оформление коридоров, аудиторий и других мест пребывания курсантов. В частности, с целью развития необходимых офицеру личностных качеств были подобраны и размещены в расположении жилых помещений и классах самоподготовки курсантов экспериментальной группы цитаты известных военачальников, великих людей не только о патриотизме и военной науке, но и о достижении целей, воле, организованности, заставляющие задуматься о смыслах и ценностях военной профессии и стимулирующие формирование навыков самоанализа, целеполагания, самоконтроля и других компонентов компетенции самоорганизации. Вот некоторые из этих высказываний, используемых и в процессе занятий:

– *об осмысленности цели действия*: К.К. Рокоссовского - «Действовать без размышлений – это явный проигрыш»; Конфуция – «Когда очевидно, что цель недостижима, не изменяйте цель — изменяйте свой план действий»; Аристотеля - «Благо везде и повсюду зависит от соблюдения двух условий: правильного установления конечных целей и отыскания соответствующих средств, ведущих к конечной цели»; Лао Цзы – «Будьте внимательны к своим мыслям, - они начало поступков»; Брюса Ли – «Не важно, как медленно ты продвигаешься, главное, что ты не останавливаешься»; Ч.Диккенса – «Человек, который смеет впустую потратить один час, ещё не понял ценности жизни»;

– *об упорстве, настойчивости, воле* (без чего не бывает самоорганизации) слова: Ф.М.Достоевского «Чтобы победить весь мир, нужно победить себя»; Д.М.Карбышева – «Нет большей победы, чем победа над собой»; В.Ф. Маргелова – «Сбили с ног – сражайся на коленях, встать не можешь – лёжа наступай!»; М.И.Кутузова - «Победа требует времени, терпения и рассудительной медлительности»; Цицерона – «Человек должен научиться подчиняться самому себе и повиноваться своим решениям»; Б.Полевого (Повесть о настоящем человеке) – «Он поднялся с сугроба, крепко сцепил зубы и пошёл вперёд, намечая

перед собой маленькие цели, сосредоточивая на них внимание, — от сосны к сосне, от пенька к пеньку, от сугроба к сугробу»; Вольтера - «Без великих препятствий не может быть великих достижений!», Наполеона - «Остановиться можно при подъеме, но не при падении»; О. де Бальзака - «Чтобы дойти до цели, человеку нужно только одно. Идти»; С.Джобса – «Учитесь на своих ошибках, признайте их и двигайтесь дальше»; А.В.Суворов – «Будь терпелив в военных трудах, не поддавайся унынию от неудач»;

– о дисциплине, самоорганизованности: «Через самодисциплину приходит свобода» (Аристотель); «Дисциплина – первый признак победы», «Дисциплина — мать победы», ««Победи себя и будешь непобедим»» (А.В.Суворов); «Без дисциплины человек прежде всего трус и неспособен к войне» (А. Колчак); «Владеть собой — наивысшая власть» (Сенека); «Я мог добиться успеха в своей жизни только благодаря самодисциплине, и я применял ее до тех пор, пока мое желание и моя воля не стали одним целым» (Н.Тесла); «Я никогда бы не смог достичь того, чего достиг, без привычки к пунктуальности и порядку, без прилежания и без решимости полностью сосредоточиться на одной цели» (Ч.Диккенс); «Все успехи начинаются с самодисциплины» (Дуэйн Джонсон); «Самовоспитание — это не что-то вспомогательное в воспитании, а его фундамент. Никто не может воспитать человека, если он сам себя не воспитывает» (В. Сухомлинский); «Дисциплина — это мост между целями и достижениями» (Д.Рон); «Тот, кто живет без дисциплины, умирает без чести» (исландская пословица); «Дисциплина - это решение делать то, чего очень не хочется делать, чтобы достичь того, чего очень хочется достичь» (Д.Максвелл); «Уважай свои усилия, уважай себя. Самоуважение ведет к самодисциплине. Когда у вас есть и то, и другое, это настоящая сила» (К.Иствуд).

В классе самоподготовки экспериментальной группы были размещены стенды с советами, памятками, алгоритмами организации деятельности. Эти цитаты периодически менялись, в соответствии с этапами реализуемой технологии, к ним обращались как педагоги, так и обучающиеся для иллюстрации своих мыслей и суждений во время занятий.

Адаптивный этап – самый длительный и интенсивный, многие его инструменты переходят во второй – *трансформный этап*. На этом этапе происходит дифференцированное насыщение предметными и процессуальными знаниями, практическая отработка отдельных элементов самоорганизации и запуск рефлексивного механизма их интеграции на основе осознания и понимания прямых и обратных функциональных связей между ними. Курсанты, в большей части самостоятельно, с использованием необходимых ресурсов старались оптимизировать самоорганизацию своего ведущего вида деятельности – учебно-профессиональной деятельности.

В это время происходит трансформация их действий по организации временного ресурса, последовательности и ритма выполняемых видов деятельности, направляемых внешней управляющей подсистемой в рамках распорядка дня курсанта, во внутренний, определяемый, личностными смыслами собственного стиля достижения цели, план действий. Происходит процесс борьбы субъектных и объектных мотивов регуляции деятельности. С одной стороны этого внутреннего противоречия выступает мотив избегания неудачи при полном и безусловно точном исполнении существующих во внешней среде, подробных инструкций и предписаний поведения и учебных действий, приводящих к нормативно заданному образовательному результату, а с другой стороны – мотив достижения успеха в виде бонуса сверхнормативного результата своего собственного интеллектуального, профессионального и физического развития, но при условии и сверхнормативной активности, её организованности, оптимизации системных параметров и эффективности учебно-профессиональной деятельности. (см. рис.6). Это осмысленные действия самоанализа, целеполагания, планирования, самоуправления и самоконтроля, рефлексии, самооценки и самокоррекции. Сохраняет свое значение и коучинг – в виде общих заданий на рефлексию и самооценку, индивидуальной поддержки, рейтингов (например, рейтинг успешности самоподготовки, в том числе и по результатам самооценки, адекватность которой подтверждает коуч на основе анализа учебных результатов, снижая завышенные баллы при низких оценках). Коуч решает, нужно ли

«обнародовать» результаты, поможет или навредит это обучаемому, оставаясь закрытой для всех, завышенная или заниженная самооценка не будет способствовать изменению ситуации.

Одним курсантам нужно было помочь признать, что их работа на самом деле является эффективной, другим – что им нужно быть организованнее, их результаты завышены. Нужна честная рефлексия, но с возможностью не демонстрировать реалистичную, но негативную самооценку перед товарищами, если на их основе курсанты развивают нужные качества (именно реализм способствует выходу на путь роста, в котором студенты выявляют свои слабости и реагируют на них, вместо того, чтобы незаслуженно преувеличивать свои достижения и преуменьшать недостатки в работе).

Очевидно, что по мере роста результативности самооценки на этом этапе уже четко видна связь ценностно-мотивационного и рефлексивно-интегративного компонентов компетенции самоорганизации – обеспечивалась рефлексивная обратная связь. Адаптационный этап завершается рефлексией, самооценкой и самокоррекцией, на него как бы «налагается» трансформный этап, начинающийся с самоанализа (аналог рефлексии, предварительная рефлексия), за которым следует целеполагание и планирование (которые обусловлены самооценкой – в первом цикле она приводит к выводам-целям «что исправить») и далее реализация плана (самокоррекции). Рефлексия является средством управления перекрывающимися циклическими процессами развития компетенции – она начинается и завершает цикл в рамках этапа.

На втором – **трансформном** этапе продолжился рост активности и самостоятельности курсантов при решении задач самоорганизации. Чтобы поддержать этот рост использовались дополнительные средства обучения электронной информационной образовательной среды, показавшие свою значимую продуктивность. Электронный коуч не потребовал особого времени, с ним курсанты «общались» незаметно, его ресурсы оказались вариативными. Однако определенный контроль ситуации обеспечивался, и здесь оказались полезны стимулирующие «узлы» - запланированные точки рефлексии (слабая

копия рейтинговой системы либо ее дополнение), якоря. Точки рефлексии встраивались в программу самостоятельной работы и включали прохождение тестов, анкет, опросников в ЭИОС. Их функция – не столько определить степень овладения компетенцией, сколько подтолкнуть обучающихся к самоанализу и самооценке. При этом наблюдались ситуации, когда курсант выбирает «правильные», на его взгляд, ответы (именно поэтому в исследовании мы максимально старались применять опросники с открытыми вопросами, при ответе на которые происходила прямая трансляция его знаний, ценностей, смыслов и концептов). В рамках вводных занятий обучающиеся знакомились с техникой якорения (Приложение В).

Обучающиеся использовали и привычные ресурсы с первого этапа обращения к коучу, который предлагал им несколько новых алгоритмов для рефлексии своей деятельности. Например, в рамках ситуационного анализа применялось *расширенное чтение* – знакомство с дополнительной информацией по изученному материалу (знакомство с текстами профессионального назначения: статьями, инструкциями, отчетами по реальным ситуациям, анализом ситуаций и пр.) с целью сопоставления со своими представлениями, решениями, своим опытом; выявление затруднений, сложных моментов и последующее *их исследование по разным источникам* информации, анализ и систематизация или подготовка инструкций, рекомендаций. Интересным и современным вариантом открытой рефлексии было создание курсантами микроблогов в информационной среде вуза, в которых выставлялись результаты анализа, рефлексии, достижения, полезная для других информация. Таким образом, была предоставлена возможность выразить себя в письменной форме, хранить информацию, которая облегчает и организывает процесс осмысления студентами собственного опыта и передачи его другим.

Используя широко применяемую в военных вузах практику разработки различных памяток для курсантов, нами была разработана памятка по самоорганизации деятельности курсанта, включающая в себя три раздела:

«Планируй свою работу», «Какой ты организатор?» и «Алгоритм организации самоподготовки:

### 1. Планируй свою работу

- Проанализируй стоящие перед тобой задачи, выдели главное и второстепенное.
- Планируй свою деятельность (на день, на неделю, на месяц и т.д.), составь расписание с учетом приоритетности, распорядка дня и имеющегося свободного времени, укажи примерное время, отведенное на каждую задачу.
- Создай условия для работы, проанализируй ресурсы и возможности, дополни ресурсы.
- Следуй плану, не отступай от него, не откладывай дела на потом, не ищи причин и оправданий этому.
- Давая себе обещания, выполняй их. Поощряй себя за достижение промежуточных целей (отдыхом, прогулкой, беседой), делай короткие перерывы.
- Анализируй свой день и выполнение планов в конце его, выявляй препятствия и возможные пути преодоления их.
- Начни это прямо сегодня, сейчас.

### 2. Какой ты организатор

Владеешь ли ты умениями ...?

- ставить цели, мотивировать подчиненных на исполнение приказа, другую деятельность;
- планировать работу, расставлять приоритеты;
- видеть общую картину с сохранением внимания к деталям, решать несколько задач одновременно;
- сохранять порядок, организовывать пространство выполнения деятельности, находить и подбирать ресурсы;
- анализировать ситуацию и находить решение или несколько решений;
- принимать решения быстро, обоснованно, самостоятельно;
- выстраивать взаимодействие, в том числе с людьми, для решения поставленных задач;

- соблюдать временные рамки деятельности и распределять время между ее этапами;
- эффективно управлять физическими ресурсами – распределять, пополнять, дозировать и пр.;
- управлять другими людьми и работать в команде;
- организовывать себя в любых условиях.

### 3. Алгоритм организации самоподготовки

- Анализ достигнутых за день учебной группой результатов.
- Уяснение объема и сложности заданий, выданных для самоподготовки, выработка плана самоподготовки с указанием способов самопроверки по каждому предмету.
- Доведение до курсантов рекомендаций по выполнению заданий (в том числе данных преподавателями).
- Определение последовательности выполнения заданий с указанием времени на это.
- Проверка полноты и качества выполненных заданий с использованием рекомендованных преподавателями дисциплин методов и средств.

Памятка была распечатана в карманном формате и роздана курсантам экспериментальной группы. Интересно было наблюдать на первых занятиях как курсанты обращались к ней при обсуждении вопросы самоорганизации деятельности и составлении планов отдельных мероприятий по самоконтролю и саморегуляции.

Отдельно следует остановиться на деятельности преподавателей, которые в процессе занятий уделяли постоянное внимание развитию организационных способностей курсантов. На каждом вводном семинарском и практическом занятии по предмету преподаватели напоминали обучающимся порядок подготовки к занятию, особенности работы с материалами лекций, давали методические рекомендации по организации работы в часы самоподготовки, которые были выставлены в ЭОС.

Принимая во внимание, что при диагностике готовности обучающихся к самоорганизации учебной деятельности на констатирующем этапе экспериментальной работы слабым её звеном явилась функция самооценки, отдельно отработывалась задача выработки у курсантов стремления и привычки разрабатывать самостоятельные критерии и показатели оценивания собственных результатов учебной деятельности. Следует отметить, что проблема разработки систем оценивания и мониторинга результатов управленческой деятельности является актуальной не только для образования (к примеру, постоянно ведется поиск и корректировка показателей определения эффективности работы вуза, систем оценивания результатов работы педагогов и пр.), но и для государственного и муниципального управления. Очень часто программные документы разного уровня управления, имея указание на цели регулируемой деятельности, не содержат критериев оценки содержащегося в этих целях результата. В силу этого получаемый результат не оценивается, а, следовательно, не измеряется и не контролируется, что приводит к управлению не по результатам, а по процессу, чем «больна» наша отечественная бюрократическая система управления.

Поэтому в помощь преподавателям и курсантам нами были разработаны критерии оценивания качества подготовленных курсантами рефератов, докладов и презентаций, с методическими рекомендациями по определению уровня оценивания в 10 бальной системе. К примеру доклад оценивался по следующим критериям: актуальность проблемы, соблюдение структуры (постановка проблемы, её анализ, обзор литературы, основная часть, заключение), логичность изложения, аргументированность собственной позиции, наличие собственного видения путей решения проблемы. Ответы на семинарах и коллоквиумах должны отражать системное и полное усвоение программного материала, структурированность, логичность суждений, обоснованность принимаемых решений, владение речью и способами аргументации своей позиции, в соответствии с которыми и производится их оценивание.

Постоянное обращение преподавателей к критериям оценивания результатов работы курсантов на занятиях не только развивало систему внутреннего контроля у обучаемых, но и способствовало развитию рефлексивных умений. Многие преподаватели по нашей рекомендации, как и сам диссертант, предоставляли курсантам возможность оценить ответы своих товарищей, что вызвало эмоционально окрашенный интерес к процедуре оценивания и способствовало более эффективному освоению алгоритма реализации функции контроля и использования системы критериев оценивания.

Следуя принципу психолого-практиков «Не навреди» преподаватели стимулировали самооценку как рефлексивное действие при планировании самостоятельной деятельности курсантов в виде вопросов, заданий, не обсуждая ее результаты в группе, а приглашали при необходимости курсанта индивидуально на личную беседу. В качестве подсказок использовались приемы демонстрации, обсуждения возможных вариантов решений, ошибок выявляемых при самооценке, в ходе занятий .

Одной из проблем начального этапа подготовки в военном вузе является самостоятельное планирование курсантами своей деятельности – в период самостоятельной работы, в свободное время. Нами было рекомендовано курсантам экспериментальной группы ведение ежедневник с отметками о выполнении поставленных задач с затратами времени, о возникших затруднениях. В самостоятельной работе на начальном этапе организовывалась работа в паре - предлагалось составить план работы товарищу (взаимно) на день или неделю с указанием оптимальных затрат времени в соответствии с поставленными задачами; при групповой работе - поочередно выступать ее организатором; решались кейсы ситуационных заданий на планирование и рефлексию (с ограничениями по времени, с необходимостью сотрудничества и т.п.).

В рамках своей деятельности преподаватели давали курсантам *специальные задания* на развитие компетенции самоорганизации, например:

Задание 1. Сформулируйте цели предстоящей самоподготовки, спланируйте ее с указанием времени по этапам.

