ИЗДАТЕЛЬСТВО

Ю. В. Боленко, Г. Н. Фомицкая

ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МОНОГРАФИЯ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ДОРЖИ БАНЗАРОВА

Ю. В. Боленко, Г. Н. Фомицкая

ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Улан-Удэ
Издательство Бурятского госуниверситета
2022

УДК 378.147. Утверждено к печати
ББК 74.489. редакционно-издательским советом
Б 79 Бурятского государственного университета

Рецензенты

Р. Р. Денисова, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Амурский государственный университет
Л. Н. Рулиене, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова
С. И. Андреевская, кандидат исторических наук, начальник отдела развития образования Департамента образования г. Санкт Петербурга

Текст печатается в авторской редакции

Боленко Ю. В.
Б 79 **Формирование и оценка готовности курсантов к профессиональной деятельности**: монография / Ю. В. Боленко, Г. Н. Фомицкая. — Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2022. — 108 с.
ISBN 978-5-9793-1695-6

В монографии в обобщенном и систематизированном виде рассматривается система формирования и оценки готовности курсантов военизированных вузов к профессиональной деятельности, раскрываются психологические аспекты готовности, технологии и механизмы ее формирования.

Впервые эта проблема рассматривается на основе анализа тенденций формирования и оценки готовности к профессиональной деятельности будущих пожарных, объективных закономерностей и особенностей развития данного процесса в военизированном вузе.

Монография может представлять интерес для педагогических работников системы профессионального образования, ученых, практических работников системы МЧС.

Bolenko Yu.V.
Formation and assessment of cadets' readiness for professional activity: monograph / Yu. V. Bolenko, G. N. Fomitskaya. — Ulan-Ude: Buryat State University Publishing Department, 2022. — 108 p.
ISBN 978-5-9793-1695-6

The monograph in a generalized and systematized form examines the system of formation and assessment of the readiness of cadets of paramilitary universities for professional activity, reveals the psychological aspects of readiness, technologies and mechanisms of its formation.

For the first time, this problem is considered on the basis of an analysis of trends in the formation and assessment of readiness for professional activity of future firefighters, objective patterns and features of the development of this process in a paramilitary university.

The monograph may be of interest to teachers of the vocational education system, scientists, practitioners of the Ministry of Emergency Situations.

УДК 378.147.
ББК 74.489.

© Ю. В. Боленко, Г. Н. Фомицкая, 2022
© Бурятский госуниверситет им. Д. Банзарова, 2022

ISBN 978-5-9793-1695-6

ПРЕДИСЛОВИЕ

Одним из главных приоритетов современной образовательной политики выступает повышение качества профессионального образования. Эффективность профессиональной деятельности во многом зависит не только от уровня сформированности профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в период получения профессии, но и от профессиональных компетенций, имеющих практикоориентированную основу. Такая установка особо важна для специалистов, чья профессиональная деятельность связана с обеспечением безопасности граждан.

В современных условиях проблема обеспечения безопасности граждан особо актуальная. Природные катаклизмы, многолетняя засуха, неосторожное обращение с огнем приводят к возникновению пожаров, в которых сгорают тысячи гектаров леса, получают увечья и гибнут люди. Только в 2021 году, по данным республиканского агентства лесного хозяйства, в Бурятии было зарегистрировано 137 пожаров на общей площади 1,8 тыс. га. Лето 2021 года было ознаменовано беспрецедентным количеством пожаров в Якутии, Забайкальском крае, Иркутской области, для тушения которых были задействованы пожарные из разных субъектов Российской Федерации. Оперативность тушения пожаров зависит от многих составляющих, но определяющим фактором эффективности профессиональной деятельности пожарного выступает готовность к ее выполнению.

Вопросы готовности к профессиональной деятельности активно разрабатываются в современных научных исследованиях в области педагогики и психологии. Однако проблема формирования и оценки готовности к профессиональной деятельности курсантов военизированных вузов еще не нашла должного отражения. Исследователи в большинстве своем обращают внимание преимущественно на развитие физической и морально-психологической готовности курсантов к профессиональной деятельности. А вопросы технологии формирования и оценки готовности, определяющие высокий уровень таких качеств, как самостоятельность при принятии решений, коммуникабельность, умение работать в команде не нашли должного отражения в психолого-педагогических исследованиях.

Более того, применить механизмы организации процесса формирования готовности к профессиональной деятельности и ее оценки,

реализуемые в гражданских вузах, к образовательному процессу военизированных Вузов достаточно сложно по причине наличия отличительных особенностей. Это взаимосвязь учебного процесса со служебной деятельностью курсантов, условия казарменного проживания, жесткая регламентация системы поощрений и наказаний, применяемых во всех сферах жизнедеятельности обучающихся. Поэтому определение баланса между традиционным подходом к организации процесса формирования и оценки готовности курсантов к профессиональной деятельности и инновационными технологиями, является в настоящее время достаточно актуальным.

На эти и другие вопросы, связанные с формированием и оценкой готовности курсантов военизированных вузов к будущей профессиональной деятельности с учетом требований компетентностного подхода, научно-методологического и организационно-технологического обеспечения процесса мы попытались дать ответы в настоящей книге.

Мы будем искренне благодарны за отзывы, замечания и предложения по представленным материалам.

Глава I
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕНИЗИРОВАННЫХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Готовность курсантов военизированных вузов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема

Приоритеты социально– экономического развития страны лежат в плоскости разработки и активного внедрения новых технологий, обеспечивающих сохранность национального достояния, безопасность граждан и экологически чистую среду обитания. Это требует изменения подходов к подготовке выпускников профессиональных образовательных организаций к работе в экстремальных условиях и с новым оборудованием, повышения практического уровня владения профессиональными компетенциями и готовности к выполнению профессиональных задач.

Изучение вопросов готовности выпускников профессиональных образовательных организаций к выполнению профессиональных функций в педагогике и психологии ведется уже много лет.

Так, активное развитие профессионального обучения в начале 60-х годов прошлого века предопределил изучение проблемы готовности к труду. Это подтверждается количеством монографий и статей, посвященных рассматриваемой проблеме. Готовность к труду, как новое перспективное направление в научной и практической деятельности, отражена в трудах Л. С. Нерсесяна [106], Ф. Генова [40], Б. И. Новикова [169], В. А. Алаторцева [2], М. М. Филатовой-Шуевой [164] и других.

В 70-е годы XX столетия активно исследуется психологическая готовность к конкретной профессиональной деятельности (например, к труду операторов, спортивным соревнованиям, полету авиаторов, космонавтов и др.).

Однако, не смотря на активное исследование проблемы, не было выработано единого подхода к определению содержания понятия. Наличие разных подходов к определению понятия связано со спе-

цификой выполнения профессиональных функций. Объединяющим в этих подходах выступает стремление авторов к решению актуальной проблемы.

Анализ исследований позволил дифференцировать теории, характеризующие сущность готовности, и объединить их в три основные группы:

1) готовность как установка [9, 10, 13, 17, 52, 109, 117, 131, 157, 180, 181, 188];

2) готовность как «мобилизация» [2, 22, 35, 36, 40, 83, 90, 106, 125–127, 134, 155, 158, 169];

3) готовность как интегральное качество личности [5, 12, 28, 51, 54, 55, 57, 62, 72, 77, 79, 82, 86, 88, 90, 6, 103, 116, 144, 145, 147, 152, 162, 169, 171, 175].

К первой группе теорий, определяющих готовность как установку, можно отнести работы таких авторов, как Д. Н. Узнадзе, С. Л. Рубинштейн, У. Томас, С. Знанецкий, Л. Дуб, Г. Олпорт, М. Рокич, С. Аш и других.

Понятие «установка» первоначально было введено немецкими психологами Вюрцбургской школы для обозначения обусловленного прошлым опытом фактора (готовности действовать тем или иным образом) [9, 52]. Однако данное понятие может также использоваться для характеристики поведения человека в обществе. В социальной психологии такие установки получили название «аттитюды». Понятие социальной установки («аттитюд») было введено американскими социологами У. Томасом (Thomas, U.) и С. Знанецким (Znaniecki, S.) в 1918 г. [52]. Они определили готовность как процесс, рассматриваемый в отношениях к социальному миру и взятый, прежде всего, в связи с социальными ценностями. «Ценность, — по их мнению, — есть объективная сторона установки. Следовательно, установка есть индивидуальная (субъективная) сторона социальной ценности», подчеркивая, что «она по своему существу остается чьим-то состоянием» [176, с. 100].