Задание 2. Прочитайте интервью курсанта ВВАУЛ, который отвечал на вопросы:

- *«Какие качества, по-Вашему, являются важными для лётчика?»*
- *«Кто является для Вас примером того, каким должен быть лётчик?»*
- *«Какие Ваши ближайшие цели в освоении профессии?»*
- *«Как Вы видите себя через десять лет?»»*

Как Вы бы ответили на эти вопросы? Какие из качеств у Вас развиты недостаточно и как Вы планируете их развивать? Какой еще вопрос Вы бы задали курсанту?

В Приложении Г приведен один из фрагментов такого интервью.

Задание 3. (на самоподготовку к лекции 4 «Организация воспитательной работы в подразделениях и частях ВС РФ» по дисциплине «Психология и педагогика»):

1. Ознакомиться с презентацией к теме занятия.
2. Законспектировать основные положения лекции 4 (по презентации).
3. Законспектировать и выучить основополагающие духовные ценности военнослужащего ВС РФ (по презентации).
4. Выучить основные формы и методы воспитательной работы с военнослужащими.
5. Выучить алгоритм индивидуальной воспитательной работы с военнослужащим.
6. *Произвести взаимопроверку в парах (либо Составить вопросы для самоконтроля).*

*Педагогическими условиями, создаваемыми на трансформном этапе формирования у курсантов военного вуза компетенции самоорганизации явились:*

- разработка обобщенной траектории развития компетенции с точками рефлексии (промежуточного самоконтроля), в которых все обучающиеся должны пройти опросники, анкетирование, выполнить задания на рефлексивную

(точки именно для самоконтроля, стимулирующие, возможен выборочный внешний контроль);

- размещение в ЭИОС вуза комплекса разнообразных материалов (в дополнение имеющимся) для индивидуальной работы с учетом более высокого развития компетенции, т.е. ориентирующих на тайм-менеджмент, самооценку темпа своего профессионального становления, новые потребности в профессиональном саморазвитии.

На **интегративном** этапе уровень самоорганизации курсантами экспериментальной группы своей учебно-профессиональной деятельности значительно возрос, они стали более самостоятельны в управлении своим временем, планировании и коррекции своей деятельности, что позволило в качестве формы усложнения регулируемой деятельности, направлять их на младший курс для «обмена опытом», в качестве коуча, с предложением предварительно спланировать выделенные для этого узлы самоанализа и материалы поддержки, которые будут рекомендованы. В последствии, до окончания формирующего эксперимента эта форма взаимодействия применялась систематически. Обучающиеся, достигшие автономизации самоорганизации, и не нуждающиеся в поддержке, при необходимости легко обращались за консультацией к преподавателю или офицеру-куратору. Однако в случае необходимости у курсанта оставалась возможность обратиться за подсказкой в ЭОС, где содержащиеся ресурсы для этого были максимально свернуты и лаконичны до уровня алгоритмов действий. Например, характеристика идеального офицера (четко ставлю цели, разбиваю их на подзадачи, планирую время до пяти минут, ....) или, наоборот, специфическими, сообразно уровню обучения, сформированных качеств, - для «нетипичных» проблем.

Таким образом, *педагогические условия развития компетенции на интегративном этапе:*

- подготовка схематичных направляющих ресурсов (с ключевыми позициями для самоанализа) или специфических;

- выполнение роли коуча на младших курсах.

В целях приведения ИОС всех военно-учебных заведений в соответствие с Требованиями, утвержденными Министром обороны РФ 16 марта 2018 г., а также в рамках реализации единой политики по развитию ИОС военно-учебных заведений в 2018 г. было начато выполнение опытно-конструкторской работы по созданию специального программного обеспечения управления образовательной деятельностью и формированию ИОС военной образовательной организации Министерства обороны РФ (шифр «Образование-МО») [37].

О.В. Раецкая указывает, что использование сложных форм искусственного интеллекта должно обеспечить настроенность ИОС военного вуза на каждого обучающегося: «ЭИОС должна выполнять роль компьютерного интеллектуального тьютора, ... формировать индивидуальные образовательные траектории, обеспечивать самодиагностику обучающихся, интерактивное взаимодействие между обучающимися и элементами учебных материалов, осуществлять регулярный мониторинг ...» [135]. Очевидно, за этим подходом будущее.

Рассмотрим методическое сопровождение процесса формирования компетенции самоорганизации курсантов, сначала в соответствии с определенными в модели этапами, а затем – для компонентов компетенции.

На трансформном этапе уже можно говорить о построении курсантами индивидуальных траекторий – с узлами коррекции. Собственно о «построении» траектории как планировании речь не идет, поскольку процесс синергетический, т.е. часть деятельности курсант осознанно проектирует, обнаружив проблему и определив путь ее решения (например, недоработал по самоконтролю – получил низкие результаты), а часть протекает «сама собой» - там, где проблем не возникает, сформированные компоненты компетенции работают. В сумме этот отрезок траектории является продвижением по пути развития компетенции самоорганизации. Однако на этом этапе определенная фиксация общих результатов еще необходима.

Поэтому сопровождающий процесс подготовки (и развитие компетенции самоорганизации) офицер-куратор в нескольких точках этого процесса (промежуточный контроль, 1-2 раза в семестр) планирует контрольные пункты в виде Дня рефлексии или выполнения кейса, взаимооценки и т.д.

День рефлексии – на самоподготовке все курсанты проводят самоанализ и по ключевым позициям определяют, какие компоненты компетенции самоорганизации (и при необходимости других компетенций) и на каком уровне сформированы, например, с помощью анкеты либо беседы с офицером-куратором вопросы беседы в Приложении Д. По его результатам каждый делает выводы, ставит цели и планирует свою деятельность по развитию навыков самоорганизации. В кейсе содержатся задания на подготовку рекомендаций по самоорганизации (развитию организационных навыков) для курсантов младших курсов с выделением ключевых позиций, на которые следует обратить внимание. Анализ таких проектов показывает, насколько серьезно проводили обучающиеся самоанализ, выясняли какие позиции (компоненты компетенции) развиты лучше, какие нужно подтянуть (далее работа коуча). Конечно, следует отметить, что процесс развития компетенции складывался неравномерно и не всегда так, как планировалось. Это компенсировалось совместной деятельностью обучающихся, вариативностью принимаемых ими решений, что дополнительно формировало опыт самоорганизации совместной деятельности. При взаимооценке также предлагалось выделить 5-7 составляющих организационного процесса (организации себя) и подготовить напарнику вопросы по ним, позволяющие дать оценку соответствующих умений и краткие рекомендации.

Отдельные крупные пункты были связаны с анализом результатов сессии или практики – общее обсуждение после рефлексии и самооценки с выявлением причин (в случае неудовлетворенности результатом) и затруднений. Общее обсуждение позволит выявить имеющий потенциал улучшения ситуации, те скрытые резервы, которые каждый «примерит на себя».

Трансформный этап приходится на смену номенклатуры дисциплин – теперь в них преобладают специальные, а также на переход от срочной к

контрактной службе. Все это сопровождается ростом самостоятельности и ответственности курсантов. Соответственно растет и самостоятельность в реализации самоорганизации.

Интегральный этап развития компетенции самоорганизации – этап кооперации всех ресурсов, внешних и внутренних, гибкого реагирования на изменение внешних условий. Здесь внешнее вмешательство минимально, коуч больше наблюдает, взаимодействуя с отдельными обучающимися лишь по мере необходимости (обычно при эмоциональных сбоях, специфических затруднениях). Прибывая на место выполнения новой деятельности, курсанты самостоятельно адаптируются к условиям, выстраивают свою работу, реализуя те навыки самоорганизации, которые были получены ранее. В период практической подготовки (учебно-тренажерной и учебно-производственной) роль коучей играют офицеры-наставники, но на этом этапе их роль минимальна – в периоды общего инструктажа и промежуточного контроля. Отдельные функции коучей выполняли лучшие наиболее продвинутые в самоорганизации курсанты.

Интегральный этап развития компетенции самоорганизации продолжается и после окончания вуза, т.к. военная служба – это постоянно изменяющиеся условия, а новые вызовы требуют новых усилий, в том числе, и по самоорганизации.

### **2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза**

На этапе формирующего эксперимента с целью выявления продуктивности проверяемой педагогической системы формирования у курсантов военного вуза компетенции самоорганизации в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах были проведены два диагностических среза уровня сформированности у курсантов компетенции самоорганизации – на «входе» в эксперимент и на «выходе» из него.

Итоговый уровень сформированности отдельных компонентов компетенции самоорганизации в целом определялся исходя из комплексного оценивания результатов обследования испытуемых с помощью психологических методик, карты самооценки и результатов решения ситуативных задач. Высокий уровень сформированности отдельного компонента компетенции определялся в случаях, если все 3 результата применяемых диагностических средств фиксировались на «высоком» уровне, либо 2 из них на «высоком», а 1 на «среднем» уровне. По такому же алгоритму производилось отнесение уровня сформированности компонентов к «среднему» уровню. «Низкий» уровень сформированности компонента определялся в случаях получения низких результатов по всем 3 методикам, либо в случаях, когда 2 методики дали «низкий» результат, 1 – «средний» или «высокий».

На «входе» в формирующий эксперимент с применением комплекса критериально-диагностического аппарата, диагностических средств и процедур, описание которого приведено в параграфе 2.1., было проведено измерение исходного состояния компонентов компетенции самоорганизации у курсантов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп.

Были получены следующие результаты. Полученные данные по курсантам ЭГ и КГ на начало формирующего эксперимента в основном отразили те же проблемные элементы в самоорганизации деятельности обучающихся 1-го и 3-го курса, проявившиеся на этапе констатирующего эксперимента и еще раз подтвердили выделенные в традиционном образовательном процессе военного вуза тенденции.

**Ценностно-мотивационный компонент.** Военно-профессиональная направленность личности курсантов, измеряемая с помощью методики «Оценка военно-профессиональной направленности», являющаяся базовым конструктом этого компонента, проявилась в обеих группах не достаточно выраженной и мало осознаваемой её носителями. В то же время, после первого года обучения курсанты обеих групп в целом демонстрируют достаточно высокий общий уровень мотивации к профессии военного летчика; в ЭГ высокий уровень

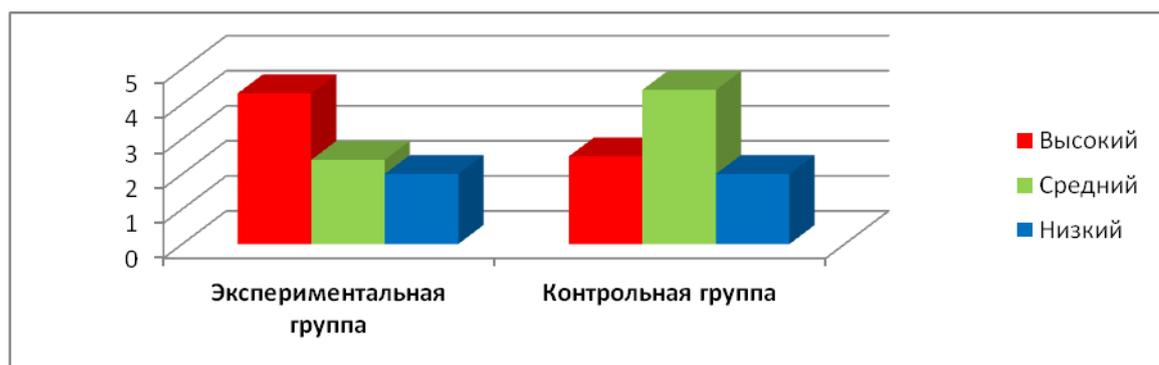
мотивации проявился у 21 курсанта (87,5%), в КГ – у 18 курсантов (75%). При этом уровень учебной мотивации в обеих группах демонстрирует тенденцию, хотя и незначительную, но все же, снижения по отношению уровня учебной мотивации первокурсников. Общий уровень «военно-профессиональной мотивации у испытуемых обеих групп характеризуется как средний, на втором курсе наименее выраженными оказались её показатели «Жизненных целей» (ЭГ – 3,88 балла; КГ – 3,76 балла), «стремление к достижениям» (ЭГ – 4,12; КГ – 3,98), «специальная военная доминанта» (ЭГ – 4,34; КГ – 4,65).

По результатам самооценки курсантами своего мировоззренческого опыта самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, по их мнению, они лучше умеют «анализировать ценности и смыслы военно-профессиональной деятельности» (ЭГ – 6,88; КГ – 7,32), «определять нравственную ценность факта или явления воинской службы» (ЭГ – 6,45; КГ – 7,32), «выделять и формулировать собственную военно-профессиональную позицию в учебной деятельности» (ЭГ – 6,34; КГ – 6,28). При этом, экспертная оценка полноты и глубины понятийного поля ценностно-мотивационного компонента показала: ограниченность знаний испытуемых обеих групп ценностей военной службы. В своих продолжениях незаконченного предложения «Ценности военной службы...» испытуемые отмечают, как правило, 2-3 ценности, относящиеся более к функциям военной профессии – «Родину защищать», «воевать», «защищать свою землю», «любить свой народ», «не бояться трудностей» и т.д., что свидетельствует о их внутреннем понимании ценностей военной службы, звучащих в письменных ответах, но не умении сформулировать суть этих понятий. Крайне редко в анкетах встречались слова «служение», «офицерская честь», «достоинство», «воинское братство», «жертвенность», отражающие внутренние ценностные доминанты военно-профессиональной мотивации. По средним показателям ценностно-мотивационного критерия в ЭГ и КГ с применением t-критерия Стьюдента достоверных различий не выявлено. Вероятность совпадения средних значений показателей этих выборок составляет от 0,45 до 0,89, что указывает на их уровневое тождество. Уровневые

характеристики ценностно-мотивационного компонента компетенции саморегуляции курсантов ЭГ и КГ на «входе» в формирующий эксперимент представлены в Таблице 10 и на Рисунке 9.

**Таблица 10 – Сравнительные данные о сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции саморегуляции у курсантов ЭГ и КГ, полученные на «входе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респондентов	Уровни		
		Самоорганизации (высокий)	Саморегуляции (средний)	Адаптации (низкий)
		% (кол-во чел)	% (кол-во чел)	% (кол-во чел)
Экспериментальная группа (ЭГ)	24	8,33% (2)	16,67% (4)	75,00% (18)
Контрольная группа (КГ)	22	13,63% (3)	13,63 (3)	72,74% (16)



**Рисунок 9 – Диаграмма, отражающая сравнительные данные об уровнях сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции саморегуляции курсантов ЭГ и КГ на «входе» формирующего эксперимента**

**Когнитивно-регулятивный компонент.** Когнитивно-организационный компонент представлен совокупностью ментальных конструктов, образующих в функциональных конструктах своеобразную индивидуальную концепцию саморегуляции деятельности обучающегося. Когнитивная составляющая саморегуляции испытуемых на входе в эксперимент характеризуется низкой насыщенностью и бессистемностью индивидуального понятийного поля саморегуляции (ЭГ – 3,88; КГ – 3,66), являющейся основой индивидуальной концепции саморегуляции и дополняемой системными знаниями структуры

деятельности и алгоритма управленческого цикла (ЭГ – 3,06; КГ – 3,22). Оценивая свои когнитивно-организационные умения и владение способами самоорганизации деятельности будущие офицеры проявили самокритичность, оценив большую часть из них на низком уровне: «владение способами структурного, функционального и динамического анализа деятельности» (ЭГ– 2,56; КГ – 2,66); владение способами концептуализации и алгоритмизации своего опыта самоорганизации деятельности» (ЭГ– 2,56; КГ – 2,66); «умение принимать самостоятельные решения»; «умение осуществлять контроль результата деятельности по собственной системе критериев» (ЭГ– 3,06; КГ – 2,84) и т.д.

На таком же уровне результаты самооценки понятийного поля структуры деятельности и управленческого цикла, совпадающие с его экспертной оценкой. Статистически значимых различий в исходном уровне когнитивно-организационного компонента курсантов ЭГ и КГ не выявлено.

Уровневые характеристики по группам испытуемых представлены в Таблице 11 и на Рисунке 10.

**Таблица 11 – Сравнительные данные о сформированности когнитивно-организационный компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ, полученные на «входе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респондентов	Уровни		
		Самоорганизации (высокий)	Саморегуляции (средний)	Адаптации (низкий)
		% (кол-во чел)	% (кол-во чел)	% (кол-во чел)
Экспериментальная группа (ЭГ)	24	8,33% (2)	12,50% (3)	79,17% (19)
Контрольная группа (КГ)	22	4,55% (1)	18,18 (4)	77,27% (17)



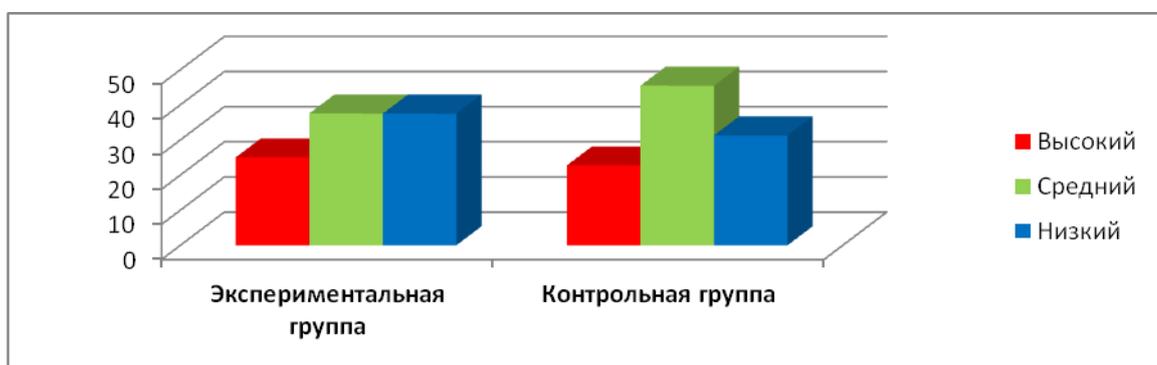
**Рисунок 10 – Диаграмма, отражающая сравнительные данные об уровнях сформированности когнитивно-регулятивного компонента компетенции самоорганизации курсантов ЭГ и КГ на «входе» формирующего эксперимента**

**Регулятивно-деятельностный компонент.** Результаты тестирования с применением методики Е.Ю. Мандриковой «Опросника самоорганизации деятельности» на «входе» формирующего эксперимента показали «низкую планомерность» самоорганизации деятельности курсантов второго курса (ЭГ – 3,68; КГ – 3,75), означающую пониженную степень вовлеченности субъекта в тактическое ежедневное планирование с соблюдением определенных принципов, корреспондирующую с повышенной «фиксацией» (ЭГ – 5,88; КГ – 6,01) на заранее внешне запланированной структурной организации времени, привязанности к расписанию без потребности в собственном планировании деятельности. В обеих группах испытуемых проявился низкий уровень показателя «ориентация на настоящее» (ЭГ – 0,86; КГ – 0,92), свидетельствующий о «застревании» во впечатлениях прошлого, либо в ожидании изменений в будущем, не связанных с актуальной реальностью.

Полнота и глубин понятийного поля саморегуляции проявились на согласованно низком уровне в обеих группах (ЭГ – 3,25; КГ – 3,18); как и регулятивно-деятельностные умения, оцененные самими испытуемыми (ЭГ – 3,88; КГ – 3,66) и отразившиеся в результатах решения ситуативных задач на полноту управленческого цикла в самоуправлении собственной деятельностью (ЭГ – 3,68; КГ – 3,75) и совместной деятельностью (ЭГ – 2,86; КГ – 3,04). Уровневые характеристики оегулятивно-деятельностного компонента содержатся в Таблице 12 и на Рисунке 11.

**Таблица 12 – Сравнительные данные о сформированности регулятивно-деятельностного компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ, полученные на «входе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респондентов	Уровни		
		Самоорганизации (высокий)	Саморегуляции (средний)	Адаптации (низкий)
		% (кол-во чел)	% (кол-во чел)	% (кол-во чел)
Экспериментальная группа (ЭГ)	24	25,00% (6)	37,50% (9)	37,50% (9)
Контрольная группа (КГ)	22	22,73% (5)	45,45% (10)	31,82% (7)

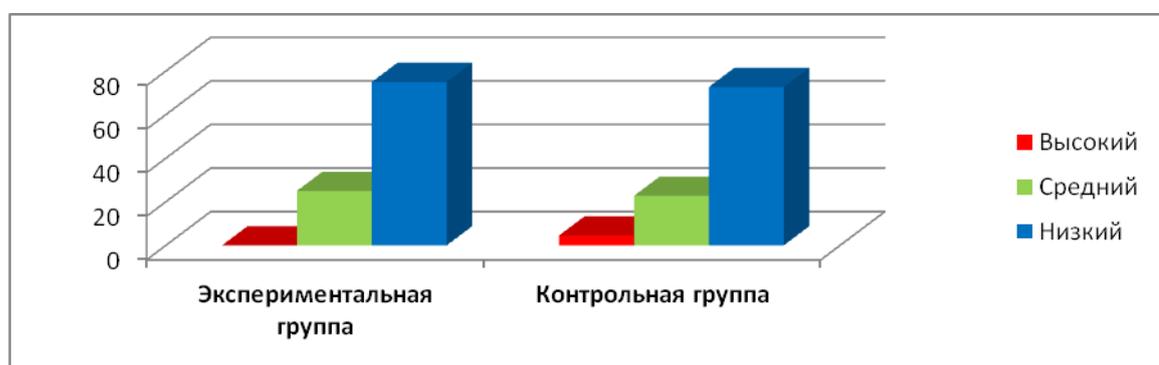


**Рисунок 11 – Диаграмма, отражающая сравнительные данные об уровнях сформированности когнитивно-регулятивного компонента компетенции самоорганизации курсантов ЭГ и КГ на «входе» формирующего эксперимента**

**Рефлексивно-интегративный компонент.** Базовый инструмент диагностики состояния рефлексивно-интегративного компонента компетенции самоорганизации показал низкий уровень его сформированности как в экспериментальной, так и в контрольной группах без статистически значимых различий в средних показателях по шкалам (ЭГ – 2,76; КГ – 2,94). Наиболее низкие показатели самооценки курсантами своих рефлексивных умений проявились по «умению выделять и реализовывать свои субъектные функции в совместной деятельности (ЭГ – 2,48; КГ – 2,54), и применения «способов разрешения фрустрирующих ситуаций (ЭГ – 2,84; КГ – 2,66). Статистически значимых различий в дифференцированных и долевых показателях уровня регулятивно-деятельностного компонента не обнаружено (Таблица 13 и на Рисунке 12).

**Таблица 13 – Сравнительные данные о сформированности рефлексивно-интегративного компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ, полученные на «входе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респондентов	Уровни		
		Самоорганизации (высокий)	Саморегуляции (средний)	Адаптации (низкий)
		% (кол-во чел)	% (кол-во чел)	% (кол-во чел)
Экспериментальная группа (ЭГ)	24	0% (0)	25,00% (6)	75,00% (18)
Контрольная группа (КГ)	22	4,55% (1)	22,73% (5)	72,72% (16)



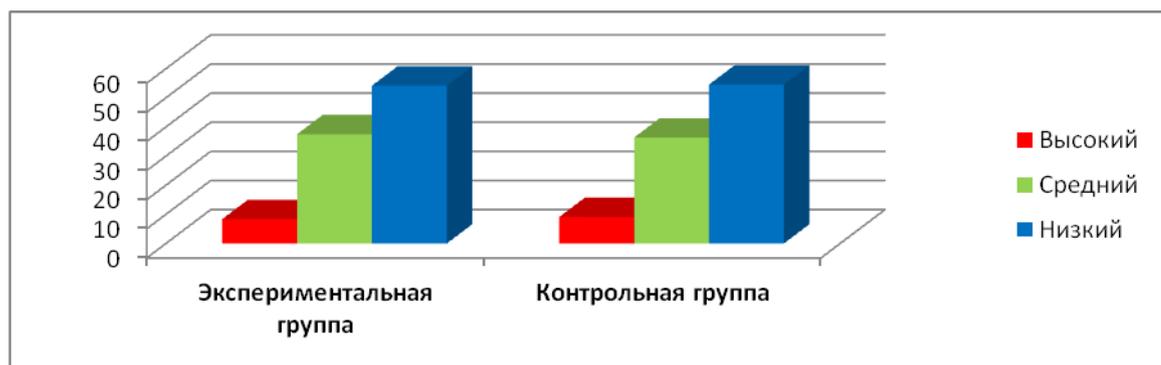
**Рисунок 12 – Диаграмма, отражающая сравнительные данные об уровнях сформированности рефлексивно-интегративного компонента компетенции самоорганизации курсантов ЭГ и КГ на «входе» формирующего эксперимента**

**Исходное состояние компетенции самоорганизации курсантов ЭГ и КГ на начало формирующего эксперимента.** Диагностика исходного на начало формирующего эксперимента состояния компетенции самоорганизации у курсантов экспериментальной и контрольной групп показала преобладающе низкие показатели у большинства испытуемых по всем её структурным компонентам без статистически значимых различий в оценках их знаний, умений, владений способами самомотивации самоуправления, саморегуляции, саморефлексии и ценностного отношения к самоорганизации деятельности. Контрольный срез на «входе» в формирующем эксперименте позволяет сделать вывод о равном исходном уровне готовности и способности к самоорганизации деятельности курсантов экспериментальной и контрольной групп, принявших участие в формирующем эксперименте. Сравнительные данные, отражающие

количественное и долевое распределение уровней сформированности компетенции самоорганизации курсантов в экспериментальной и контрольной группах на начало эксперимента приведены в Таблице 14 и на Рисунке 13.

**Таблица 14 – Сравнительные данные исходного состояния компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ, полученные на «входе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респондентов	Уровни		
		Самоорганизации (высокий)	Саморегуляции (средний)	Адаптации (низкий)
		% (кол-во чел)	% (кол-во чел)	% (кол-во чел)
Экспериментальная группа (ЭГ)	24	8,33% (2)	37,50% (9)	54,17% (13)
Контрольная группа (КГ)	22	9,09% (2)	36,36% (8)	54,55% (12)



**Рисунок 13 – Диаграмма, отражающая данные об исходных уровнях сформированности компетенции самоорганизации курсантов ЭГ и КГ на «входе» формирующего эксперимента**

### **Сравнительный анализ состояния компетенции самоорганизации курсантов ЭГ и КГ на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента**

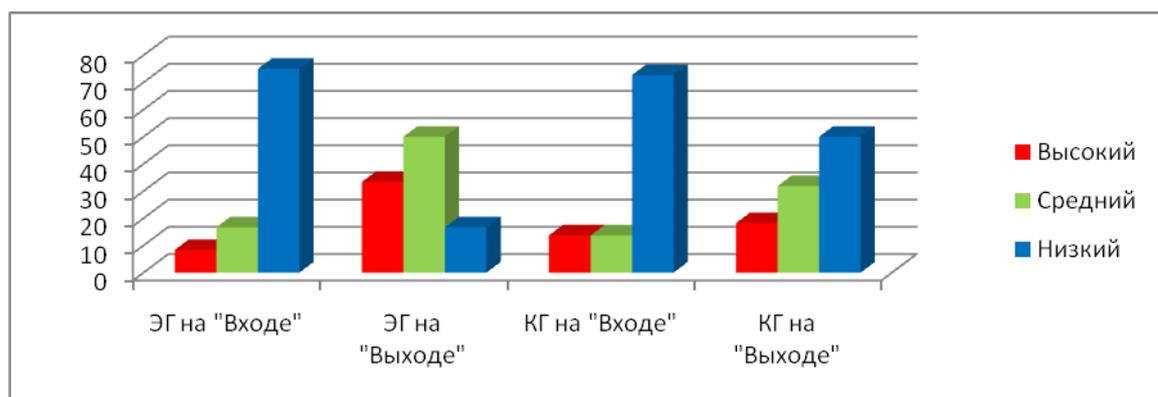
На «выходе» формирующего эксперимента был произведен контрольный срез уровня сформированности компетенции самоорганизации у курсантов экспериментальной и контрольной групп по тем же четырем критериям оценивания её структурных компонентов с применением тех же измерительных инструментов и диагностических процедур, что и на «входе» в эксперимент. Итоговое определение уровня сформированности компетенции самоорганизации курсантов строилось на основе усредненных данных по каждому её компоненту с

качественным анализом произошедших изменений в их содержательных элементах (знаниях, умениях, владениях и ценностных отношениях) с последующем определением количественных и долевых соотношений уровней сформированности компетенции в группах испытуемых.

Общая динамика изменений в *ценностно-мотивационном компоненте* компетенции самоорганизации курсантов по итогам формирующего эксперимента представлена в Таблице 15 и на Рисунке 14.

**Таблица 15 – Итоговые сравнительные данные о сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ, полученные до и после формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)					
		Самоорганизации (высокий)		Саморегуляции (средний)		Адаптации (низкий)	
		На «входе»	На «выходе»	На «входе»	На «выходе»	На «входе»	На «выходе»
Экспериментальная группа (ЭГ)	24	8,33% (2)	33,33% (8)	16,67% (4)	50,00% (12)	75,00% (18)	16,67% (4)
Контрольная группа (КГ)	22	13,64% (3)	18,18% (4)	13,64% (3)	31,82% (7)	72,72% (16)	50,00% (11)



**Рисунок 14 – Диаграмма уровней сформированности ценностно-мотивационного компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента**

Как показали результаты обследования курсантов на «входе» в эксперимент состояние ценностно-смыслового компонента не имело отличий в экспериментальной и контрольной группах. По окончании формирующего

эксперимента в этом компоненте произошли следующие изменения. Доля курсантов с высоким уровнем самоорганизации в ЭГ возросла с 2 до 8 человек (рост составил 25% в составе группы и в 4 раза в абсолютном значении). В КГ этот показатель вырос на 4,54 % коэффициент роста в абсолютном значении 1,3).

Более интенсивно положительная динамика проявилась и в сокращении в ЭГ доли обучающихся с низким уровнем ценностно-мотивационного компонента с 18 до 4 человек (снижение составило 58,33%, в 4,5 раза), в то время, как в КГ доля таких обучающихся снизилась на 22,72% (с 16 до 11 человек – коэффициент снижения 1,3).

Зафиксированные уровневые изменения в ценностно-мотивационном компоненте готовности и способности обучающихся к самоорганизации деятельности явились результатом расширения объема и глубины понятийного поля мотивационной сферы и военно-профессиональной направленности личности будущего офицера (ЭГ – средний балл изменился с 3,24 до 4,86 балла), (КГ – с 3,32 до 3,56 балла); роста общего показателя военно-профессиональной мотивации курсантов (ЭГ – с 5,54 до 7,47), (КГ – 5,36 до 5,89); роста показателей «жизненные цели» (ЭГ с 3,88 до 6,12), (КГ – с 3,76 до 4,22) и «стремление к достижениям» (ЭГ – с 4,12 до 6,18), (КГ – с 3,98 до 4,68); повышения уровня мировоззренческих умений (ЭГ – средний балл самооценки вырос с 3,15 до 4,86), (КГ- с 3,08 до 3,67).

Объяснением произошедших изменений служит расширение представлений обучающихся о ценностях и смыслах военной службы, расширение жизненного и учебно-профессионального опыта системного анализа внешних и внутренних факторов военно-профессиональной мотивации, произошел рост познавательной и субъектной активности в самоорганизации своей жизни и деятельности в вузе.