В 1935 г. Г. Олпорт (Allport, G.), обобщив все имеющиеся к тому времени определения понятия «установка», предложил рассматривать ее как «состояние психонервной готовности, сложившееся на основе опыта и оказывающее направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан» [181, с. 31]. В этом определении сформулированы основные признаки установки: еѐ предваряющее и регуля-

тивное действие. Г. Олпорт выделяет два типа установок («attituon»): мотивационные (drive) и инструментальные (direct). Первые установки, по его мнению, побуждают поведение, вторые — направляют его.

В дальнейшем понятие готовности как установки дополнялось и уточнялось исследователями данной группы.

В бихевиористской схеме установка рассматривается как реакция, вызывающая эмоциональный взрыв, драйв, которая лежит в основе активизации деятельности индивида. (L. Doob) [176, с. 103].

В русле когнитивистской (М. Рокич) установка представляется как устойчивая система взглядов, представлений об объекте или ситуации, предрасполагающая к определенной реакции» [176, с. 104].

С позиции гештальтпсихологии С. Аш (Asch, S.), установка рассматривается как «организованная структура, части которой функционируют в соответствии с их местом в общей структуре. В отличие от психофизиологической установки восприятия она высоко концептуализирована» [180, с. 115].

Согласно психоаналитической концепции, «установка индивида в отношении класса объектов определяется особой ролью, которую эти объекты, по утверждению Ж. Сарнова (Sarnoff, J.), стали играть в содействии реакциям, уменьшающим напряженность особых мотивов и разрешающим особые конфликты между мотивами» [176, с. 105].

Таким образом, существует несколько направлений по изучению установки, однако для всех приведенных выше определений характерна одна общая черта — ограничение сферы действия установки областью индивидуального поведения, иначе установка рассматривается преимущественно в индивидуально-психологическом аспекте.

В отечественной психологической науке установка изучалась через призму активности, лежащей в основе поведения. Такой позиции придерживался Д. Н. Узнадзе [157] и его последователи А. С. Прангишвили, Ш. А. Надирашвили, И. Т. Бжалава, В. Г. Норакидзе, А. Е. Шеровия и др. [17, 11]. Они определили, что установка возникает только при условии многократного повторения определенных действий. На этом основании Д. Н. Узнадзе сделал вывод о том, что установка имеет более широкий спектр действий при ее формировании, чем готовность. Готовность определялась им как существенный признак установки.

Особого внимания заслуживает вопрос соотношения установки и сознания. Так Ф. В. Бассин утверждает, что «… бессознательное —

это всего лишь обобщение, к которому мы прибегаем, чтобы отразить способность к регулированию поведения и его вегетативных коррелятов, происходящему без непосредственного участия сознания» [13, с. 378].

Таким образом, представители грузинской психологической школы предлагают рассматривать установку как неосознаваемое личностью состояние готовности к деятельности [116].

Принимая позицию данной группы ученых, мы полагаем, что установка может выступать в разных категориях– в одних случаях быть осознанной, в каком-то случае — бессознательной. Большое значение в определении категории имеет характеристика деятельности, в которой она проявляется, поэтому такие категории установки могут быть лишь сопутствующими компонентами сознательной деятельности.

Нам близка позиция С. Л. Рубинштейна. «Установка личности — пишет С. Л. Рубинштейн, — заключает в себе избирательное отношение к чему-то значимому для личности и приноровление к соответствующей деятельности или способу действия уже не отдельного органа, а личности в целом, включая еѐ психофизический строй. Установка возникает в результате определенного распределения и внутреннего взаимодействия тенденций, выражающих направленность личности, представляя их итог в состоянии динамического покоя и предпосылку, фон, на котором они в дальнейшем развиваются. Не будучи сама движением в каком-нибудь направлении, установка заключает в себе направленность» [131, с. 226]. Установка, по мнению С. Л. Рубинштейна, соотносительна с тенденциями, которые выступают как стремления, когда начинается не только исходный, но и конечный их пункт.

А. Г. Асмолов рассматривает установку как готовность действовать в определенном направлении [9, с. 4].

Б. Д. Парыгин обобщает проанализированные выше исследования и рассматривает установку как процесс усвоения социального опыта, восприятие и готовность к действию в соответствии с заданным значением и волевому усилию к осуществлению этих действий [111, с. 351].

Обобщив перечисленные точки зрения авторов, можно сделать вывод, что установка — это состояние готовности к удовлетворению актуальных потребностей.

Установка как готовность к деятельности формируется под влиянием внутренних и внешних факторов и восприятия информации. Она по своей сути является определенным состоянием личности перед началом реализации деятельности.

Вторая группа теорий характеризует готовность как «мобилизацию».

В этих исследованиях «мобилизация» понимается как временная (ситуативная) готовность, которую называют по-разному: «оперативный покой» [158], «предстартовое состояние» [39, 89, 164], «бдительность» [106, 121, 127].

Выдающийся советский физиолог А. А. Ухтомский рассматривал готовность под углом зрения физиологии. Он применил к определению понятия готовности термин «оперативный покой», который существует на разных уровнях, и зависит от состояния и подвижности нервной системы, обеспечивающей переход от «оперативного покоя» к срочному действию [97].

К. К. Платонов рассматривает понятие готовность через призму отношения к труду. В данном случае она определяется в виде «стойкого как результат трудового воспитания, или временного как результат психической подготовки, или мобилизации в данный период психологического состояния, определяемого наличием потребности в труде» [139].

Проблема состояния готовности к экстремальным действиям раскрыта в работах Л. С. Нерсесяна [106] и В. Н. Пушкина [126]. Данные авторы рассматривают готовность с позиции «бдительности», т. е. состояния готовности к действию на сигнал.

Такой же позиции придерживается и М. М. Филатова-Шуева, утверждающая, что ожидание сигнала, время которого не известно, может называться «бдительностью» [139].

Н. Д. Левитов, А. Л. Свенцицкий, В. Н. Мясищев, А. Ц. Пуни акцентируют внимание функциональном уровне на психической составляющей готовности, рассматривая психические процессы и свойства личности, образующее, на фоне которого развиваются процессы.

Ф. Генов, изучая состояние спортсмена перед стартом констатирует, что комплекс психических функций и качеств перед стартом достигает максимального уровня собранности и напряженности, который называется «мобилизационной готовностью». Однако в отличие от Н. Д. Левитова, который именует такое состояние «стар-

товой готовностью», Ф. Генов акцентирует внимание именно на активизации имеющейся у спортсмена подготовки для выполнения предстоящей деятельности на высоком уровне [139].

Н. Д. Левитов, как мы уже отмечали выше, под готовностью подразумевает длительное состояние, а временную мобилизацию всех сил организма спортсмена перед стартом ученый интерпретирует как «предстартовое состояние». Автор выделяет три вида предстартового состояния готовности. Обычная готовность у спортсмена на тренировках, повышенная — при четко заданной цели и применении новых механизмов стимулирования. Состояние сильной и неконтролируемой эмоциональности, отвлеченность внимания, несобранность, совершение многочисленных ошибочных действий характеризует пониженную готовность [91].

С точки зрения А. Ц. Пуни, состояние готовности обладает направленностью на предстоящую деятельность, настроенностью на активное действие. Такое состояние имеет сложную структуру и зависит не только от психической мобилизованности, но и от уровня сформированности личностных и социально-ценных качеств человека [97].

Психическая готовность определяется настроенностью всех психических процессов на достижение поставленной цели. Такое состояние возникает задолго до начала деятельностного этапа и сохраняется на всем протяжении выполнения заданной деятельности. [36].

По мнению Г. А. Томиловой, готовность к деятельности является своеобразным психическим состоянием личности, характеризующимися как «оптимальный уровень эмоционального возбуждения», осознанной мотивацией, стремлением достичь намеченной цели [155].

В. А. Алаторцев дополняет структуру готовности такими способностями, как уверенность в собственных силах, наличие силы воли, тем самым, относит готовность не к разряду психических состояний, а к функциям психической деятельности [139].

Г. М. Гагаева, напротив, подчеркивает взаимосвязь состояния готовности с эмоциональным состоянием, характеризующимся оптимальным уровнем работоспособности афферентных и эфферентных систем [35].

Л. Н. Кузнецов придерживается позиции В. А. Алаторцева и определяет готовность как «мотивационно-волевое состояние лич-

ности, которое обеспечивает актуализацию профессиональной подготовленности в процессе перехода к новой цели деятельности, что отражает психическую регуляцию при переходе от обычного состояния к состоянию интенсивного функционирования всех психических процессов» [86, с. 21].

Таким образом, исследуя все признаки временной или ситуативной готовности к деятельности, отечественные исследователи (А. А. Ухтомский, К. К. Платонов, Н. Д. Левитов, В. Н. Пушкин, Л. С. Нерсесян, А. Г. Ковалев, А. Ц. Пуни и многие другие) выделили основной еѐ признак: временная готовность возникает в связи с непосредственно предстоящей деятельностью. Ей свойственна: наибольшая скорость реакций; большое количество функций; длительное сохранение работоспособности при максимальной выносливости. Временная (ситуативная) готовность представляет собой модель для выполнения на высоком уровне непосредственно предстоящей деятельности.