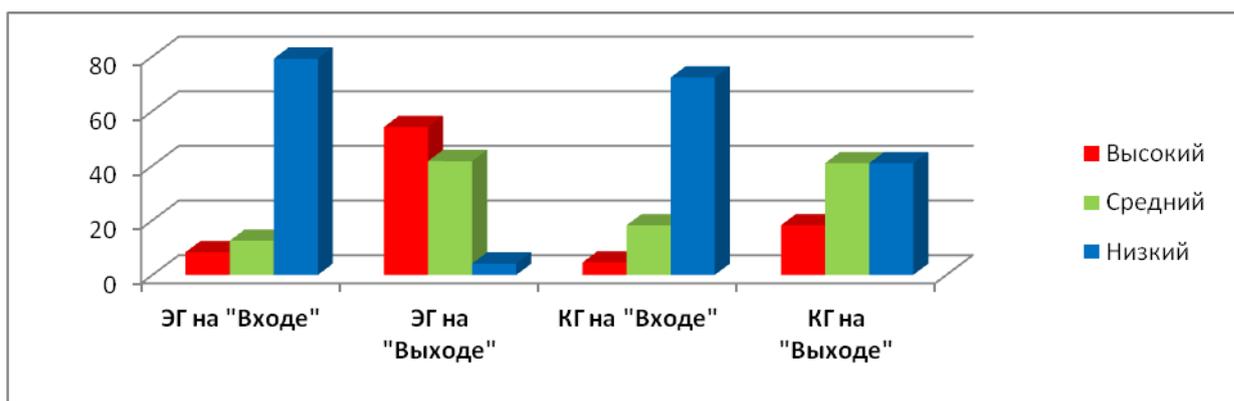
Важным результатом целенаправленного формирования ценностно-мотивационного компонента самоорганизации курсантов явилось преодоление в экспериментальной работе негативной тенденции традиционного образовательного процесса снижения на старших курсах мотивации достижения, с её замещением мотивацией избегания неудачи, что подтверждается ростом

показателей в ЭГ стремления к достижениям, возрастанием ценности самоорганизации, мотивов саморазвития и самореализации.

Диагностика когнитивно-организационного компонента на «выходе» формирующего эксперимента показала более высокую динамику положительных изменений в контрольной группе, нежели в контрольной, обучающейся в режиме традиционного образовательного процесса. Итоговые сравнительные данные диагностики содержатся в Таблице 16 и на Рисунке 15.

**Таблица 16 – Итоговые сравнительные данные о сформированности когнитивно-организационного компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ, полученные до и после формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)					
		Самоорганизации (высокий)		Саморегуляции (средний)		Адаптации (низкий)	
		На «входе»	На «выходе»	На «входе»	На «выходе»	На «входе»	На «выходе»
Экспериментальная группа (ЭГ)	24	8,33% (2)	54,17% (13)	12,50% (3)	41,67% (10)	79,17% (19)	4,16% (1)
Контрольная группа (КГ)	22	4,55% (1)	18,18% (4)	18,18% (4)	40,91% (9)	77,27% (17)	40,91% (9)



**Рисунок 15 – Диаграмма уровней сформированности когнитивно-организационного компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента**

Его исходный уровень участников формирующего эксперимента на «входе» не имел значимых различий в ЭГ и КГ. По окончании же эксперимента в экспериментальной группе было зафиксировано существенное увеличение доли

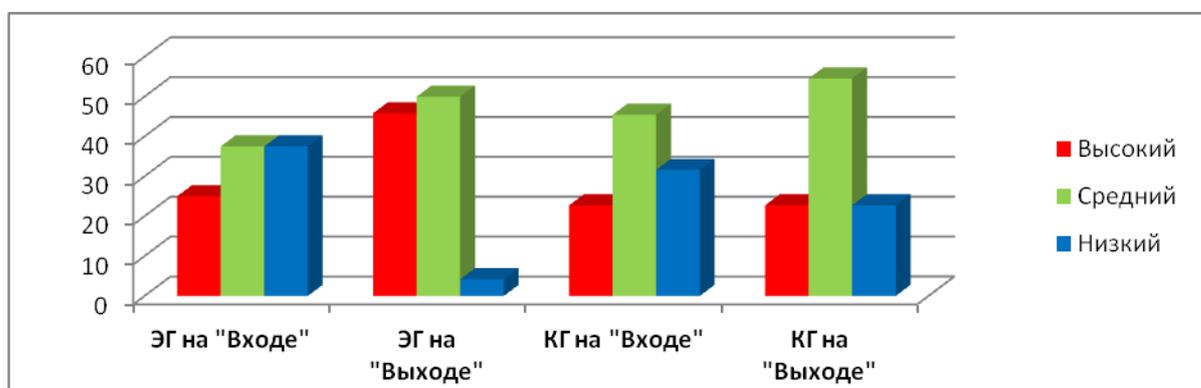
курсантов с высоким уровнем когнитивно-организационным опытом (ЭГ - с 2 до 13 человек, +37% в составе группы, коэффициент роста – 6,5) в сравнении с контрольной группой (КГ – с 1 до 4 человек, коэффициент роста – 4,0) и снижение доли обучающихся с низким уровнем этого опыта (ЭГ – с 19 до 1 человека, коэффициент снижения -19) в отличие от (КГ – с 17 до 9 человек, коэффициент снижения – 1,89).

Такие резкие отличия в уровневых характеристиках оцениваемого компонента стали следствием высоких баллов курсантов экспериментальной группы за: понятийное поле самоорганизации деятельности (ЭГ – 6,52; КГ – 3,89); знание структуры деятельности (ЭГ – 6,42; КГ – 4,36); знание субъектных функций и их проявлений в самоорганизации деятельности (ЭГ – 6,2, КГ – 3,65); знание структуры управленческого цикла (ЭГ – 8,2; КГ - 4,25); владение способами структурного, функционального и динамического анализа деятельности (самооценка) (ЭГ – 6,2; КГ - 4,25); владение способами векторного отражения целей и задач своей деятельности (ЭГ- 6,82; КГ – 3,66) и ряд других знаний, умений и способов деятельности).

Существенный рост уровня когнитивно-организационного компонента объясняется тем, что когнитивно-организационные концепты самоорганизации деятельности являются её ориентационной и структурной основой, используемой в большинстве форм, содержания и методах формирования компетенции самоорганизации деятельности у курсантов в процессе формирующего эксперимента. Курсанты экспериментальной группы на всех видах занятий часто обращались к психологической структуре деятельности и полному циклу управленческой деятельности, реализуемому и при её самоорганизации. Механизм последовательного насыщения сознания обучающихся знаниями, ментальными и алгоритмическими конструктами управления в реальной учебно-профессиональной деятельности позволил концептуализировать этот опыт и произвольно работать над его совершенствованием (Таблица 17, Рисунок 16).

**Таблица 17 – Сравнительные данные о сформированности регулятивно-деятельностного компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)					
		Самоорганизации (высокий)		Саморегуляции (средний)		Адаптации (низкий)	
		На «входе»	На «выходе»	На «входе»	На «выходе»	На «входе»	На «выходе»
Экспериментальная группа (ЭГ)	24	25,00% (6)	45,83% (11)	37,50% (9)	50,00% (12)	37,50% (9)	4,17% (1)
Контрольная группа (КГ)	22	22,73% (5)	22,73% (5)	45,45% (10)	54,54% (12)	31,82% (7)	22,73% (5)



**Рисунок 16 – Диаграмма уровней сформированности регулятивно-деятельностного компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента**

Данные о исходном состоянии регулятивно-деятельностного компонента на «входе» формирующего эксперимента курсантов экспериментальной и контрольной групп не имели значимых отличий, однако на «выходе» зафиксирована различная динамика изменений как уровневых, так и абсолютных значений показателей его проявлений. В ЭГ на 25,83% возросло количество обучающихся с высоким уровнем регулятивно-деятельностного компонента (с 6 до 11 человека), (в ЭГ их количество не изменилось), а также на 33, 33% уменьшилось количество с низким его уровнем (КГ – на 9,09%, с 7 до 5) при равных показателях в обеих группах по количеству курсантов со средним уровнем сформированности этого компонента (12 человек).

Качественные показатели понятийного поля регулятивной деятельности, регулятивно-деятельностных умений и владений курсантами ЭГ способами регуляции своих действий и состояний имеют статистически значимые превышения показателей КГ. Так, средний балл знаний этого компонента на «выходе» эксперимента ЭГ составил 6,24 балла, а в КГ – 3,48 балла; средний балл умений применять отдельные приемы самоорганизации деятельности, обеспечивать полный цикл самоуправления и соуправления, реализовывать свои субъектные функции, выработки стратегии самоорганизации совместной деятельности в ЭГ составил 5,46 (в КГ – 3,56).

Как результат целенаправленного накопления участниками формирующего эксперимента информационной, организационной, регулятивной и ценностно-ориентировочной основы самоорганизации деятельности, курсанты ЭГ продемонстрировали и более высокие показатели по психологической методике «Опросник самоорганизации деятельности» Мандриковой Е.Ю. Важными показателями динамики не только этого опыта, но и развития субъектных функций курсантов являются: структурирование личного времени, тактическое планирование и стратегическое целеполагание. Общий суммарный балл по опроснику.ОСД в ЭГ вырос на «выходе» эксперимента в сравнении со «входом» в ЭГ на 3,65 балла и составил 13,36 балла, приблизившись к норме для мужчин в 15,13 балла. В КГ прирост составил 0,14 балла (от 9,18 до 9,32 балла). Рост этого показателя свидетельствует о том, курсанты стали более подготовленными к видению и постанове целей, планированию своей деятельности с помощью внешних средств, проявлению волевых качеств и настойчивости в достижении цели, к более эффективному структурированию своей деятельности. В контрольной группе такая динамика не проявилась.

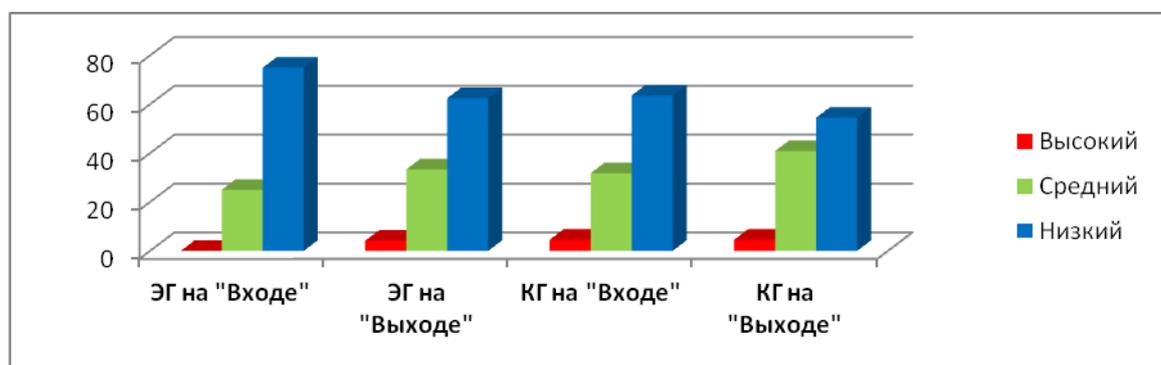
Принимая во внимание комплексный характер обследования испытуемых и высокую валидность используемой психологической методики, опираясь на полученные эмпирические данные по экспериментальной группе испытуемых есть основание утверждать, что в формирующем эксперименте произошло преодоление тенденции снижения субъектной составляющей самоорганизации

деятельности курсантов, проявившейся в традиционном образовательном процессе на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты диагностики *рефлексивно-интегративного компонента* компетенции самоорганизации представлены в Таблице 18 и на Рисунке 17, которые показывают о более высоких результатах формирующего эксперимента в экспериментальной группе.

**Таблица 18 – Сравнительные данные о сформированности рефлексивно-интегративного компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)					
		Самоорганизации (высокий)		Саморегуляции (средний)		Адаптации (низкий)	
		На «входе»	На «выходе»	На «входе»	На «выходе»	На «входе»	На «выходе»
Экспериментальная группа (ЭГ)	24	0% (0)	4,17% (1)	25,00% (6)	33,33% (8)	75,00% (18)	62,50% (15)
Контрольная группа (КГ)	22	4,55% (1)	4,55% (1)	31,82% (7)	40,91% (9)	63,63% (14)	54,54% (12)



**Рисунок 17 – Диаграмма уровней сформированности рефлексивно-интегративного компонента компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента**

На входе в формирующий эксперимент обе группы испытуемых продемонстрировали низкий уровень по рефлексивному критерию, включающему рефлексию информационной основы деятельности, мотивации и целеполагания, принятия решений и осуществления деятельности, интегративным показателем которого является общий показатель рефлексии деятельности. В ЭГ он составил

42,56 балла, а в КГ 43,01 балла. Повторное тестирование после проведения формирующего эксперимента с помощью методики «Диагностика рефлексии деятельности личности» Шадрикова В.Д. и Кургиняна С.С. хотя и зафиксировало некоторые изменения этого показателя в обеих группах (ЭГ – 48,88; КГ – 46,25), которых оказалось недостаточно для преодоления нижнего барьера среднего уровня рефлексии деятельности (59-70 баллов).

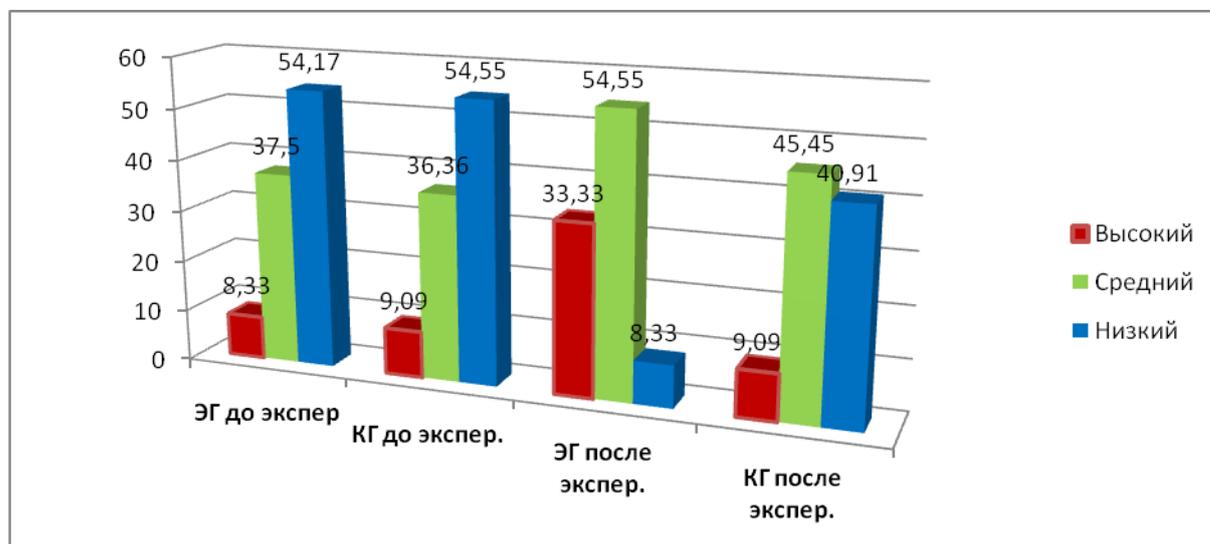
Не были зафиксированы на «выходе» эксперимента статистически значимые отличия в изменениях уровня самооценок рефлексивных знаний и умений в ЭГ и КГ, хотя в ЭГ средний балл за решения ситуативных задач на рефлексию был выше в ЭГ (4,65) чем в КГ (3, 15) на 47,62%. Для объяснения этого факта следует обратиться к определению сущностных особенностей рефлексии деятельности авторами методики В.Д. Шадриковым и С.С. Кургиняном, приведенном ранее в параграфе 2.1 текста диссертации. По их мнению, рефлексивный процесс обеспечивает оценку параметров собственной деятельности индивида, согласование отдельных своих действий в целостную систему. Вероятно, курсанты ЭГ более системно представляющие себе структуру деятельности и управленческого цикла, в отличие своих коллег из КГ, оказались более успешными в решении задач на рефлексию, требующих выделения и оценивания отдельных своих действий по достижению результата деятельности, не обладая при этом необходимой теоретической базой рефлексивной саморегуляции. Одной из причин недостаточной теоретической и практической готовности курсантов к освоению рефлексивных знаний, умений и способов саморефлексии деятельности следует отнести академический характер преподавания психологии в военном вузе, не «встроенной» должным образом в жизненный опыт обучающихся. Не следует игнорировать и тот факт, что рефлексивность является достаточно устойчивым качеством личности, развивающимся в многообразных видах деятельности на протяжении всей жизни человека.

Итоговые сравнительные данные по динамике уровневых характеристик компетенции самоорганизации курсантов ЭГ и КГ по итогам формирующего эксперимента представлены в Таблице 19 и на Рисунке 18.

**Таблица 19 – Итоговые сравнительные данные о состоянии компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ, полученные на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)					
		Самоорганизации (высокий)		Саморегуляции (средний)		Адаптации (низкий)	
		На «входе»	На «выходе»	На «входе»	На «выходе»	На «входе»	На «выходе»
Экспериментальная группа (ЭГ)	24	8,33% (2)	33,33% (8)	37,50% (9)	58,34% (14)	54,17% (13)	8,33% (2)
Контрольная группа (КГ)	22	9,09% (2)	13,63% (3)	36,36% (8)	45,45% (10)	54,55% (12)	40,91% (9)

Диаграмма динамики уровней сформированности компетенции самоорганизации курсантов ЭГ и КГ представлена на Рисунке 18.



**Рисунок 18 – Диаграмма уровней сформированности компетенции самоорганизации у курсантов ЭГ и КГ на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента**

Полученные эмпирические результаты контрольных срезов на начало формирующего эксперимента и после его завершения позволили вычислить уровневые характеристики компетенции самоорганизации курсантов

экспериментальной и контрольной групп и подвести итог опытно-экспериментальной работы. В целом, в экспериментальной группе по итогам формирующего эксперимента произошли более значимые изменения по всем уровням сформированности компетенции самоорганизации. В экспериментальной группе возросло количество курсантов с высоким уровнем самоорганизации с 2 до 8 человек (с 8,33% до 33,33%; коэффициент роста абсолютного показателя 4,0). В контрольной группе по этому уровню произошел меньший рост – с 2 до 3 человек (с 9,09% до 13,63%; коэффициент роста абсолютного показателя 1,3).

Произошли изменения и по низкому уровню компетенции самоорганизации: в ЭГ этот показатель снизился с 13 до 2 человек (с 54,17% до 8,33%; коэффициент снижения 6,5), в КГ этот показатель снизился с 12 до 9 человек (с 45,45% до 40,91%; коэффициент снижения 1,11).

По результатам расчетов взвешенных изменений в уровне сформированности компетенции самоорганизации курсантов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой оказались выше в 2,42 раза, что указывает на не случайный характер их происхождения, а на результат целенаправленного внедрения в традиционный образовательный процесс педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза, что свидетельствует о её более высокой эффективности в сравнении с традиционным образовательным процессом военного вуза.

### **Выводы по второй главе**

В процессе опытно-экспериментальной работы решалась задача определения состояния и динамики изменений уровня сформированности компетенции самоорганизации у курсантов 1-го и 3-го года обучения в традиционном образовательном процессе военного вуза. Результаты контрольного среза констатирующего эксперимента показали низкий уровень готовности и способности курсантов-первокурсников к самоорганизации своей учебно-профессиональной деятельности. Обследование показало их низкие

результаты по всем критериям оценивания компетенции самоорганизации деятельности обучающимися.

Динамика изменений уровня сформированности компетенции самоорганизации курсантов к третьему курсу проявила тенденцию к незначительному положительному росту, оставаясь в средних значениях по всем критериям в диапазоне «низкого» уровня, а по типу учебной мотивации, проявилась тенденция к снижению уровня мотивации достижения и росту мотивации избегания неудачи, что отрицательно сказалось и на мотивации самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили наличие в традиционном образовательном процессе военного вуза проблемы низкого уровня сформированности компетенции самоорганизации.

Выявленная динамика уровня самоорганизации деятельности курсантов свидетельствует о наличии общей тенденции снижения субъектной составляющей самоорганизации деятельности курсантов по мере их обучения в традиционном образовательном процессе военного вуза, что подтверждает соответствующую часть гипотезы и правильность выбора вектора исследования на развитие субъектности обучающихся.

Наиболее низкие результаты диагностики показали курсанты обоих курсов по рефлексивному критерию, показав низкий уровень рефлексии структурных компонентов своей деятельности, рефлексивных умений и навыков определения внешних и внутренних условий учебно-профессиональной деятельности, выявления и осознания её мотивов и целей, противоречий, проблем и трудностей, выработки возможных вариантов их разрешения и способов реализации этих решений. Единицы обследуемых продемонстрировали нормативный уровень рефлексии самоорганизации деятельности, содержащийся в диагностических методиках.

Задача проверки на эффективность педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза решалась посредством реализации в экспериментальной работе субъектно-

ориентированной педагогической технологии, являющейся процессуальным ядром этой системы. Формирующий эксперимент позволил не только апробировать формы, методы и педагогические средства поэтапного перевода формируемой компетенции на более высокий уровень у большинства курсантов экспериментальной группы, но и преодолеть ряд негативных тенденций, существующих в традиционном образовательном процессе военного вуза. Данные диагностики уровней владения компетенцией самоорганизации деятельности курсантами экспериментальной группы в сравнении с курсантами контрольной группы на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента свидетельствуют о более значимых положительных изменений по всем критериям оценивания, за исключением показателей рефлексии деятельности, по которым положительная динамика в экспериментальной группе была не столь значительна, как по другим критериям.

В процессе формирующего эксперимента создавались необходимые педагогические условия, стимулирующие мотивацию и субъектную активность обучающихся в самоорганизации деятельности, расширяющие ресурсное и методическое обеспечение среды формирования компетенции самоорганизации курсантов военного вуза. Проверка педагогических условий эффективности формирования компетенции самоорганизации курсантов осуществлялась в их комплексе и оценивалась по векторной направленности тенденций и динамике изменений диагностируемого результата. Все создаваемые педагогические условия совпали по своей направленности с проявившимися тенденциями и вектором уровневых изменений. Достаточно устойчивая положительная динамика результатов свидетельствует, о том, что выделенные педагогические условия способствовали стимуляции мотивации самоорганизации и субъектной активности обучающихся, расширению ресурсного и методического обеспечения среды самоорганизации учебно-профессиональной деятельности курсантов, тем самым доказав свою необходимость для эффективного достижения запланированного результата.

В целом, результаты формирующего эксперимента показали высокую продуктивность проверяемой субъектно-ориентированной технологии и педагогической системы в целом, что подтверждает рабочую гипотезу исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Материалы исследования позволяют сделать следующие выводы.

Самоорганизация курсантом военного вуза своей учебно-профессиональной деятельности выполняет в педагогической системе профессиональной подготовки будущих офицеров Вооруженных сил России одну из системообразующих функций, обеспечивая: а) деятельностную реализацию ценностей, смыслов, мотивов и целей военной профессии, именуемых в военной педагогике военно-профессиональной направленностью и военной мотивационной доминантой в реальной учебно-профессиональной деятельности; б) обеспечивает адекватное актуальной системе внешних и внутренних факторов целеполагание и принятие регулятивных решений, планирование и прогнозирование результата собственной деятельности; в) регуляцию собственных действий и состояний в процессе исполнения принятых решений; г) обеспечивает целостность и непрерывность процесса овладения военной профессией за счет рефлексивного анализа его этапов и ценностно-смыслового управления ими.

Мало изученность этого важного психолого-педагогического феномена в подготовке курсантов военных вузов, наличие в образовательной практике существенных противоречий между насущной необходимостью формирования у обучающихся способности и готовности к эффективной самоорганизации своей деятельности, с одной стороны, и отсутствием системной деятельности в военных вузах по выполнению этого социального запроса, с другой стороны, обусловили высокую актуальность решения этой проблемы на уровне научно-прикладного педагогического исследования. Низкий уровень компетенции самоорганизации курсантов и начального курса, и более старших курсов обучения в традиционном образовательном процессе военного вуза по итогам констатирующего эксперимента явился убедительным доказательством существования проблемы, требующей своего решения, в традиционном образовательном процессе военного вуза.

Научный поиск методологических и концептуальных оснований процесса формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза позволил определить методологию исследования и разработки педагогической системы эффективного достижения этого образовательного результата. В качестве базового подхода к изучению самоорганизации курсантом своей деятельности был реализован системный подход, позволивший рассматривать курсанта как сложную самоуправляемую социально-биологическую систему, являющуюся, одновременно, элементом более сложных социальных военно-профессиональных и образовательных систем, а педагогический процесс формирования компетенции самообразования как целостную, открытую, образовательную среду его самоорганизации.

Реализация в исследовании основной идеи формирования компетенции самоорганизации деятельности у курсантов военного вуза на основе развития его субъектности, как качества личности и владения субъектными функциями в образовательной среде, как личностно-деятельностными конструктами, обусловила потребность обращения к идеям и теоретическим положениям деятельностного, личностностного, субъектного, средового и компетентностного подходов. Аспектная интеграция отдельных положений и принципов этих методологических подходов к организации педагогического исследования составили методологическую основу для проектирования педагогической системы эффективного формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза на идеях синергетики о самоорганизации педагогических систем и образовательных субъектов.

Опираясь на теорию компетентностного подхода о содержании образования, предположение о построении этого компонента педагогической системы основывалась на закономерности определяющего влияния компетенции самоорганизации курсанта на структуру содержания образования и учебного материала, принципы, методы и средства его реализации в педагогическом процессе. Это предопределило постановку и решение задачи выделения существенных характеристик и системных параметров компетенции

самоорганизации будущего офицера ВС РФ. В результате было уточнено понятие компетенции самоорганизации будущего офицера, как личностно-деятельностного конструкта, целенаправленно формируемого в образовательном процессе военного вуза, отражающего нормативную степень готовности и способности курсанта к осознанному и самостоятельному упорядочиванию своей социально и личностно значимой деятельности. Была обоснована её структура, включающая ценностно-мотивационный, когнитивно-организационный, регулятивно-деятельностный и рефлексивно-интегративный компоненты, система критериев и показателей оценивания уровня их сформированности, изменяемого в векторах субъектности, целостности и структурированности деятельности.

Структурные компоненты компетенции выполняют в самоорганизации деятельности внутренние функции, соответственно: ценностно-смыслового управления деятельностью; структурирования деятельности и цикла управления ею; произвольной регуляции действий и состояний; интеграции компонентов самоорганизации и регулируемой деятельности в целостность.

Моделирование, как этап проектирования педагогической системы, позволило сосредоточить внимание на основных её параметрах в абстрагировании от второстепенных характеристик. Это дало возможность определить концептуальные основания педагогической системы формирования компетенции самоорганизации курсантов, целостную совокупность взаимосвязанных её компонентов, детерминанты процесса (факторы, закономерности (тенденции), принципы, условия среды) внутренние и внешние функции, содержание образования и учебного материала; особенности взаимодействия образовательных субъектов, необходимые ресурсы образовательной среды, технологические этапы и их особенности, средства мониторинга реального состояния образовательного результата и степень его соответствия запланированному и желательному. Все эти параметры теоретически обоснованы и представлены в содержательно-функциональной модели педагогической системы.

Экспериментальное обоснование педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов военного вуза в образовательной

среде осуществлялось в процессе формирующего эксперимента с применением субъектно-ориентированной педагогической технологии. В качестве педагогических механизмов продуктивного перевода формируемой компетенции на более высокий уровень применялись: актуализация исходного опыта самоорганизации курсанта; формирование когнитивно-информационной основы самоорганизации деятельности; становление навыков самомотивации и целеполагания, навыков принятия решения и саморегуляции осуществления деятельности, рефлексивных навыков структурирования и обеспечения целостности деятельности.

Высокую продуктивность в достижении целевых показателей образовательного результата в составе педагогической технологии показали субъектно-ориентированные ситуации, направленные на актуализацию проявлений субъектности обучающихся и стимулирующие их обращение к своему субъектному опыту. Выбор и конструирование таких педагогических фрагментов осуществлялись, в большей своей части, преподавателем и курсантами совместно, в процессе обращения к актуальным жизненным и профессиональным проблемам из их опыта, или жизненного опыта ближайшего окружения в виде проблемных, рефлексивных, креативных, коммуникативных ситуаций свободного выбора и самоорганизации. В процессе их разрешения создавались необходимые педагогические условия мотивации и стимуляции стремления курсантов к овладению способами разрешения проблемных и иных ситуаций в деятельности.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о более существенных изменениях, произошедших по всем показателям самоорганизации деятельности у курсантов экспериментальной группы в сравнении с показателями обучающихся из контрольной группы, что свидетельствует о высокой продуктивности субъектно-ориентированной педагогической технологии, являющейся процессуально-технологическим ядром педагогической системы формирования компетенции самоорганизации у курсантов в образовательной среде военного вуза.

Выше изложенное служит основанием для вывода о том, что все задачи исследования решены, гипотеза подтвердилась, а цель исследования достигнута. Выполненное исследование не решает всех противоречий проблемы повышения готовности и способности курсантов военных вузов к самоорганизации деятельности, однако является еще одним шагом в этом направлении, имеющем перспективу дальнейшего научного познания закономерностей и механизмов самоорганизации субъекта в образовательной среде вуза.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с. – Текст : непосредственный.
2. Абу-Талеб, Д. В. Коучинг как инструмент развития личности учащегося в интегральном образовании / Д. В. Абу-Талеб. – Текст : электронный // Universum: психология и образование. – 2021. – № 7 (85). – URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/11916> (дата обращения: 08.12.2021).
3. Акимова, Т. А. Теория организации : учебное пособие для вузов / Т. А. Акимова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 367 с. – Текст : непосредственный.
4. Акмеологический словарь / под редакцией А. А. Деркача. – 2-е издание. – М. : РАГС, 2005. – 161 с. – Текст : непосредственный.
5. Аксенова, А. Ю. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход / А. Ю. Аксенова, Н. В. Примчук. – Текст : непосредственный // Человек и общество. – 2020. – № 4 (65). – С. 43–49.
6. Алексеева, А. И. Методика организации рефлексивного этапа на учебных занятиях в вузе / А. И. Алексеева. – Текст : электронный // Научный диалог. – 2014. – № 11 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-organizatsii-refleksivnogo-etapa-na-uchebnyh-zanyatiyah-v-vuze> (дата обращения: 08.12.2021).
7. Алтайцев, А. М. Информационно-образовательная среда как педагогическая система осуществления дидактического взаимодействия преподавания и учения (самообучения) / А. М. Алтайцев. – Текст : непосредственный // Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению : материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 22–23 апреля 2009 г.) / под редакцией Н. Д.

- Корчаловой, И. Е. Осипчик. – Минск : Издательский центр БГУ, 2009. – С. 129–136.
8. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Издательство Казанского университета, 1996. – 567 с. – Текст : непосредственный.
  9. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : ЦИТ, 2000. – 600 с. – Текст : непосредственный.
  10. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2007. – 40 с. – Текст : непосредственный.
  11. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 159 с. – Текст : непосредственный.
  12. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с. – Текст : непосредственный.
  13. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
  14. Баранова, О. И. Рефлексивный дневник студента педагогического вуза в аспекте акмеологического подхода / О. И. Баранова. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-3. – С. 471–475. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35295> (дата обращения: 08.12.2021).
  15. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев. – М. : ЭГВЕС, 2009. – 456 с. – Текст : непосредственный.
  16. Баяхметов, С. У. Профессионально-личностное саморазвитие курсантов в образовательном процессе военного вуза : диссертация на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук / Баяхметов Серик Умутбаевич. – Омск, 2017. – 207 с. – Текст : непосредственный.

17. Белоконев, О. В. Специфика формирования адекватной самооценки курсантов в условиях военного вуза / О. В. Белоконев. – Текст : непосредственный // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире : материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2014. – С. 109–112.
18. Белошицкий, А. В. Информационно-образовательная среда военного вуза, методологические аспекты / А. В. Белошицкий, Д. В. Мещеряков, В. Ю. Фалилеев. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-2. – С. 284–287. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35255> (дата обращения: 06.10.2021).
19. Беляков, В. В. Самоорганизация в деятельности субъектов при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ нового поколения / В. В. Беляков. – Текст : непосредственный // Образование. Наука. Инновации. – 2009. – № 2 (8). – С. 39–44.
20. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учебно-методическое пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с. – Текст : непосредственный.
21. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный.
22. Бессонова, А. В. Образовательная среда как педагогическое условие развития профессионального самоопределения курсантов военных вузов / А. В. Бессонова. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2018. – № 1 (2). – С. 1–6.
23. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 274 с. – Текст : непосредственный.