Важно подчеркнуть, что «мобилизационная готовность» является актуализацией, приспособлением всех сил, создание психологических возможностей для успешных действий в определенной ситуации.

Следующая группа авторов рассматривает готовность как интегральное качество личности. В отличие от предыдущей, еѐ называют длительной готовностью, которая понимается сторонниками этой теории как устойчивая, заблаговременно формируемая характеристика личности. Так, рассматривая готовность спортсмена к соревнованиям, О. А. Черникова, О. В. Дашкевич к уже имеющей места быть уверенности в себе и наличия силы воли, добавляют стремление проявить себя и добиться победы, обосновывая это наличием развитой способности управлять своим поведением. Или же готовность студентов к педагогической деятельности (Р. И. Пенькова, Л. И. Разборова, Т. И. Иванова и др.), а также готовность к выполнению служебно-боевых задач (В. А. Столяренко, П. А. Самонов, В. Я. Слепов и др.), готовность воинов к бою (Б. И. Фурманец, В. А. Пономаренко, А. В. Барабанщиков и др.).

Так, автор теории личности Б. Г. Ананьев под «готовностью» подразумевает «проявление способностей» к эффективной деятельности в определенной области труда или общественной жизни [4].

Вслед за Б. Г. Ананьевым, В. А. Крутецкий расширяет понятие, утверждая, что готовность представляет собой синтез свойств личности [84].

В работах В. Д. Шадрикова [171] и Е. А. Климова [76] дается обоснование готовности к профессиональной деятельности с позиции комплексного психического образования, имеющего подвижную структуру с определенными зависимостями между ее компонентами.

Р. И. Пенькова рассматривает готовность через призму деятельности куратора студенческой группы. Исследуя виды деятельности куратора, автор приходит к выводу, что готовность проявляется как личностное качество специалиста, имеющего определенный уровень профессиональной подготовки и практических навыков. Чем старше курс, тем выше уровень готовности к профессиональной деятельности [113].

Иное толкование дает А. А. Деркач, понимая под исследуемой нами категорией «проявление личностных особенностей субъекта (мотивы, отношения, установки, черты личности, знания, умения, навыки), которые активизируясь, обеспечивают воспитателю возможность эффективно выполнять свои функции» [51].

Ряд авторов (В. Г. Кузнецов, М. А. Паламарчук, В. А. Сластенин) под готовностью понимают профессиональную направленность, формирующуюся благодаря профессиональным способностям.

Б.А. Сосновский рассматривает готовность как систему профессионально важных качеств и свойств личности, необходимых для организации эффективной деятельности [145].

Проблему психологической готовности к деятельности одними из первых в военной психологии изучали М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и В. А. Пономаренко. Авторы пришли к выводу, что готовность к деятельности выступает прежде всего как психическое состояние человека, в основе которого задействованы интеллектуальные, мотивационные и волевые свойства психики [54].

Б. И. Фурманец делает акцент на мотивационные, познавательные, волевые и эмоциональные процессы, которые в сконцентрированном виде способствуют выполнению профессиональных задач. [167]. Аналогичную точку зрения занимают военные психологи В. М. Поздняков, Л. Е. Мерзляк, Л. Ф. Железняк и другие.

В свою очередь В. В. Сысоев, раскрывая проблему подготовки десантников, подходит к интерпретации готовности с позиции вза-

имодействия личности и коллектива, а также наличия собственного жизненного опыта. Именно такой симбиоз дает основание говорить об «устойчивой психологической готовности» [152].

В. Ф. Дубяга определяет готовность как системное состояние психологических ресурсов личности (отдельных психических процессов, свойств, состояний, образований), обеспечивающих регуляцию деятельности перед началом выполнения служебно-боевых задач, в ходе выполнения и после их завершения [57].

В трудах В. И. Варварова готовность понимается как «комплекс знаний, умений, навыков и профессиональных качеств», позволяющий поставить готовность в один ряд с мастерством. «Мастерство является основной составляющей психологической готовности, но не исчерпывает еѐ собой» [28].

С. В. Лазарев, применительно к профессиональной деятельности авиаинженеров, рассматривает готовность как «интегративное образование личности, представляющее собой выраженное положительное отношение к эффективной подготовке авиатехники, наличие необходимых навыков и умений, а также черт характера, адекватным требованиям деятельности» [90].

Иную позицию занимают В. Н. Лоскутов [96] и А. В. Мощенко [103], определяя готовность к профессиональной деятельности как «личностно-функциональное новообразование». Это виденье проблемы не противоречит выше рассмотренному. Если в первом случае авторы под готовностью понимают состояние, выделяя в нем интегральность и динамичность, то в данном случае психологическая готовность определяется как психическое образование и характеризуется понятием «статическое новообразование». Авторы полагают, что для становления готовности к профессиональной деятельности необходимо расширить временные границы с целью предоставления возможности для коррекции отдельных ее частей.

В соответствии с исследованиями М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко и других, длительная готовность имеет постоянное действие и не нуждается в переформатировании при изменении задач. Успешность деятельности зависит от уровня сформированности готовности к такому виду деятельности, поэтому длительная готовность характеризуется как целенаправленное проявление личности.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем сделать вывод о том, что длительная готовность представляет собой психическое образо-

вание, в структуру которого входят знания, умения, навыки, индивидуальные особенности проявления восприятия, внимания, мышления, мотивы, способности, эмоциональные и волевые проявления. Перечисленные составляющие в комплексе формируют положительное отношение к деятельности, профессии.

В работах В. Н. Пушкина, М. П. Коробейникова, А. Г. Ковалева, Э. А. Фарапоновой, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и других отмечается взаимосвязь ситуативной и длительной готовности. Ситуативная готовность выступает условием долговременной готовности, еѐ действенности. Возникновение ситуативной готовности как состояния зависит от понимания того, насколько актуальна и на какой период времени рассчитана долговременная готовность. Поэтому ситуативная готовность в конкретных условиях и заданных обстоятельствах определяет продуктивность длительной готовности.

Для целостного представления о феномене готовности к деятельности необходимо рассмотреть компетентностный подход, в связи с тем, что некоторые исследователи отождествляют категории «готовность» и «компетентность».

Так, изучая психологию профессионализма и компетентность, А. К. Маркова подчеркивает, что профессионализация включает в себя и готовность как многоканальный процесс, который происходит сразу по нескольким направлениям. По мнению А. К. Марковой, через обучение и воспитание формируются мотивационная и операциональная сферы. А психологическую готовность к профессиональной деятельности, в таком случае, характеризует динамика изменений в мотивационной сфере личности, сформированные в ней профессионально значимые установки, изменение ценностно-смысловой структуры мировосприятия личности [100].

С точки зрения Н. В. Кузьминой, готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм (психологическая готовность) проявляется, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применении методологии и методов специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы наиболее подходящие для их решения [88].

Компетенция (в переводе с латинского competencia) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом [166]. Компетентность рассматривают как профессиональную грамотность, степень квалификации специалиста, как уровень развития личности и культуры человека [66, 69]. Отсутствие единого подхода создает трудности и приводит к неоднозначному толкованию.

Исследователь обращается к работам И. Г. Агапова, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Л. А. Петровской, А. В. Хуторской и других, в которых дифференцируются понятия «психологическая готовность» и «компетентность», понимаемые соотносительно как ««интегративное образование личности, представляющее собой положительное отношение к деятельности, наличие знаний, навыков и умений, черт характера, адекватным требованиям деятельности»» и как «интегральное качество личности, проявляющееся в готовности решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных особенностей». Это разграничение проявляется как опыт деятельности, достижения и личностных качеств [67]. Поэтому готовность по отношению к компетентности более узкое понятие, поскольку является содержанием последней. Некоторые авторы определяют компетентность как высшую степень психологической готовности [66, 69, 87].

Обобщив точки зрения представленных выше авторов, можно вывести общее понятие готовности. Готовность представляет собой интегративное качество личности качество, основанное на совокупности интеллектуальных, мотивационных и волевых способностей и нацеленности на высокий результат профессиональной подготовки.

Таким образом, можно выделить такие подходы к изучению сущности готовности личности:

1) как предрасположенности субъекта к деятельности — установка [9, 10, 13, 17, 52, 109, 117, 131, 157, 180, 181, 188],

2) как активно-действенное состояние личности [2, 22, 35, 36, 40, 83, 90, 106, 125, 127, 134, 155, 158, 169],

3) как комплекс интегрированных, но разнородных свойств, различающихся по их месту и функции в структуре личности [5, 12, 28, 51, 54, 55, 57, 62, 72, 77, 79, 82, 86, 88, 90, 96, 103, 116, 144, 145, 147, 152, 162, 169, 171, 175].

Обзор психолого-педагогической литературы и других информационных источников, посвященных данной проблеме, показывает, что происходит историческая трансформация научных подходов к понятию готовности к деятельности. Для доказательства этого факта, а также с целью определения основной позиции, необходимой при дальнейшем диссертационном исследовании, соотнесем каждый из подходов.

Трактовки готовности субъекта к осуществлению профессиональной деятельности нами исследуются с позиции системно-деятельностного, личностно-оиентированного и компетентностного методологических подходов, что позволяет выстроить конкретную аналитическую деятельность по широкому спектру психолого– педагогических особенностей формирования готовности и ее результаты перевести в практическую плоскость.

Итак, на основании проведенного анализа мы выявили отличия понятий «установка» и «готовность». Эти отличия касаются, прежде всего, теоретических подходов к изучению сущности психологической природы данных понятий. Так, установка является одним из механизмов регуляции поведения личности, ее включенности в процессы деятельности. Соответственно, изучение наряду с установкой, других механизмов регуляции поведения позволит раскрыть пути формирования и развития готовности.

Подтверждение нашим выводам мы находим у И. Т. Бжаловой, которая отмечает, что если понимать установки как настройку на предстоящую деятельность, то в этом случае готовность будет тесно связана с установками, поскольку она предполагает и определенное реагирование на окружающие раздражители, и предполагает выстраивание модели поведения в соответствии с деятельностью, реальную оценку своих возможностей, способы деятельности, планируемые результаты деятельности в соответствии со своими возможностями. В свою очередь Б. Д. Парыгин утверждает, что вся структура готовности к деятельности может быть представлена рядом блоков, в каждом из которых есть стартовая установка к тому или иному виду деятельности и одновременно способность к достижению необходимого результата: установка и способность к полному включению в деятельность; установка и способность к нестереотипной деятельности; установка и способность принятия обоснованного решения [111].

Таким образом, установка означает актуализацию сформированных в предшествующих опытах психических явлений, в другом случае, психическое образование возникает под влиянием задачи и требований обстановки. Поэтому определение понятия установки позволяет расширить представления о состоянии готовности, но не имеет целью охват аналитикой и изучением всех проблем деятельности человека.

Нам представляется необходимым акцентировать внимание на соотношении понятий «готовность к деятельности» и «мобилизация». «Стартовое состояние» или «готовность к действию», прежде всего, представляет собой психическое состояние: при выполнении поставленной задачи (действия) человек настраивается на определенное поведение, т. е. на основе внутренней активности (биологической, физиологической и психической) реализует поставленную цель. А выполнение указанной цели всецело зависит от объема и полноты информации, резерва возможностей для коррекции деятельности (если это необходимо), наличия системы связей и зависимостей. В то время как готовность — устойчивая, заблаговременно формируемая характеристика личности [55, 79, 81, 116]. Подводя, итог отметим: рассмотренные категории выступают в диалектической взаимосвязи и взаимозависимости: возникновение готовности сопряжено с состоянием мобилизационным.

Наиболее перспективной, на наш взгляд, является интеграция разных представлений о готовности на основе системного подхода. В своем исследовании мы основываемся на подходе, рассматривающем готовность как целостное качество личности, объединяющем в общее понятие проанализированные точки зрения авторов.

Таким образом, на основе вышеизложенного нам представляется возможным дать собственное определение понятию «*готовность к профессиональной деятельности»*, которое мы пониманием *как комплекс мотивов, знаний, установок, воли эмоций, позволяющих личности эффективно выполнять профессиональные обязанности*.

Готовность к деятельности выступает как сложное, комплексное психическое образование, позволяющее определить состояние и уровень подготовленности человека к трудовой деятельности и спрогнозировать ее эффективность.

В отечественной науке имеется обширный теоретический и экспериментальный материал о природе готовности, понимание которой обусловлено, во-первых, особенностями той деятельности, от-

носительно которой она возникает, во-вторых, подходом к еѐ изучению. Как видно из приведенного обзора психолого-педагогической литературы, понятие готовности трактуется достаточно широко и для нашей работы необходима конкретизация этого понятия, выделение в нем значимых для ее исследования аспектов.

Учитывая то, что готовность к профессиональной деятельности характеризуется как системное и интегральное состояние личности, необходимо рассмотреть еѐ структуру и содержание.

К рассмотрению этого вопроса мы обратимся в материалах следующего параграфа.

1.2 Структура и содержание готовности к профессиональной деятельности

Современная наука рассматривает любую деятельность человека как систему, включенную в структуру отношений общества в целом, считая, что «вне этих отношений человеческая деятельность не существует» [71]. Основополагающим видом деятельности человека является социально обусловленный, осознанный, целенаправленный труд, характеристики которого определяют и профессиональную деятельность. Любая профессиональная деятельность имеет свои содержательные признаки и определяется законами организации и осуществления [95].

В философском словаре «структура» рассматривается как единство устойчивых закономерных взаимосвязей между элементами системы, а система представляет множество связанных между собой элементов, составляющих определенное целостное образование [166]. Особенность структуры состоит в том, что «она является одной из существенных характеристик объекта. Следовательно, познание структуры объекта приводит к раскрытию его сущности» [61, 135].

Независимо от вида профессии в структуре любого конкретного трудового процесса можно рассматривать компоненты, выделяемые как «простые моменты процесса труда»: целесообразная деятельность (труд), предмет, средства и условия труда. Каждый из данных компонентов обладает множеством разнообразных признаков [75].

Готовность, как сложное психическое образование, имеет также сложную структуру, состоящую из взаимообусловленных компонентов.

Рассмотрим основные подходы к изучению структуры готовности к профессиональной деятельности и еѐ компонентов.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил сделать вывод о том, что большинство ученых (А. А. Смирнов, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Э. А. Фарапонова, В. В. Чебышева, Ф. И. Иващенко, О. А. Конопкин, Т. Н. Боркова и др.) в структуре готовности выделяют совокупность компонентов, активное развитие которых происходит в период формирования профессиональных намерений, когда установка на абстрактный труд сменяется направленностью на определенную профессиональную область. К таковым относятся:

– идейно-нравственный (качества личности, обеспечивающие проявление ценностного отношения к труду);

– интеллектуальный (осмысливание предстоящей деятельности);

– практический (профессиональные умения).

Кроме этого, данная группа авторов считает возможным их объединение в макроструктуры или блоки. Идейно-нравственный компонент относится к личностному блоку, а интеллектуальный и практический — к операциональному [70, 76, 162, 165, 168].

Н. К. Шеляховская, рассматривая готовность учащихся профтехучилищ к трудовой деятельности, в качестве ее основных компонентов определяет: эмоциональный, интеллектуальный и двигательный, отмечая, что более фиксируемым компонентом является — эмоциональный [175].

При изучении проблемы готовности личности к профессионально-педагогической деятельности Л.Н. Захарова выделяет четыре компонента: мотивационный, целевой, операциональный, регуляционный [65].

Исследуя психологическую готовность студентов к деятельности по формированию и развитию коллектива, А. Г. Сороковой абсорбирует мотивационный, волевой, интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий компоненты [144]. Схожую структуру определяет А. А. Деркач, только именует поведенческий компонент готовности к деятельности — психомоторным [51].

Рассматривая профессиональную компетентность к педагогической деятельности, А. К. Маркова предлагает структуру, содержащую: гностический компонент (профессиональные педагогические знания); ценностно-смысловой компонент (профессиональные педагогические позиции, установки учителя, требуемые в его профес-

сии); деятельностный компонент (профессиональные педагогические умения); личностный компонент (личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями) [100].

По мнению В. Ф. Дубяги, структура готовности воинов оперативных частей представляет единство трех компонентов: личностно-смыслового, ситуативно-целевого и операционально-исполнительного [57].

В исследованиях Р. И. Пеньковой, основными компонентами структуры готовности куратора студенческой группы к взаимодействию со студентами и деятельности, направленной на повышение образовательных результатов, выступает знаниевый компонент (теоретические и методические знания), компетентностный компонент (профессиональные и прикладные умения). Выраженность компонентов проявляется в положительном отношением к деятельности [139].