24. Бобылев, А. В. Развитие учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бобылев Андрей Владимирович. – Ярославль, 2021. – 23 с. – Текст : непосредственный.
25. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 320 с. – Текст : непосредственный.
26. Ветров, Ю.П. Качество профессиональной подготовки в современном вузе: теория и практика управления: монография / Ю. П. Ветров, А. Г. Кравченко ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Армавирский государственный педагогический университет". - Армавир: АГПУ, 2017. - 167 с. – Текст : непосредственный
27. Военная педагогика : учебник для вузов / И. А. Алехин [и др.] ; под общей редакцией И. А. Алехина. – М. : Юрайт, 2018. – 414 с. – Текст : непосредственный.
28. Волкова, М. В. Системно-синергетический подход как теоретическая основа проектирования педагогических технологий / М. В. Волкова. – Текст : непосредственный // Вестник МГОУ. – 2015. – № 1. – С. 10–12.
29. Ворожбитова, А. А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода / А. А. Ворожбитова. – Текст : непосредственный // Вестник высшей школы. – 1999. – № 2. – С. 22–26.
30. Высоцкий, А. И. Возрастная динамика волевой активности школьников и методы ее изучения : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Высоцкий А. И. – Л., 1982. – 41 с. – Текст : непосредственный.
31. Галкина, Т. Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора

педагогических наук / Галкина Татьяна Энгеровна. – М., 2011. – 39 с. – Текст : непосредственный.

32. Галямина, А. В. Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов (на материале дисциплины «иностранный язык») : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Галямина Анастасия Витальевна. – Калининград, 2017. – 243 с. – Текст : непосредственный.
33. Герасимов, Е. Н. Актуализация и модернизация ключевых понятий теории педагогических систем В.П. Беспалько и её основные принципы с позиции компетентностного и технологического подходов к обучению в вузе / Е. Н. Герасимов, М. Е. Кудряшова. – Текст : электронный // Universum: психология и образование. – 2014. – № 4 (5). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-i-modernizatsiya-klyuchevykh-ponyatiy-teorii-pedagogicheskikh-sistem-v-p-bespalko-i-eyo-osnovnye-printsipy-s-rozitsii> (дата обращения: 01.02.2021).
34. Гмызина, Г. Н. Формирование культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности курсантов военного вуза : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гмызина Галина Николаевна. – Ульяновск, 2009. – 26 с. – Текст : непосредственный.
35. Гмызина, Г. Н. Формирование культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности курсантов военного вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гмызина Галина Николаевна. – Ульяновск, 2009. – 203 с. – Текст : непосредственный.
36. Горяйнов, В. Н. Воспитание у курсантов военных вузов ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Горяйнов Виктор Николаевич. – Челябинск, 2007. – 22 с. – Текст : непосредственный.

37. Гринкевич, А. П. Программный комплекс в помощь вузу. Опыт создания, внедрения и применения электронной информационно-образовательной среды / А. П. Гринкевич, С. В. Приступа, В. А. Садаков, И. Л. Филимонов. – Текст : электронный // ВВО. – 2018. – № 4 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programmnyy-kompleks-v-pomosch-vuzu-opyt-sozdaniya-vnedreniya-i-primeneniya-elektronnoy-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 16.01.2023).
38. Груздева, Г. Г. Воспитание у курсантов вузов внутренних войск МВД России самоорганизованности в процессе обучения иностранному языку : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Груздева Галина Георгиевна. – СПб., 2004. – 26 с. – Текст : непосредственный.
39. Губайдулина, Т. А. Особенности самоорганизации студентов в условиях целевого интенсивного обучения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Губайдулина Т. А. – Л., 1989. – 16 с. – Текст : непосредственный.
40. Гура, В. В. Роль самоорганизации учебной деятельности студентов в развитии профессионально значимых компетенций / В. В. Гура, И. Ю. Луцева. – Текст : электронный // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11-2. – С. 149–152. – URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=10846> (дата обращения: 14.03.2021).
41. Гущина, Т. Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования / Т. Н. Гущина. – Текст : непосредственный // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – № 4. – С.187–190.
42. Дерябина, М. А. Теоретические и методологические основания самоорганизации / М. А. Дерябина. – Текст : электронный // Вестник Института экономики Российской академии наук. – 2017. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-metodologicheskie-osnovaniya-samoorganizatsii> (дата обращения: 26.04.2022).

43. Дзюбенко, О. Л. Профессионально-ориентированная образовательно-обучающая среда военного вуза с применением виртуальных симуляторов / О. Л. Дзюбенко, А. О. Коженков, И. А. Мозговой. – Текст : электронный // Психология, социология и педагогика. – 2013. – № 1. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2013/01/1590> (дата обращения: 21.11.2020).
44. Дзюбенко, О. Л. Формирование профессиональной компетентности будущих военных специалистов / О. Л. Дзюбенко, А. О. Коженков, Д. В. Пышнограев. – Текст : электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2011. – № 1. – URL: <https://human.snauka.ru/2011/09/80> (дата обращения: 06.07.2021).
45. Домбровецкая, Г. Особенности учебной самоорганизации иностранных студентов: на примере польских студентов, обучающихся в СССР : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Домбровецкая Г. – Л., 1987. – 16 с. – Текст : непосредственный.
46. Дусавицкий, А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 203 с. – Текст : непосредственный.
47. Дьяченко, М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2004. – 576 с. – Текст : непосредственный.
48. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы. (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Издательство БГУ, 1981. – 383 с. – Текст : непосредственный.
49. Ершова, Р. В. Сравнительный анализ психологической структуры организованности студентов педагогического вуза и опытных учителей : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ершова Регина Вячеславовна. – М., 1999. – 18 с. – Текст : непосредственный.

50. Ершова, Р. В. Исследования организованности в психологии / Р. В. Ершова. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2007. – № 2. – С. 14–23.
51. Ершова, Р. В. Комплексное изучение организованности как системного свойства личности : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Ершова Регина Вячеславовна. – М., 2009. – 325 с. – Текст : непосредственный.
52. Ершова, Р. В. Комплексное изучение организованности как системного свойства личности : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Ершова Регина Вячеславовна. – М., 2009. – 40 с. – Текст : непосредственный.
53. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : АCADEMIA, 2012. – 206 с. – Текст : непосредственный.
54. Заенутдинова, Н. А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Заенутдинова Наталья Анатольевна. – Магнитогорск, 2000. – 159 с. – Текст : непосредственный.
55. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М. : Академия, 2013. – 416 с. – Текст : непосредственный.
56. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
57. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 22–27.

58. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М. : Просвещение, 2011. – 190 с. – Текст : непосредственный.
59. Игнатова, В. А. Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях / В. А. Игнатова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 3–10.
60. Ильясов, И. И. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис, В. Граф. – М., 1981. – 136 с. – Текст : непосредственный.
61. Иманова, О. А. Особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / О. А. Иманова, А. Е. Стародубцева. – Текст : непосредственный // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей XV Международной научно-практической конференции : в 2 частях. Часть 1 / ответственный редактор Г. Ю. Гуляев. – Пенза : Наука и просвещение, 2018. – С. 50–52.
62. Истомина, И. М. Опережающие технологии самоорганизации студентов в учебном процессе / И. М. Истомина, А. И. Никашин. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (105). – С. 7–13.
63. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография / А. Д. Ишков. – М. : АСВ, 2004. – 224 с. – Текст : непосредственный.
64. Каган, М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган. – Текст : непосредственный // Культурологическое просветительство в современной России : сборник научных статей участников круглого стола «X Кагановские чтения». – СПб. : Астерион, 2017. – С. 10–31.
65. Камалетдинова, Е. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата

- педагогических наук / Камалетдинова Елена Владимировна. – М., 2008. – 29 с. – Текст : непосредственный.
66. Капустин, С. Н. Развитие личностной самоорганизации у курсантов высших военно-инженерных учебных заведений : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Капустин Сергей Николаевич. – М., 2005. – 156 с. – Текст : непосредственный.
67. Карлов, Н. В. Вселенная образования: давно осознанная необходимость и склонность к учению / Н. В. Карлов. – Текст : непосредственный // ALMA MATER (Вестник высшей школы). – 2008. – № 7. – С. 5–13.
68. Кирина, Н. П. Организованность как базовое свойство личности студента / Н. П. Кирина. – Текст : непосредственный // ALMA MATER (Вестник высшей школы). – 2013. – № 4. – С. 113–115.
69. Клушина, Н. П. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях / Т. П. Айсувакова, Э. М. Ахмедова, Н. В. Горбунова [и др.]. – М., : Автономная некоммерческая организация высшего образования "Институт деловой карьеры", 2021. – 164 с. – Текст : непосредственный
70. Клушина, Н. П. Психолого-педагогические проблемы развития высшего образования в России в условиях реализации ФГОС : коллективная монография / П. З. Абдулаева, Х. С. Абдулаева, З. Н. Алибекова [и др.]. – М. : Московский институт государственного управления и права, 2018. – 257 с. – Текст : непосредственный
71. Князева, Е. Н. Научись учиться / Е. Н. Князева. – URL: <http://spkurdyumov.ru/education/nauchis-uchitsya/> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.
72. Князева, Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – URL: <http://www.uni-dubna.ru> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.

73. Князева, Е. Н. Основания синергетики: человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : URSS, 2010. – 232 с. – Текст : непосредственный.
74. Князькова, О. Н. Формирование культуры самоорганизации студентов вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Князькова О. Н. – Самара, 2015. – 239 с. – Текст : непосредственный.
75. Коваленко, В.И. Педагогический мониторинг: концептуальная модель и технологии реализации / В.И. Коваленко, П.Е. Решетников; Белгор. гос. ун-т, Белгор. юрид. ин-т МВД России. - Белгород, 2002. - 150 с. – Текст : непосредственный
76. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с. – Текст : непосредственный.
77. Козлов, П. Г. Самостоятельная работа студентов (курсантов) в военных вузах / П. Г. Козлов, Р. С. Федюк, А. В. Мочалов [и др.]. – Текст : электронный // Современная педагогика. – 2016. – № 3. – URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2016/03/5462> (дата обращения: 12.09.2020).
78. Коковина, Л. Н. Ценностно-смысловые ориентации личности / Л. Н. Коковина. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – Т. 15. – № 2. – С. 139–143.
79. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с. – Текст : непосредственный.
80. Копаев, О. Синергетический подход в педагогике / О. Копаев, С. Симонов. – Текст : электронный // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 8. – С. 29. – URL: <https://bmsi.ru/doc/ead531ad-2191-4752-825b-61d2e7a44570> (дата обращения: 12.09.2020).
81. Копеина, Н. С. Самоорганизация как важнейшее условие становления профессионалов / Н. С. Копеина. – Текст : непосредственный // Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной

- подготовки студентов / под редакцией В. П. Трусова. – Л. : ЛГУ, 1989. – С. 214–215.
82. Корвякова, И. В. Воспитание организованности подростков в учебно-познавательной деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Корвякова Инна Витальевна. – Липецк, 1999. – 19 с. – Текст : непосредственный.
83. Коробко, В. И. Теория организации : учебное пособие для бакалавров и магистров вузов / В. И. Коробко. – М. : Институт непрерывного образования, 2016. – 168 с. – Текст : непосредственный.
84. Коровин, В. М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах : монография / В. М. Коровин. – Воронеж : ВГУ, 2002. – 192 с. – Текст : непосредственный.
85. Кортаев, А. С. Специфика образовательной среды современного военного вуза / А. С. Кортаев. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4 (109). – С. 78–85.
86. Костикова, Л. П. К вопросу об интеллектуально-творческом развитии кадров высшей квалификации в военном вузе / Л. П. Костикова, Е. С. Чернявская. – Текст : непосредственный // Интеграция науки и образования в академическом взаимодействии : материалы круглого стола, г. Воронеж, 21 октября 2021 года / Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина». – Воронеж : Научная книга, 2021. – С. 106–108.
87. Костикова, Л. П. К вопросу о повышении качества профессиональной подготовки курсантов военного вуза / С. А. Молочников, Е. С. Чернявская, Л. П. Костикова. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогический поиск. – 2020. – № 1 (53). – С. 44–51.
88. Корчагин, В. Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике: на основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора

- педагогических наук / Корчагин Владимир Николаевич. – Казань, 2015. – 44 с. – Текст : непосредственный.
89. Костромина, С. Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности / С. Н. Костромина. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2010. – Серия 12. – Выпуск 4. – С. 153–160.
90. Котова, С. С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов : монография / С. С. Котова. – Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2012. – 208 с. – Текст : непосредственный.
91. Котова, С. С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Котова Светлана Сергеевна. – Екатеринбург, 2008. – 28 с. – Текст : непосредственный.
92. Котова, С. С. Основы эффективной самоорганизации : учебное пособие / С. С. Котова, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2010. – 145 с. – Текст : непосредственный.
93. Котова, С. С. Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / С. С. Котова, О. Н. Шахматова. – Текст : непосредственный // Новые педагогические исследования. – 2007. – № 4. – С. 91–98.
94. Крайник, В. Л. Формирование культуры учебной деятельности будущего педагога : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Крайник Виктор Леонидович. – Барнаул, 2008. – 41 с. – Текст : непосредственный.
95. Крупнов, А. И. Об изучении и формировании базовых свойств личности / А. И. Крупнов. – Текст : непосредственный // Студент на пороге XXI века. – М. : Издательство РУДН, 1990. – С. 31–38.

96. Крупнов, А. И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности человека : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Крупнов Александр Иванович. – Свердловск, 1984. – 272 с. – Текст : непосредственный.
97. Куликова, С. С. Формирование умений самоорганизации будущих педагогов в условиях информатизации образовательной деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Куликова Светлана Сергеевна. – СПб., 2008. – 24 с. – Текст : непосредственный.
98. Куликова, С. С. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета / С. С. Куликова, Т. Н. Носкова. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 78–87.
99. Лактионова, Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности ее субъектов / Е. Б. Лактионова. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 40–54.
100. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 431 с. – Текст : непосредственный.
101. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с. – Текст : непосредственный.
102. Леонтьев, А. П. Анализ практики формирования умений и навыков управленческой деятельности у курсантов военных вузов в современных условиях / А. П. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. – 2012. – № 2. – С. 47–51.
103. Ломин, С. А. Дидактические условия формирования самоорганизации учебной деятельности студентов / С. А. Ломин, А. К. Осин. – Текст :

- электронный // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 135–136. – URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33012> (дата обращения: 16.01.2020).
104. Луцева, И. Ю. Самоорганизация учебной деятельности студента / И. Ю. Луцева. – Текст : электронный // Science Time. – 2014. – № 7 (7). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-studenta> (дата обращения: 11.01.2018).
105. Мадди, С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.
106. Мамаева, Н. А. Развитая информационно-образовательная среда вуза – основа эффективной подготовки военных кадров / Н. А. Мамаева, О. В. Селезнева, Д. Н. Борисов, Д. П. Отев. – Текст : непосредственный // Известия Российской Военно-медицинской академии. – 2020. – Т. 39. – № 2S. – С. 291–294. – DOI: 10.17816/rmmar43283.
107. Мандрикова, Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова. – Текст : непосредственный // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 59–83.
108. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с. – Текст : непосредственный.
109. Марченко, О. Г. Формирование образовательной среды высших военных учебных заведений как актуальная проблема высшей военной школы / О. Г. Марченко. – Текст : электронный // Науковий огляд. – 2015. – № 7 (17). – URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/543> (дата обращения: 21.04.2022).
110. Миняйленко, Н. Н. Образовательная среда при подготовке адъюнктов в вузах внутренних войск МВД России как динамическая педагогическая система / Н. Н. Миняйленко. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 4 (134). – С. 171–175.

111. Михайличенко, Е. А. Системно-синергетический подход в управлении учреждением дополнительного образования (на этапе внедрения инноваций) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Михайличенко Елена Алексеевна. – Волгоград, 2008. – 23 с. – Текст : непосредственный.
112. Молчанова, О. Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования : учебное пособие / О. Н. Молчанова. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 389 с. – Текст : непосредственный.
113. Мороз, В. А. Особенности самооценки студентов медицинского вуза / В. А. Мороз, Ю. О. Григорьева. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-4. – С. 731–734.
114. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова ; Российская академия образования ; Психологический институт. – М. : Наука, 2000. – 191 с. – Текст : непосредственный.
115. Мысли и афоризмы великих людей / составитель В. И. Кочергин. – Томск : Издательство Томского университета, 2016. – 700 с. – Текст : непосредственный.
116. Наумова, Е. М. Формирование личной организованности подростков в физкультурно-спортивной деятельности : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Наумова Евгения Михайловна. – Ярославль, 2017. – 212 с. – Текст : непосредственный.
117. Назарова, Н. А. Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Назарова Наталья Александровна. – Омск, 2007. – 23 с. – Текст : непосредственный.

118. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков. – Текст : непосредственный // Парадоксы наследия, векторы развития. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
119. Новиков, А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : URSS, 2013. – 207 с. – Текст : непосредственный.
120. Носкова, Т. Н. Самоорганизация во внеаудиторной работе студентов в условиях информатизации / Т. Н. Носкова, С. С. Куликова. – Текст : непосредственный // Вестник ГУУ. – 2012. – № 13-1. – С. 290–296.
121. Образцов, П. И. Дидактика высшей военной школы : учебное пособие / П. И. Образцов, В. М. Косухин. – Орел : Академия Спецсвязи России, 2004 . – 317 с. – Текст : непосредственный.
122. Овсянников, И. В. Формирование профессиональных компетенций у курсантов военных командных вузов : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Овсянников Игорь Вячеславович. – М., 2011. – 253 с. – Текст : непосредственный.
123. Остапец, Е. В. Системная диагностика и развитие организованности личности : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Остапец Елена Васильевна. – М., 2008. – 145 с. – Текст : непосредственный.
124. Педагогика : большая современная энциклопедия / составитель Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с. – Текст : непосредственный.
125. Пахмутова, М. А. Самоорганизация личности студентов с различными стилями исследовательской деятельности : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Пахмутова Марина Анатольевна. – Йошкар-Ола, 2018. – 202 с. – Текст : непосредственный.
126. Пейсахов, Н. М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы / Н. М. Пейсахов. – Казань : Издательство Казанского университета, 1974. – 253 с. – Текст : непосредственный.

127. Петренко, А. И. Якорение как одна из техник эффективной коммуникации / А. И. Петренко. – Текст : электронный // Педагогическое искусство. – 2019. – № 1. – С. 79–84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yakorenie-kak-odna-iz-tehnik-effektivnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 12.09.2020).
128. Пискунов, А. Р. Обучение военнослужащих в высших военных учебных заведениях / А. Р. Пискунов, А. Э. Смирнов, К. В. Яцук. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 30. – С. 398–404.
129. Плотников, П. В. Коучинг и перспективы его использования в современном высшем образовании / П. В. Плотников. – Текст : непосредственный // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2018. – № 4. – С. 45–48.
130. Поддубный, Н. В. Самоорганизующиеся системы: Онтологический и методологический аспекты : диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Поддубный Николай Васильевич. – Ростов-на-Дону, 2000. – 335 с. – Текст : непосредственный.
131. Подласый И. П. Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М. : Юрайт, 2011. – 574 с. – Текст : непосредственный.
132. Подповетная, Ю. В. Модель педагогического содействия самообразованию курсантов военного вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Подповетная Юлия Валерьевна. – Челябинск, 2002. – 183 с. – Текст : непосредственный.
133. Попов, И. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор развития личности курсантов ведомственных вузов / И. В. Попов. – Текст : непосредственный // Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт : сборник трудов научно-практической конференции. Самара, 1–2 июня 2017 года. – Самара : Издательство СЮИ ФСИН, 2017. – С. 243–245.
134. Психология и педагогика высшей военной школы : учебное пособие / В. И. Варваров, В. И. Вдовюк, В. П. Давыдов [и др.] ; под редакцией А. В.

- Барабанщикова. – М. : Воениздат, 1989. – 365 с. – Текст : непосредственный.
135. Раецкая, О. В. Информационная среда современного военного вуза / О. В. Раецкая. – Текст : электронный // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/67PDMN517.pdf> (дата обращения: 21.04.2022).
136. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / под редакцией Л. В. Сочань, В. А. Тихоновича, Н. И. Михальченко. – Киев : Наукова думка, 1989. – 328 с. – Текст : непосредственный.
137. Рейнвальд, Н. И. К вопросу об основных качествах личности студента / Н. И. Рейнвальд. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М. : УДН, 1988. – С. 17–27.
138. Рейнольдс, М. Коучинг: эмоциональная компетентность: Направьте свои эмоции (EQ) на успех в работе / М. Рейнольдс. – М. : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. – 103 с. – Текст : непосредственный.
139. Реунова, М. А. Педагогическая технология «тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Реунова Мария Александровна. – Оренбург, 2013. – 25 с. – Текст : непосредственный.
140. Романова, М. В. Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект / М. В. Романова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6091> (дата обращения: 18.10.2020).
141. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Текст : непосредственный // Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2003. – С. 282–405.

142. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2015. – 705 с. – Текст : непосредственный.
143. Русакова, Н. Г. Динамика индивидуально-типологических особенностей становления организованности у студентов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Русакова Наталия Григорьевна. – М., 2009. – 21 с. – Текст : непосредственный.
144. Савина, Н. В. Тайм-менеджмент в образовании : учебное пособие для вузов / Н. В. Савина, Е. В. Лопанова. – М. : Юрайт, 2020. – 162 с. – Текст : непосредственный.
145. Санникова, О. В. Проектирование содержания гуманитарного образования: концептуальный и методологический аспект / О. В. Санникова, И. В. Меньшиков. – Текст : электронный // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2006. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-soderzhaniya-gumanitarnogo-obrazovaniya-kontseptualnyy-i-metodologicheskiy-aspekt> (дата обращения: 26.04.2022).
146. Селиванов, В. И. Избранные психологические труды / В. И. Селиванов. – Рязань, 1992. – С. 140–141. – Текст : непосредственный.
147. Серенкова, В. Ф. Типологические особенности планирования личностного времени : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Серенкова Валентина Федоровна. – М., 1991. – 22 с. – Текст : непосредственный.
148. Сериков, В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с. – Текст : непосредственный.
149. Соловей, Д. В. Развитие организационной самостоятельности у курсантов военного вуза / Д. В. Соловей, В. И. Спирина. – Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2019. – № 4. – С. 57–61.

150. Соловей, Д. В. Рефлексивный компонент процесса формирования компетенции самоорганизации курсантов военного высшего учебного заведения / Д. В. Соловей. – Текст : непосредственный // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – Воронеж : ВУНЦ ВВС ВВА, 2021. – № 19. – С. 351–358.
151. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – Текст : непосредственный.
152. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н. М. Таланчук. – Текст : непосредственный // Magister. – 1997. – Декабрь (спецвыпуск). – С. 32–41.
153. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 3. – Т. 3. – С. 133–138.
154. Технологии самоорганизации и самообразования : курс лекций / Г. В. Завада, О. Р. Кудakov, Л. М. Романова, А. Г. Фролов. – Казань : Казанский государственный энергетический университет, 2017. – 127 с. – Текст : непосредственный.
155. Трофимова, И. А. Самоорганизация как фактор успешности деятельности аспирантов : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Трофимова Ирина Александровна. – Л., 1983. – 262 с. – Текст : непосредственный.
156. Уитмор, Дж. Коучинг. Основные принципы и практики коучинга и лидерства / Дж. Уитмор. – М. : Альпина Паблшер, 2018. – 314 с. – Текст : непосредственный.
157. Устинова, Я. О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Устинова Яна Олеговна. – Челябинск, 2000. – 191 с. – Текст : непосредственный.

158. Федосеева, И. А. Инициативность будущих офицеров как психолого-педагогическая проблема / А. А. Смолкин, И. А. Федосеева, Ф. В. Федоров. – Текст : непосредственный // Перспективы науки. – 2020. – № 7 (130). – С. 173–176.
159. Федосеева, И. А. Условия оптимизации процесса воспитания курсантов военных институтов Росгвардии / И. А. Федосеева, Р. Н. Добродомов. – Текст : непосредственный // Перспективы науки. – 2020. – № 4 (127). – С. 175–177.
160. Харченко, Л. Н. Проектирование программы подготовки преподавателя высшей школы : монография / Л. Н. Харченко. – Текст : непосредственный. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 256 с.
161. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04. Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета). – URL: <http://fgosvo.ru/news/3/2012> (дата обращения: 03.01.2019). – Текст : электронный.
162. Хакимуллин, Р. Г. Формирование военно-организаторских умений у курсантов высших военных учебных заведений : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Хакимуллин Рустем Гумерович. – Казань, 2005. – 19 с. – Текст : непосредственный.
163. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
164. Цагарелли, Ю. А. Системная диагностика человека и развитие психических функций / Ю. А. Цагарелли. – Казань : Акцептор, 2009. – 412 с. – Текст : непосредственный.
165. Цагарелли, Ю. А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности / Ю. А. Цагарелли. – Текст : непосредственный // Теоретические и прикладные исследования психической

саморегуляции : тезисы докладов научной конференции. – Казань : КГУ, 1982. – С. 11–13.

166. Шадриков, В. Д. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности / В. Д. Шадриков, С. С. Кургиян. – Текст : непосредственный // Экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 1. – С. 106–126.
167. Шаров, А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Шаров Анатолий Сергеевич. – Новосибирск, 2000. – 41 с. – Текст : непосредственный.
168. Шарухин, А. П. Военная педагогика : учебник для военных вузов / А. П. Шарухин. – СПб. : Питер, 2017. – 575 с. – Текст : непосредственный.
169. Шевченко, Н. В. Повышение уровня самоорганизации учащихся и студентов в учебной деятельности при дистанционном обучении / Н. В. Шевченко, М. В. Постнова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – С. 43. – DOI 10.17513/spno.31041. EDN DREFAV.
170. Шкерина, Л. В. Моделирование креативной компетентностно-ориентированной среды подготовки будущего бакалавра-учителя математики : монография / Л. В. Шкерина, М. А. Кейв, О. В. Тумашева ; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – 2-е изд., доп. и перераб. – Красноярск, 2013. – 396 с. – Текст : непосредственный.
171. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. Т. 1: А-Л / под редакцией С. Я. Батышева. – М. : РАО: АПО, 1999. – Текст : непосредственный.
172. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под редакцией И. Т. Касавина. – М. : Канон+ ; Реабилитация, 2009. – 1248 с. – Текст : непосредственный.

173. Юдин, Б. Г. Методологические проблемы исследования самоорганизующихся систем / Б. Г. Юдин. – Текст : непосредственный // Проблемы методологии системного исследования. – М. : Мысль, 1970. – 455 с.
174. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с. – Текст : непосредственный.
175. Яковлев, Е. В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Яковлев Евгений Владимирович. – Челябинск, 2000. – 418 с. – Текст : непосредственный.
176. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с. – Текст : непосредственный.
177. Эшби, У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби ; перевод с английского Д. Г. Лахути ; под редакцией В. А. Успенского. – М. : Издательство иностранной литературы, 1959. – 432 с.
178. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. DP № 25, 1989, 175 p. – URL: <http://p20motivationlab.org/> (дата обращения: 21.04.2022).
179. Bandura A., Adams N. Analysis of self-efficacy theory of behavioral change // Cognitive therapy and research. 1977. № 1. P. 287–310.
180. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman, 1997.
181. Dintner M.V., Dochy F., & Segers M.S. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. Educational Research Review, 6, 95-108. doi.org/10.4324/9780203831076.
182. Fleisher S. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications Edited by Dale H. Schunk and Barry J. Zimmerman (Lawrence Erlbaum Associates, 2008). – URL: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=ij-sotl> (дата обращения: 21.04.2022).

183. Frank P.H.D, M. (2011). The pillars of the self-concept: Self-esteem and self-efficacy. – URL: <http://www.excelatlife.com/articles/selfesteem.htm> (дата обращения: 21.04.2022).
184. Kolb D.A. On management and the learning process // California Management Review. 1976. № 18 (3).
185. Lopez-Garrido, G. (2020, Aug 09). Self-efficacy. Simply Psychology. – URL: <https://www.simplypsychology.org/self-efficacy.html> (дата обращения: 21.04.2022).
186. Maslow A. Motivation and Personality. New York : Harper. 1954. 411 p.
187. Matthews D.B., Hamby J.V. A comparison of the learning styles of high school and college/university students // The Clearing House. 1995. № 68.
188. Motivation and Self-Regulated Learning Theory, Research, and Applications. Dale H. Schunk, Barry J. Zimmerman Edition. New York: Routledge, 2007. 432p. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203831076> (дата обращения: 21.04.2022).
189. Pressley M., & Ghatala E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. Educational Psychologist, 25(1), 19-33.
190. Schunk Dale H. Learning Theories: An Educational Perspective. Pearson, 2015. 592 p.
191. Stone N.J. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. Educational Psychology Review. 2000, DEC. 12(4): 437-475. – URL: <https://dixieching.wordpress.com/2011/01/29/exploring-the-relationship-between-calibration-and-self-regulated-learning-stone-2000/> (дата обращения: 21.04.2022).
192. Whitmore J. Coaching for Performance GROWing. People, Performance and Purpose. Nicholas brealey publishing. London. 2002. 224 p.
193. Yager J. Creative time management for the new millennium. Stamford: Hannacroix Creek Books. Inc., 1999.
194. Zeichner K., Liston D. Reflective Teaching: An Introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 112 p.

195. Zimmerman B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd edn.). Mahwah, NJ: LEA. 2001.
196. <https://spkurdyumov.ru/what/samoorganizaciya-i-sinergetika-a-p-rudenko/>.
197. <https://citatnica.ru/citaty/mudrye-tsitaty-velikih-lyudej>.
198. <https://lastday.club/intervyu-s-kursantom-krasnodarskogo-vysshego-voennogo-aviatsionnogo-uchilishha-lyotchikov/>.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А (обязательное)

#### Открытая анкета\* по самоорганизации деятельности курсанта

Фамилия И.О. \_\_\_\_\_ Взвод \_\_\_\_\_

Уважаемый коллега!  
Просим Вас дать полное определение понятиям, приведенным в анкете.

№	Ценностно-мотивационный компонент
1.	Мировоззрение – это...  
2.	Ценности военной службы - это...  
3.	Мотивы деятельности – это...  
4.	Профессиональные смыслы – это...  
5.	Военно-профессиональная направленность личности – это...  
6.	Военно-профессиональная мотивация – это...  
7	Управление по ценностям – это...  
8	Нравственные установки личности – это...  
9.	Саморазвитие будущего офицера – это...  
10.	Самореализация личности – это...  
<b>Когнитивно-организационный компонент</b>	
1.	Индивидуальная концепция самоорганизации – это...  

2.	Управление деятельностью – это...
3.	Стратегии управления деятельностью – это...
4.	Структура деятельности – это...
5.	Цель деятельности – это...
6.	Целеполагание – это...
7	Принятие решения – это...
8	Планирование – это...
9.	Самоконтроль деятельности – это...
10	Коррекция деятельности – это...
	<b>Регулятивно-деятельностный компонент</b>
1.	Самоорганизация деятельности – это...
2.	Саморегуляция деятельности- это...
3.	Самоуправление деятельностью – это...
4.	Объектная позиция в деятельности – это...
5.	Субъектная позиция в деятельности – это...
6.	Полисубъект деятельности – это...
7	Фактор влияния в деятельности – это...

8	Стратегии самоуправления совместной деятельностью – это...
9.	Саморегуляция совместной деятельности – это...
10	Саморегуляция эмоционального состояния – это...
<b>Рефлексивно-интегративный компонент</b>	
1.	Рефлексия – это...
2.	Рефлексивный подход – это...
3.	Рефлексивная ситуация – это...
4.	Рефлексивное мышление – это...
5.	Рефлексивная регуляция – это...
6.	Рефлексивное управление – это...
7	Целостность деятельности – это...
8	Системность деятельности – это...
9.	Структура деятельности – это...
10	Функции деятельности – это...

\*Анкета применялась в констатирующем эксперименте. В формирующем эксперименте она вошла составной частью методики «Карта самооценки компетенции самоорганизации деятельности курсанта».

**Приложение Б**  
(обязательное)

**Карта самооценки**  
**компетенции самоорганизации деятельности курсанта**

Фамилия И.О. \_\_\_\_\_ Взвод \_\_\_\_\_

Уважаемый коллега!

Просим Вас оценить уровень своей компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности по отдельным её проявлениям. Для этого: а) в разделах таблицы «ЗНАНИЯ» в свободных строках среднего столбца вписать определение содержащихся в их начале понятий и затем оценить в крайнем правом столбце полноту и правильность, по Вашему мнению, Вашего определения в диапазоне оценок от 1 до 10, где 1 – самая низкая оценка, 10 – самая высокая; б) в разделах таблицы «УМЕНИЯ» и «ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ» оценить в крайнем правом столбце Ваш уровень владения указанными умениями и способами в том же диапазоне от 1 до 10.

<b>I. ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ</b>		
№	ЗНАНИЯ (понятийное поле ценностно-мотивационного компонента)	Оценка
1.	Мировоззрение – это...	
2.	Ценности военной службы - это...	
3.	Мотивы деятельности – это...	
4.	Профессиональные смыслы – это...	
5.	Военно-профессиональная направленность личности – это...	
6.	Военно-профессиональная мотивация – это...	
7.	Управление по ценностям – это...	
8.	Нравственные установки личности – это...	
9.	Саморазвитие будущего офицера – это...	
10.	Самореализация личности – это...	

	Средний балл по ценностно-мотивационным знаниям:	
	<b>УМЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ</b>	
1.	Умение анализировать мировоззренческие социально и личностно значимые проблемы	
2.	Умение анализировать основные ценности и смыслы военно-профессиональной деятельности	
3.	Умение определять нравственную ценность факта или явления воинской службы	
4.	Умение применять системный подход при ценностном анализе явлений и процессов в сфере национальной безопасности государства	
5.	Умение выделять традиционные ценности служения и должного поведения в повседневной жизни курсанта	
6.	Умение выделять и формулировать собственную военно-профессиональную позицию в учебной деятельности	
7.	Умение уважать и учитывать мировоззренческую позицию других людей	
8.	Умение определять и формулировать свои неосознаваемые ценности и мотивы поведения	
9.	Умение дифференцировать и ранжировать свои жизненные ценности и смыслы.	
10.	Умение определять приоритетные направления саморазвития и самореализации	
	Средний балл по мировоззренческим умениям:	
	<b>ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
1.	Способы объективного оценивания своего ценностно-мотивационного профиля	
2.	Способы ценностного отношения к профессии военного летчика	
3.	Способы самомотивации к овладению системным опытом мировоззренческой деятельности	
4.	Способы социальной ориентировки на основе собственной мировоззренческой позиции и своих убеждений	
5.	Способы моделирования биполярных социальных и личностных координат	
6.	Способы дифференциации ценностей и смыслов собственной жизни	
7.	Способы осознанного выбора нравственных способов жизнедеятельности	
8.	Способы осознания своих ценностей, мотивов, целей и смыслов	
9.	Способы систематизации и иерархизации ценностей, мотивов, целей и смыслов жизнедеятельности и профессиональной деятельности	
10.	Способы перевода жизненных ценностей и смыслов в конкретные цели учебно-профессиональной деятельности	
	Средний балл по владению способами:	
	<b>Средний балл по ценностно-мотивационному компоненту</b>	
<b>II. КОГНИТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ</b>		
№	<b>ЗНАНИЯ (понятийное поле самоорганизации деятельности)</b>	Оценка
1.	Индивидуальная концепция самоорганизации – это...	

2.	Управление деятельностью – это...	
3.	Стратегии управления деятельностью – это...	
4.	Структура деятельности – это...	
5.	Цель деятельности – это...	
6.	Целеполагание – это...	
7	Принятие решения – это...	
8	Планирование – это...	
9.	Самоконтроль деятельности – это...	
10	Коррекция деятельности – это...	
	Средний балл по знаниям когнитивно-организационного компонента:	
	<b>КОГНИТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ</b>	
1.	Умение осваивать и пользоваться новыми знаковыми системами (к примеру, алгоритмизации деятельности, моделирования функций деятельности)	
2.	Умение моделировать свою индивидуальную концепцию самоорганизации деятельности	
3.	Умение структурировать свою деятельность	
4.	Умение моделировать свою деятельность	
5.	Умение прогнозировать возможные варианты развития ситуаций	
6.	Умение самостоятельно ставить и формулировать цели своей деятельности	
7.	Умение принимать самостоятельные решения	
8.	Умение планировать свою деятельность	
9.	Умение осуществлять самоконтроль по собственной системе критериев оценивания результата деятельности	
10.	Умение вносить необходимые коррективы в свою деятельность	
	Средний балл по социально-интеллектуальным умениям:	
	<b>ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
1.	Владение способами структурного, функционального и динамического анализа деятельности	
2.	Владение способами концептуализации и алгоритмизации своего опыта самоорганизации деятельности	

3.	Способы структурирования и описания своего когнитивного опыта самоорганизации	
4.	Способы перехода от реальной деятельности к её моделям	
5.	Способы выделения и описания особенностей своей индивидуальной концепции самоорганизации деятельности	
6.	Способы структурирования и алгоритмизации своей деятельности	
7.	Способы векторного отражения целей и задач своей деятельности	
8.	Способы анализа внешних и внутренних факторов деятельности	
9.	Способы принятия решений их исполнения	
10.	Способы самоконтроля и самокоррекции деятельности	
	Средний балл по владению способами самоорганизации деятельности:	
	<b>Средний балл по когнитивно-организационному компоненту</b>	
<b>III. РЕГУЛЯТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ</b>		
№	ЗНАНИЯ (понятийное поле регулятивной деятельности)	Оценка
1.	Самоорганизация деятельности – это...	
2.	Саморегуляция деятельности- это...	
3.	Самоуправление деятельностью – это...	
4.	Объектная позиция в деятельности – это...	
5.	Субъектная позиция в деятельности – это...	
6.	Полисубъект деятельности – это...	
7	Фактор влияния в деятельности – это...	
8	Стратегии самоуправления совместной деятельностью – это...	
9.	Саморегуляция совместной деятельности – это...	
10	Саморегуляция эмоционального состояния – это...	
	Средний балл по регулятивно-деятельностным знаниям:	
<b>РЕГУЛЯТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ УМЕНИЯ</b>		
1.	Умение применять отдельные элементы самоорганизации деятельности	
2.	Умение применять отдельные приемы саморегуляции деятельности	
3.	Умение управлять своей деятельностью с ориентацией на свои	

	ценностные предпочтения	
4.	Умение выделять и оценивать в своем поведении элементы объектной позиции	
5.	Умение осознанно занимать субъектную позицию в своей деятельности	
6.	Умение обеспечивать полный цикл самоуправления и взаимного управления совместной деятельностью	
7.	Умение включаться в полисубъектную общность и продуктивно в ней действовать	
8.	Умение выделять и реализовывать свои субъектные функции в совместной деятельности	
9.	Умение выстраивать адекватные ситуации и продуктивные отношения на всех уровнях делового взаимодействия	
10.	Умение регулировать свои эмоциональные состояния	
	Средний балл по регулятивно-деятельностным умениям:	
	<b>ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СВОИХ ДЕЙСТВИЙ И СОСТОЯНИЙ</b>	
1.	Способы саморегуляции деятельности	
2.	Способы определения факторов влияния на эмоциональное состояние	
3.	Способы эмоциональной саморегуляции	
4.	Способы распознавания факторов, затрудняющих самоорганизацию деятельности	
5.	Способы определения своей ролевой позиции в совместной деятельности	
6.	Способы самоконтроля и взаимоконтроля	
7.	Способы перевода объект-субъектных отношений в субъект-субъектные	
8.	Способы выработки стратегии самоорганизации совместной деятельности	
9.	Способы разрешения фрустрирующих ситуаций	
10.	Способы волевой саморегуляции	
	Средний балл по владению способами:	
	<b>Средний балл по регуляторно-деятельностному компоненту:</b>	
<b>IV. РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ</b>		
№	ЗНАНИЯ (понятийное поле рефлексивной деятельности)	Оценка
1.	Рефлексия – это...	
2.	Рефлексивный подход – это...	
3.	Рефлексивная ситуация – это...	
4.	Рефлексивное мышление – это...	
5.	Рефлексивная регуляция – это...	

6.	Рефлексивное управление – это...	
7	Целостность деятельности – это...	
8	Системность деятельности – это...	
9.	Структура деятельности – это...	
10	Функции деятельности – это...	
	Средний балл по рефлексивным знаниям:	
	<b>РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ</b>	
1.	Умение выхода за пределы свое «Я» в рефлексивном анализе	
2.	Умение осознавать свои потребности и цели деятельности	
3.	Умение определять степень своего владения субъектными функциями в деятельности	
4.	Умение контролировать полноту управленческого цикла, реализуемого в самоорганизации деятельности	
5.	Умение выйти в рефлексивную позицию при возникновении трудностей самоорганизации деятельности	
6.	Умение рефлексировать внешние и внутренние условия самоорганизации деятельности	
7.	Умение рефлексировать процесс принятия решения	
8.	Умение рефлексировать программу действий по реализации принятого решения	
9.	Умение рефлексировать ход выполнения действий	
10.	Умение рефлексировать промежуточные и итоговые результаты деятельности	
	Средний балл по рефлексивным умениям:	
	<b>ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ РЕФЛЕКСИИ В САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
1.	Способы построения новых образов и моделей на основе рефлексивного анализа деятельности	
2.	Способы произвольной регуляции рефлексивной деятельности	
3.	Способы последовательности рефлексии конструкторов деятельности	
4.	Способы рефлексии целостности деятельности	
5.	Способы рефлексии отношений в деятельности	
6.	Способы личностной рефлексии самоорганизации деятельности	
7.	Способы коммуникативной рефлексии совместной деятельности	
8.	Способы кооперативной рефлексии совместной деятельности	
9.	Способы рефлексивного анализа профессиональных позиций и групповых ролей субъектов совместной деятельности	
10	Способы рефлексивного анализа рефлексивной деятельности	
	Средний балл по владению способами рефлексии в самоорганизации деятельности:	
	<b>Средний балл по рефлексивно-интегративному компоненту:</b>	

## **Приложение В** (справочное)

### **Техника якорения**

[<https://mn-zd.ru/sekrety-tajm-menedzhmenta/texnika-yakoreniya-samotvoryu-svoyu-zhizn/>]

Якорение состояний выполняют по **следующему пошаговому алгоритму:**

1. Выбирают и входят в необходимое ресурсное состояние – эмоциональный подъем, рабочая сосредоточенность, оптимизм, уверенность, креативность.
2. Фиксируют себя в нужном эмоциональном настрое на некоторое время.
3. Одновременно выполняют привязку – через действие, выбранный «якорь» или память. Память необходима для создания более сильного эмоционального состояния. В качестве воспоминаний можно использовать реальные случаи или же аналогичные ситуации из кино или книг.
4. Выбирают якорь. На пике эмоций и памяти создают нужную привязку – к картинке, музыке, вкусу.
5. Повторяют ситуацию и снова связывают ее с нужным якорем.
6. Проверяют привязку попыткой вызвать нужное состояние при помощи выбранного и зафиксированного в памяти якоря.

**Приложение Г**  
(справочное)

**Интервью с курсантом Краснодарского высшего военного  
авиационного училища лётчиков**

**Вопрос:** *Какие качества, по-вашему, являются важными для лётчика?*

**Ответ:** Важнейшим качеством является самодисциплинированность, потому что каждый лётчик должен быть готов к полётам. Есть крылатое выражение – «Если лётчик идёт в полёт как на подвиг – значит он к полётам не готов». Второе важное качество – преданность небу! Лётчик должен болеть своей профессией. В авиацию идут не за большой зарплатой, а идут по состоянию души – как пошёл и я! Потому что эта романтика неба, эти виды из кабины самолёта – они завораживают душу!

**Вопрос:** *Кто является для вас примером того, каким должен быть лётчик?*

**Ответ:** Первый человек, который мне сразу вспоминается, это Тимур Апакидзе, прародитель всей палубной авиации в нашей стране. Я читал его биографию, смотрел документальные фильмы о нём, и больше всего в нём нравилось то, что он был фанатом своего дела! Если у него случалась какая-то авария, то больше всего он переживал за машину и говорил – «Лучше я уйду вместе с самолётом, чем потеряю его». Он был не только замечательным лётчиком, но и офицером, командиром. После распада СССР у лётчиков его полка (базирувавшегося в Крыму) была дилемма: принять присягу второй раз и остаться служить в Крыму, что, на мой взгляд, недопустимо для офицера, либо – не принимать, и остаться верным своей Родине, России и поехать служить в какое-то менее уютное место. Он вышел перед строем и сказал, на мой взгляд, очень правильные слова – «Я никого не заставляю идти за мной, я понимаю, что у вас есть обстоятельства, семьи. Но я, как настоящий русский офицер, два раза присягу не принимаю. Кто считает также – уйдёт со мной, а кто нет – того я не осуждаю». Именно такой человек является для меня примером, как лётчик и как командир.

**Вопрос: *Какие ваши ближайшие цели в освоении профессии?***

**Ответ:** Самая главная моя цель – покорить небо и стать офицером Воздушно — Космических Сил. И на этом пути я наметил для себя несколько промежуточных целей. Первая из них – вылететь самостоятельно на самолёте L-39. Далее, освоить второй тип самолёта – Як-130. И возможно, на пятом курсе нам предоставят для освоения боевой самолёт Су-25. Таким образом, максимальная цель для меня, будучи курсантом – успешно освоить три типа самолётов.

**Какие ваши ближайшие цели в освоении профессии?**

**Ответ:** Надеюсь, у меня всё сложится хорошо, и я буду продолжать свою службу в рядах вооруженных сил. Через десять лет я планирую занимать руководящую должность, как минимум – командир звена или заместитель командира эскадрильи. А также – успешно проявить себя в боевой подготовке, на учениях, либо соревнованиях «Авиадартс».

**Приложение Д**  
(справочное)

**Материал для обучения рефлексии**

*Карточки рефлексии*

САМОПОДГОТОВКА

1. На самоподготовке я работал	активно / пассивно
2. Результатами самоподготовки я	доволен / удовлетворен/ не удовлетворен
3. В ходе самоподготовки у меня трудности	не возникли/ возникли, но я их разрешил / возникли, но я их не разрешил
4. На самоподготовку мной затрачено время	запланированное / больше запланированного / не знаю
5. Как улучшить результативность самоподготовки я	знаю / не знаю / думаю, что не нужно

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И ПЛАНИРОВАНИЕ

1. Ставлю цели, организуя свою работу	ближние / ближние и перспективные
2. Разбиваю цель на задачи и планирую деятельность в соответствии с ними	эффективно / удовлетворительно / не умею
3. Планирую свой день, и поэтому всегда успеваю решить все задачи	эффективно / план удастся выполнить не всегда / специально не планирую, действую по ситуации
4. Продумываю деятельность, которую нужно выполнить, разбивая ее на шаги	всегда / только сложную / не считаю это необходимым
5. Моя деятельность успешна, если цель и задачи продуманы, деятельность спланирована	согласен с утверждением / не согласен, это необязательно

**СХЕМА САМОАНАЛИЗА**

- ✓ Я формулирую для себя цели, которых должен достичь в ближайшее время
- ✓ Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение
- ✓ Ставя перед собой долгосрочную цель, я разбиваю ее на ряд промежуточных
- ✓ Я пытаюсь выявить основные факторы, позволившие добиться мне успеха, чтобы использовать их в дальнейшем
- ✓ Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач
- ✓ Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты
- ✓ Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить
- ✓ Я составляю план работы на день и неделю, используя еженедельник, специальный блокнот и т.п.
- ✓ Я отслеживаю степень совпадения промежуточных и конечных результатов с ранее запланированными
- ✓ Я без труда мобилизую собственные силы для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий
- ✓ Я регулярно анализирую свою деятельность и ее результаты
- ✓ Я систематически контролирую результаты своей деятельности
- ✓ Я периодически провожу оценку своей деятельности
- ✓ Если у меня не хватает возможностей для достижения поставленной цели, то я, в первую очередь, направляю свои усилия на создание этих возможностей
- ✓ Я успешно преодолеваю ситуативные желания, отвлекающие меня от поставленной цели
- ✓ Ставя перед собой цель, я определяю крайние сроки ее достижения