А. М. Столяренко характеризует готовность к деятельности военно-авиационных специалистов как целостное образование со сложной структурой, включающее такие компоненты, как:

1) мотивационный (потребность успешно выполнять поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны);

2) познавательный (понимание обязанностей, задачи, оценку еѐ значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки);

3) эмоциональный (чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевление);

4) волевой (управление собой, мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлеченность от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни);

5) психомоторный (высокая работоспособность, четкое и точное выполнение двигательных операций, приемов, действий по эксплуатации оборудования и оружия) [147].

Аналогичное содержание готовности к деятельности выделяет П. А. Корчемный, но предлагает уже четырехкомпонентную структуру. Автор отмечает, что «в ходе подготовки к ведению боевых действий в максимальной степени требуется проявлять психологическую готовность, в которой ведущее место занимают мотиваци-

онный, познавательный, интеллектуальный и моторный компоненты» [82].

Представители военной психологии [12, 55, 62, 73, 163 и др.] выделяют сходную структуру готовности к деятельности и определяют еѐ содержание суммой мотивационного (чувство долга), ориентационного (знания, умения представления о будущей деятельности), операционного (владение знаниями и умениями), волевого (самоконтроль, умение управлять своими действиями) и оценочного (самооценка своей подготовленности) компонентов.

В свою очередь, В. М. Поздняков устанавливает следующие компоненты как показатели готовности к деятельности: мотивационный (отношение к профессии, стремление к профессиональному мастерству), познавательно-прогностический (представление об особенностях и условиях профессиональной деятельности), операциональный (владение профессиональными знаниями и умениями), эмоционально-волевой (уверенность в своих силах и способностях, умение владеть собой) и психодинамический (работоспособность, тревожность). Подчеркивая, что уровень развитости и соответствия профессиональным требованиям вышеуказанных характеристик у специалистов определяет устойчивость к профессиональной деятельности [116].

В своих исследованиях В. В. Сысоев утверждает, что «структура качеств личности десантника составляет в совокупности его структуру психологической готовности, в которую входят: знания психологических трудностей учебной и боевой деятельности; умения и навыки; управление своими психическими состояниями и действиями; мотивы и установки, отражающие стремление десантника активно действовать в трудных условиях боевой и учебной деятельности; качества личности, характеризующие готовность к успешным действиям в трудных ситуациях (смелость, выдержка, решительность, самообладание, эмоционально-волевая устойчивость)» [152, с. 47–49]. Необходимо отметить, что данный автор отождествляет качества личности с компонентами готовности к деятельности.

В зарубежной педагогике этот вопрос также нашел отражение в трудах Ф. Керкленд, П.-Т. Бартоуна, Д.-Т. Марлоу. Изучив вопросы влияния выстроенных приоритетов на психологическую готовность командира, исследователи авторы пришли к выводу, что готовность включает моральное состояние, боевой дух, дисциплину, уверенность, физическую форму и менталитет.

Несмотря на некоторые различия в подходах к структуре готовности к профессиональной деятельности, подавляющее большинство авторов предлагают одинаковые подходы к еѐ построению (А. К. Маркова, А. А. Деркач, М. И. Дъяченко, Л. А. Кандыбович, В. М. Поздняков, А. М. Столяренко, Л. Н. Захарова и др.).

При рассмотрении структуры готовности к деятельности среди основных аспектов выделяются: когнитивный (профессиональные знания, умения и навыки), деятельностный (понимание профессиональных задач, оценки их значимости, бдительное наблюдение за обстановкой, оптимальная активность, своевременное принятие решений), мотивационный (интерес к профессии, стремление добиться успеха) и эмоционально-волевой (преодоление сомнений, умение мобилизовать свои силы, внутренняя собранность).

Проведенный анализ показал, что большинство исследователей по-разному рассматривают структуру готовности, поэтому представляется возможным составляющие готовности к деятельности объединить в блоки:

– мотивационный блок, проявляющийся в наличии цели структуре личности профессиональных побуждений к применению всех своих сил в избранной профессии, самореализации в ней;

– когнитивно-ориентационный блок, включает знания и внутреннее принятие моральных норм поведения и деятельности, связанных с профессиональными целями, задачами и возможностями работы;

– деятельностно-операциональный блок, подразумевает наличие профессиональных способов, приемов, действий, деловых качеств необходимых для достижения профессиональных целей;

– эмоционально-волевой блок, поскольку совокупность психологических свойств и качеств личности благоприятствует быстрому и относительно легкому овладению и реализации профессиональной деятельности.

Далее последовательно рассмотрим особенности содержания каждого компонента готовности к профессиональной деятельности НК.

Структуру мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности составляют мотивы, потребности, направленность.

Нам близка позиция А. В. Мощенко, который в мотивационной сфере выделяет мотивы, не только побуждающие к деятельности,

но и сопутствующие деятельности, под которой он понимает мотивацию, возникшую до начала основной деятельности, при выполнении сопутствующих задач. Автор полагает, что именно между выполнением сопутствующих задач и предстоящей деятельностью находится готовность [103].

Придерживаясь данной позиции, мы выделили основные составляющие структуры готовности: мотивы выбора профессии пожарного, устойчивый интерес к выбранной специальности, установку на высокоэффективную деятельность, стремление к преодолению трудностей, возникающих в процессе учебной и служебно-боевой деятельности, комплекс представлений о себе как о будущем профессионале.

Мотив является побуждением курсанта к деятельности, при этом мы имеем ввиду, что мотивы деятельности разнообразны, определяются особенностями самой личности, еѐ потребностями и идеалами, отношением как к самой деятельности, так и людям, участвующим в этой деятельности (офицерам, преподавателям, сокурсникам); мотивы, вызываемые сложностью и подвижностью обстановки; мотивы, возникающие под влиянием требований других людей, мотивы понимания общественной значимости совместных согласованных действий.

Потребности включают в себя положительное отношение к самой деятельности, глубокое понимание и осознание значения, важности профессиональных задач, любовь к профессии, сознательное стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны. Потребность успешно решать профессиональные задачи чувство долга, потребность в одобрении и уважении со стороны других людей, получении высокого социального статуса и признания сослуживцами [38, 118, 137].

Особенность мотивационного компонента готовности к деятельности состоит в избирательной направленности субъекта на определенную профессиональную деятельность.

Любая профессиональная направленность основана на общей направленности личности, отражающей человеческие, гражданские позиции, понимание ею смысла жизни, своего места в ней, особенности мировоззрения, жизненных идеалов, потребностей, стремлений, планов жизни и др.

Без направленности курсанта на овладение будущей профессией эффективность его учебной и служебной деятельности будет сведе-

на к минимуму, даже в том случае, если курсант имеет в достаточной степени развитый интеллект и склонность к службе [3, 19, 63].

Таким образом, мотивационный компонент выступает как профессиональная направленность, показателями которой являются наличие альтруистических мотивов в структуре личности, стремление к профессиональному росту, положительное отношение к самой деятельности, что позволяет специалисту не просто выполнять свои обязанности по службе, но и обеспечивает ему стремление к профессиональному и карьерному росту.

Показателями когнитивно-ориентационного компонента модели готовности к профессиональной деятельности выступают знания теоретических и методологических основ деятельности НК (в том числе нормативных документов); знание психолого-педагогических основ деятельности НК; знание требований, предъявляемых к профессии сотрудника пожарной охраны, а так же широта и глубина дополнительных знаний в данной области.

Содержание когнитивно-ориентационного компонента готовности обеспечивается развитой концептуальной основой деятельности, которая определяет содержание деятельности, еѐ целевую, структурную и функциональную полноту, целесообразную селективность субъекта в поиске информации, характер принимаемых решений. Подготовка обеспечивает формирование и развитие готовности не только в форме знаний о возможных целевых ориентациях трудового процесса, его структурной и процессуальной организации, но и раскрывает смысл используемых психологических механизмов. Она также способствует выбору стиля работы, целевых ориентаций, ценностей и смыслов [139].

Знания напрямую сопряжены с деятельностью, поскольку являются еѐ специфическим продуктом и одним из средств осуществления. Например, тактико-специальные знания курсантов, представленные в разных формах, способны выполнять различные функции. Так, в теоретическом плане они работают на понимание курсантом научных основ его профессиональных задач, а в практическом — на их выполнение.

Таким образом, когнитивно-ориентационный компонент готовности к профессиональной деятельности проявляется как ориентированность в профессии, показателями которой являются представления и знания об особенностях деятельности, понимание специфики деятельности, предъявляемых к ней требований.

Деятельностно-операциональный компонент состоит из комплекса операций и действий, осуществляемых НК в ходе повседневной деятельности, а также способов, приемов, умений и навыков. Кроме этого, включаются техники (совокупность приемов, умений, навыков, применяемых для решения отдельных профессиональных задач и организации профессионального общения) и технологии (четкое планирование психологической стороны производственного процесса и подчинение поставленным системам целей его содержания и методов, контроль за достижением поставленных целей, который необходим для решения профессиональных задач своей деятельности).

К данному комплексу относятся: умение принимать решения в любой ситуации; умение предвидеть не только результаты своей работы, но и возможные трудности и ошибки; творческий подход к деятельности; коммуникативная компетентность; саморегуляция и адекватная профессиональная самооценка.

По мнению В. И. Дутова, высокий уровень саморегуляции способствует эффективной работе пожарных, так как саморегуляция позволяет противостоять отрицательному влиянию негативных функциональных состояний, возникающих у пожарного, адаптироваться ему к новым условиям деятельности и сохранять работоспособность [60]. Высокий уровень саморегуляции может быть обусловлен как прирожденными качествами субъекта деятельности, так и качествами, развитыми в процессе получения профессии [27, 86, 137].

Человеческая деятельность в той или иной форме содержит процесс принятия решения, поэтому умение принимать решение является основной психологической составляющей любой деятельности. В своей деятельности НК приходится принимать решение на всех еѐ этапах: при восприятии текущей информации, при избрании цели, задачи, способа действия, а также при планировании и оценке результатов [118].

Таким образом, деятельностно-операциональный компонент рассматривается как профессиональное мастерство, проявляющееся в применении сотрудником профессиональных знаний, умений и навыков в различных ситуациях, высокий уровень его развития свидетельствует о высокой эффективности профессиональной деятельности специалиста, его профессиональном мастерстве [55, 79, 90, 159, 160, 167].

Эмоционально-волевой компонент модели готовности к профессиональной деятельности характеризуется умением сосредотачиваться на выполнении задачи, владеть собой, быть уверенным в своих силах и способностях, обладать психологической толерантностью, эмоциональной устойчивостью, самоконтролем и мобилизованностью на преодоление профессиональных трудностей. Кроме того, создание позитивного эмоционального фона способствует понижению отрицательных психических нагрузок, связанных с выполнением служебно-боевых задач, постоянным риском, опасностью, дефицитом времени на принятие решений. Управление эмоциями и волей обеспечивает формирование ответственности, самостоятельности, решительности и инициативности, а также целеустремленности, настойчивости, веры в свои силы. Уровень развития данного компонента готовности к профессиональной деятельности во многом зависит от характерологических особенностей личности сотрудника пожарной охраны.

Эмоциональная устойчивость позволяет более эффективно справляться со стрессом, уверенно и хладнокровно применять усвоенные навыки, принимать адекватные решения в обстановке дефицита времени. Устойчивые к стрессу лица характеризуются как активные, неимпульсивные, настойчивые в преодолении трудностей. Противоположно этому эмоционально неустойчивые лица эгоцентричны, пессимистичны, раздражительны, воспринимают окружающую среду как враждебную и имеют склонность акцентироваться на раздражителях, связанных с опасностью. Эмоциональная устойчивость может быть обусловлена мотивацией и уровнем притязаний на достижение высоких результатов, а также знаком эмоционального переживания, его длительностью, глубиной

С точки зрения В.Ф. Дубяги, содержание эмоционально-волевого компонента готовности к профессиональной деятельности служит фоном, на котором проявляются остальные характеристики личности, как умение управлять своим эмоциональным состоянием, проявлять силу воли в критических ситуациях.

Таким образом, эмоционально-волевой компонент психологической готовности к профессиональной деятельности НК может быть представлен личностной адекватностью профессии, проявляющейся в таких качествах как эмоциональная устойчивость, толерантность, склонность к оправданному риску, общительностью и других профессионально важных качествах.

Дифференциация всех перечисленных компонентов модели готовности к профессиональной деятельности носит условный характер, поскольку все они взаимосвязаны и взаимозависимы. Усвоение знаний и умений является необходимым условием для развития положительного отношения к профессиональной деятельности. В свою очередь, положительное отношение к выполнению определенного действия, функции стимулирует активность в овладении профессиональными знаниями и умениями. Исключение любого из указанных компонентов способствует снижению результативности профессиональной деятельности [55, 57, 62, 139, 141, 168 и др.]. Следовательно, взаимосвязь и взаимообусловленность всех компонентов образует целостное свойство личности начальника караула пожарной части — готовность к профессиональной деятельности.

Большинство исследователей утверждают, что достаточная развитость и выраженность рассмотренных компонентов, целостность их единства является показателем активности специалиста, его самостоятельности, творчества в процессе профессиональной деятельности и, как следствие, высокого уровня готовности к профессиональной деятельности. Наоборот, недостаточная развитость этих компонентов свидетельствует о незавершенности процесса формирования готовности [21, 55, 57, 63, 73, 96, 137 и др.].

Анализ структуры формирования готовности свидетельствуют о том, что развитие готовности к деятельности является многоэтапным, учитывая при этом особенности формирования каждого ее компонента [21, 70, 75, 79, 85, 155, 159, 160, 167, 168].

Многоэтапность деятельности в формировании готовности рассматривают Т. В. Кудрявцев [85], Э. А. Фарапонова [160, 162], С. В. Ушнев [159], Е. А. Климов [75], В. В. Чебышева [167], Е. П. Кораблина [79], Ф. И. Иващенко [70], Г. А. Бокарева [21]. Они полагают, что формирование готовности к деятельности возможно только при комплексном развитии всех еѐ структурных компонентов, когда конкретизировано содержание каждого компонента [167, с. 48–50], указывая при этом на взаимодействие между подструктурами (компонентами) готовности к деятельности [69, 155, 159].

Э. А. Фарапонова [161], С. В. Ушнев [159], В. В. Чебышева [168] и др. отмечают длительность и многоэтапность процесса, его соответствия основным стадиям профессионального становления личности, конкретно, четырем этапами. Нам близка позиция Г. А. Бокаревой в отношении выделения этапов формирования готовности к

профессиональной деятельности, характерной для специалистов пожарной охраны, поскольку такие разработки применимы к условиям вуза, хотя и имеет некоторые отличия в содержании. С этой целью приведем описательные характеристики каждого этапа.

Первый этап — профессиональное самоопределение. Этап характеризуется адаптацией курсантов к условиям обучения в вузе, формам жизни курсантского коллектива, связанного с дефицитом информации, неопределенностью и напряженностью. Этот этап начинается с момента поступления курсанта в военный вуз до окончания им четвертого семестра, или второго года обучения.

Установление временных границ первого этапа обосновано, во-первых, исследованием В.А. Яблонко специфических особенностей развития личности будущего офицера на различных курсах обучения. Он доказал, что уровень психофизиологической адаптации достигается к концу первого семестра, бытовой — к окончанию второго семестра, служебно-функциональной и общественной — к завершению третьего семестра, а дидактическая адаптация достигается лишь в четвертом семестре [176].

Во-вторых, данный период обусловлен тем, что на этом этапе курсант получает базовую общую подготовку, что значительно расширяет его интересы, потребности и т. п.

На данном этапе формирования профессиональных намерений реализуется первый уровень готовности к труду, характеризующийся низкой степенью развития операциональной подструктуры готовности (знания, общетрудовые умения и навыки), относительно небольшим количеством связей между операциональной и личностной подструктурами (установка на труд, система привычек и отношение к труду), абстрактным характером предмета направленности. Однако данный уровень является необходимым, поскольку степень его реализации рассматривается в качестве успешного прохождения второй стадии.

Процесс реализации задач данного этапа выстраивается следующим образом. На первом курсе, согласно ФГОС ВО по специальности 20.05.01 — «Пожарная безопасность», курсантами изучаются гуманитарно-социальные (история, философия и др.) и естественнонаучные дисциплины (физика, математика, химия и др.). На втором курсе эти два блока дисциплин дополняются общепрофессиональными дисциплинами (организация службы и подготовки, пожарная безопасность электроустановок и др.). Бесспорно, на данном этапе

приоритет отдан теоретическим видам занятий. У курсантов происходит усвоение знаний параллельно с адаптацией к армейским условиям, иными словами, происходит постепенное восприятие образа будущего специалиста пожарной охраны. Так, как под влиянием всех видов и форм учебно-воспитательной работы, создается фон высокого интеллектуального, эмоционального и волевого напряжения. Поэтому на втором году обучения курсант обретает уверенность в успешном преодолении трудностей профессиональной подготовки, или сомневается в правильности выбранной профессии, в способности выдержать все «преграды» службы, требования к профессиональной подготовке. Первичная адаптация к обучению, в целом, завершается.

Второй этап — профессиональная подготовка, реализуется в течение третьего года обучения в вузе, функционально способствует утверждению в сознании студентов понимания важности выбранной ими профессии. Одновременно с этим появляется и развивается потребность в получении знаний о самой деятельности.

На данном этапе формирования готовности к труду осуществляется профессиональное обучение, предполагающее целенаправленную подготовку к избранной профессии, усвоение и развитие профессиональных знаний и умений, как основы профессионализации, моделирование профессиональной деятельности сотрудника пожарной охраны. Длительность второго этапа определяется пятым и шестым семестром, или третьим годом обучения.

Практические занятия на данном этапе доминируют над теоретическими, и весь лимит учебного времени отведен на изучение специальных дисциплин (пожарно-строевая подготовка, учебно-пожарная подготовка, пожарная безопасность экономики управления и др.), и дисциплин специализации (пожарная тактика, пожарная безопасность объектов и населенных пунктов и др.).

На данном этапе происходит изменение характера учебной деятельности, перенос акцентов в ней на учебно– профессиональную деятельность, связанную с участием в исследовательской работе и учебной практике в пожарных частях в должности стажера начальника караула пожарной части, в ходе которой курсант испытывает свои силы в решении профессиональных задач в реальных условиях. Развиваются профессионально значимые качества специалиста, дифференцированные в соответствии с профессиограммой, а также формируется готовность к самостоятельному осуществлению про-

фессиональной деятельности в качестве специалиста. Укрепляется интерес к профессии, который определяет основной вектор личности, а перспектива окончания военного вуза усиливает ориентацию на повышение уровня практической подготовки к работе в пожарной части [50, с. 146–150].

Необходимо отметить, что невозможно четко установить границу между этапами, поскольку происходит наложение одного этапа на другой, что является проявлением специфики обучения в военизированном вузе. Наложение этапов прослеживается в семестрах. К примеру, содержание второго этапа (пятый семестр) проявляется на первом этапе (четвертый семестр), так как в учебный процесс курсантов включена реальная профессиональная деятельность, где они сталкиваются с эмоционально-сложными условиями, но выступают не как организаторы (при ликвидации очагов возгорания, т. е. в выборе способов, приемов и механизмов прекращения горения, управлении пожарными подразделениями), а как подчиненные. Помимо моделирования профессиональной деятельности происходит и моделирование социальных условий общения, благодаря которым курсанты приобщаются к корпоративной культуре. Наложение этапов происходит и на последнем шестом семестре обучения, когда курсанты проходят учебную стажировку в должности начальника караула пожарной части, которая играет огромную роль в профессиональном становлении выпускников.

Третий этап — профессиональная адаптация выступает наиболее важным этапом в развитии готовности студентов к профессиональной деятельности. На данном этапе большое внимание уделяется квазипрофессиональной (профессионально подобной) учебной деятельности, когда актуализируются предметные знания, полученные на теоретических и практических занятиях на младших курсах.

Четвертый этап — профессиональное становление, связан с изменением характера учебной деятельности, в учебном расписании появляются дисциплины специализации, активно применяются образовательные технологии, раскрывающие особенности и специфику будущей профессиональной деятельности, активно внедряются элементы научных исследований, организуется стажировка на предприятиях потенциального работодателя с привлечением к исполнению должностных обязанностей, связанных с получаемой профессией.

Третий и четвертый этапы представляют активное «вхождение» в профессию и нахождение своего места в системе производственного коллектива, а также полная или частичная реализация качеств личности и компетенций в самостоятельном профессиональном труде

Установление границ третьего и четвертого этапов формирования готовности к профессиональной деятельности обосновано с учетом позиции Э. А. Фарапоновой и С. В. Ушнева, и определяется процессом профессиональной социализации, перспективной реализацией своего творческого потенциала и достижением успеха в выбранной профессиональной деятельности [159, 161].

Временные границы третьего этапа фиксируются с момента окончания военизированного вуза и продолжается в течении одного — двух лет работы выпускника в должности начальника караула пожарной части. Е. А. Климов именует его «входом в профессию» [75]. Длительность временного промежутка основана на исследованиях ряда психологов и педагогов, утверждающих, что адаптационный период выпускников вузов занимает более одного года [24, 55, 76, 141].

Четвертый этап характеризуется активной реализацией личности в процессе самостоятельной профессиональной деятельности.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что процесс формирования готовности к профессиональной деятельности не носит статического характера, а имеет динамику развития.

Необходимо отметить то, что в условиях любого вуза, в том числе военизированного, невозможен полноценный четырехэтапный процесс формирования готовности к профессиональной деятельности. Обучение в вузе охватывает только первых два этапа, поэтому у студентов, выпускаемых из стен вуза, процесс формирования готовности к профессиональной деятельности фактически еще не завершен.

Рассмотренные подходы к проблеме природы готовности к профессиональной деятельности предоставляют возможность сформировать модель готовности к профессиональной деятельности с учетом особенностей и специфики профессиональной деятельности сотрудников пожарной охраны.

1.3 Особенности формирования готовности курсантов к профессиональной деятельности в условиях образовательного процесса военизированного вуза

Формирование готовности к профессиональной деятельности предполагает образование необходимых мотивов, установок, опыта, придание свойствам личности таких особенностей, которые обеспечивали бы человеку возможность эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Профессиональное становление личности начинается в период обучения в вузе. В это время происходит трансформация системы мотивов, изменяется отношение к избранной профессиональной деятельности, развиваются необходимые способности. Все это создает предпосылки для дальнейшего профессионального самоопределения.

Процесс формирования готовности к профессиональной деятельности большинством исследователей рассматривается в зависимости от вида и специфики самой деятельности. Следовательно, для развития у обучающихся готовности к профессиональной деятельности необходимо опираться на особенности их будущей профессиональной деятельности [95, 100, 171].

Так, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович предлагают выделение условий для эффективного формирования готовности к деятельности в процессе обучения:

1) учебная деятельность должна предполагать не только формирование автоматизированных действий, но и психофизиологических механизмов, способствующих активизации свойств психики и адаптации организма к любой вариации условий труда.

2) Структура выполнения обучаемыми действий должна быть тождественна реально совершаемым служебно-боевым действиям, с помощью которых тренируются и развиваются познавательные психические процессы, укрепляется эмоционально — волевая устойчивость.

3) В процессе учебной деятельности должны учитываться взаимоотношения: человек — орудие труда — процесс труда — окружающая среда — продукт труда. Для достижения соответствующего эффекта от обучения, представленные взаимоотношения должны в определенной степени отвечать принципу подобия.

4) Учебная деятельность должна моделировать физическое и психологическое содержание профессиональной деятельности, и условия, максимально приближенные к реальным. Необходимо, чтобы используемая модель соответствовала той, с которой человек будет работать в реальной обстановке.

5) Учебная деятельность должна включать задачи, развивающие познавательную, регулятивную и коммуникативную функции психики. Все это позволяет обеспечивать выработку соответствующих качеств восприятия, внимания, мышления, памяти и способы принятия решений [55].

Перечисленные условия дополняются элементом создания сложной обстановки, вызывающей для обучаемого существенные затруднения и требующей от него принятия самостоятельных и творческих решений. Это достигается введением в содержание занятий непредвиденных ситуаций, увеличение темпа действий, сокращением сроков их исполнения, ограничением информации об объекте, введением элементов риска и опасности [141].

В свою очередь, А. А. Деркач для оптимизации процесса формирования готовности к профессиональной деятельности выделяет такое условие, как формирование у обучаемых ценностных установок на деятельность на основе систематического мониторинга готовности к профессиональной деятельности [51].

Профессиональная деятельность претерпевает изменения в особых, неблагоприятных и экстремальных условиях труда. Человеку приходится нередко осуществлять работу не в стабильных, а в изменяющихся социальных, профессиональных, пространственных, временных, температурных и других условиях труда. Называют особыми такие условия, когда деятельность сопряжена с эпизодическим, т. е. непостоянным действием экстремальных факторов, а экстремальными — такие условия, когда экстремальные факторы действуют постоянно. В экстремальных условиях возникает психологическая экстремальная напряженность всех сил человека, мобилизуются «буферные» резервы человека [60, 80, 121].

В научных исследованиях принято под экстремальными условиями понимать такие условия, которые характеризуются наличием большого количества различных стрессогенов, вызывающих у человека мощнейшие физиологические реакции, изменения в устойчивости психических функций и в поведении. Исследователи по – разному интерпретируют понятие «экстремальные условия». Так,

В. И. Ковалев трактует их как «предельно сложные условия» [77]; В. Л. Марищук и К. Д. Шафранская — «неблагоприятные условия для жизнедеятельности» [98, 174]; В. Д. Небылицин — «предельные значения тех элементов ситуации, которые в средних своих значениях создают оптимальный «фон» или, по крайней мере, не ощущаются как источники дискомфорта» [105]; Б. Ф. Ломов и В. Ф. Рубахин — условия, требующие мобилизации «аварийных» резервов функционирования [97, 130]; А. С. Ромен — «совокупность обстоятельств, создающих опасность для жизни» [129].

Понятно, что речь идет о деятельности человека не в обычных условиях, а в особых обстоятельствах, связанных с опасностью, новизной обстановки, ответственностью, высокой сложностью работы, дефицитом информации, угрозой жизни и массового поражения.

К экстремальным факторам В. Д. Небылицин, К. М. Гуревич, А. Р. Котовская, W. D. Chiles, H. C. Sommer, C. S. Harris и другие относят следующие:

– различные психические напряжения по причине длительной интенсивной мыслительной деятельности;

– физические напряжения при очень высоких физических нагрузках;

– воздействия различных климатических и микроклиматических условий деятельности (высокой температуры, кислородной недостаточности, холода, повышенной влажности и др.);

– воздействия искусственных приспособлений для новых условий обитания (к примеру, ограничение подвижности в герметичных кабинах, дыхание под избыточным давлением и др.);

– воздействия шума и сенсорной депривации, перегрузки [49, 105, 185, 194].

Многие авторы едины во мнении, что экстремальные условия влияют на качественные и количественные показатели не только профессиональной деятельности человека, но и существенно влияют на состояние психики, что при психических перегрузках может привести к невротическим реакциям и возникновению таких состояний как беспокойство, страх, фрустрация.

К. Д. Шафранская утверждает, что человек в экстремальных условиях испытывает сильное эмоциональное возбуждение, выражающееся в лишних движениях, неосмысленных действиях, крике, суете. Есть и индивидуальные проявления в поведении и действиях человека, испытывающего сильное волнение, страх. Эти различия

вызваны реакцией на условия, в которых находится пострадавший. Индивидуальные проявления выражаются в том, что вместо страха и суеты, человек хладнокровно быстро и правильно оценивает обстановку, выбирает оптимальный и адекватный способ действий, использовать все имеющиеся возможности для борьбы с опасностью, подавляет собственный страх и своей уверенностью способствует подавлению страха о окружающих [174].

Таким образом, перечисленные факторы причисляют профессиональную деятельность НК в группу «критических профессий». Интенсивность «экстремальных условий» предъявляет к деятельности достаточно оснований для выделения ряда профессий в группу «критические профессии» или «профессии повышенного риска» [56].

К разряду критических профессий принято относить профессии, предполагающие деятельность работника в экстремальных условиях. Экстремальные условия могут создаться по причине недостатка или отсутствия информации, высокой температуры вокруг, дефицита времени, организации работы в условиях помех, осуществление деятельности во взрывоопасной среде, необходимости принятия оперативных решений при недостатке времени и т. п. [123, с. 14].

Согласно анализу ряда профессий с более жесткими требованиями к профессиональным способностям и психологическим качествам человека отмечены многочисленные факты, когда люди в экстремальных условиях не справлялись с поставленной задачей, травмировались, погибали [60, 137, 183, 186]. Поэтому прогнозу деятельности человека в экстремальных условиях придается большое значение.

В.В. Суворова утверждает, что если прогноз пригодности к обычным профессиям опирается на выявление основных характеристик развития личности, то прогноз пригодности к «критическим профессиям» должен базироваться на определении индивидуальных, психофизиологических особенностей [143]. По мнению К. М. Гуревича, в «критические профессии» должен осуществляться отбор претендентов, устойчивых к стрессовым состояниям. Для такого отбора необходимо разработать методики определения типологических особенностей нервной деятельности каждого отдельно взятого претендента [49].

Как отмечалось ранее, деятельность НК связана с высоким уровнем нервно-психического напряжения. Нервно-психическая напря-

женность является негативным психическим состоянием, сопровождающимся ощущением общего дискомфорта, страхами, тревогой, психосоматическими реакциями, проявлением отрицательного поведения (агрессия, раздражительность, грубость). Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что состояние нервно-психического напряжения может быть вызвано самыми различными факторами, — аварийными условиями [47–49, 184, 192], угрозой для жизни и деятельности [101, 143, 183], сильными механическими воздействиями [186], различного рода лишениями [43], соревновательной ситуацией [30, 170], психологическими конфликтами [149], а также условиями пожара [60, 136].

Высокая степень нервно-психического напряжения понижает функциональный уровень деятельности [47, 112, 150], влияет на деятельность в зависимости от характера самой деятельности [136, 183], длительности напряжения [98, 112], уровня овладения навыками [185]. В исследованиях К. Н. Полякова, И. А. Елисеевой, Ю. А. Чиши описано явление нервно-психической напряженности военнослужащих, где подчеркивается, что военные с признаками нервно-психической неустойчивости неспособны успешно адаптироваться к условиям службы, в силу нарушения регуляционных механизмов психической деятельности.

В работах, посвященных исследованию индивидуальных особенностей нервной системы, которые обеспечивают эффективную деятельность в экстремальных условиях, установлено, что к таким видам труда следует привлекать людей, обладающих сильной нервной системой [48, 92, 136, 146]. По мнению К. М. Гуревича, поведение работника во время аварийной ситуации не зависит от стажа и опыта работы, успешности обучения [47].

Таким образом, деятельность человека зависит не только от характера поставленной перед ним задачи, конкретной обстановки, но и от его индивидуальных особенностей, мотивов поведения, опыта, знаний, навыков, умений, свойств нервной системы, эмоционально-волевой устойчивости.

Существенным обстоятельством является то, что процесс обучения в вузе военизированного типа отличается от гражданского вуза рядом специфических особенностей. К ним относится: казарменное проживание, высокий уровень самостоятельности функционирования, семейная и информационная изолированность, жесткая регламентация, единая для всех сторон жизнедеятельности обучающихся

система поощрений и наказаний. Данное обстоятельство подтверждается результатами опроса курсантов военного вуза. Наибольшие трудности в адаптации к обучению в вузе у курсантов вызывают: строгая дисциплина (61%), наличие жесткой системы «начальник-подчиненный» (57%), казарменное проживание (45%), система наказаний (36%), разлука с семьей (34%), соблюдение распорядка дня (28%).

Педагогический процесс военизированного вуза, в свою очередь, отличается комплексностью и целостностью обучения и воспитания, выражающемся в военно-профессиональной направленности, практическом характере учебно-воспитательной работы, тесной его связи со служебной деятельностью курсантов, органическим единством теоретической и практической подготовки, напряженным характером учебно-воспитательной работы в строгом соответствии с требованиями воинских уставов и наставлений.

Проведенное исследование учебных планов и программ воспитательных мероприятий, а также анализ особенностей курсовых мероприятий и специфики преподавания учебных дисциплин в гражданском и военном вузах, позволил сделать вывод, что организация учебно-воспитательного процесса в военизированном вузе целенаправленна на формирование готовности обучающихся к профессиональной деятельности.

Основными элементами организационной структуры учебно-воспитательного процесса в вузе любой принадлежности являются: профессиональное обучение, профессионально-психологическая подготовка, система воспитательной, общественной и культурно-досуговой деятельности, для военизированного вуза к перечисленному характерна служебно-боевая подготовка.

Рассмотрим подробнее элементы учебно-воспитательного процесса на примере ФГКОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт МВД России».

Профессиональная подготовка курсантов включает в себя как интеллектуальное (развитие мыслительных способностей, логического мышления), так и военно-специальное, экономическое, экологическое, пожарно-тактическое и физическое развитие.

Учебные дисциплины условно можно разделить на пять блоков: гуманитарно-социальный, естественнонаучный, блок общепрофессиональных дисциплин, специальных дисциплин и дисциплин специализации.

Дисциплины гуманитарно-социального блока (история, философия, иностранный язык и др.) реализуются в основном в традиционной лекционно-семинарской форме, ориентированы на развитие когнитивных компетенций и расширяют кругозор обучаемых.

К блоку естественнонаучных дисциплин относятся физика, математика, химия и др. Обучение общеобразовательным предметам в наибольшей мере содействует развитию интеллектуальной сферы курсантов, поскольку повышение уровня интеллекта является следствием приобретения новых знаний. Кроме этого, в военизированном вузе особый акцент в профессиональной подготовке отводится прикладному обучению, так как активизация знаний, в сочетании с практическим обучением, способствует формированию профессионально важных качеств.

Блок общепрофессиональных дисциплин (организация службы и подготовки, пожарная безопасность электроустановок, физическая подготовка, экономика пожарной безопасности и др.) отличается большим количеством лабораторных занятий, но они не имеют такого широкого тренингового потенциала, каким располагают специальные дисциплины (пожарно-прикладная подготовка, учебно-пожарная подготовка, пожарная безопасность экономики управления и др.) в том числе и физическая подготовка.

Особая роль при формировании готовности к профессиональной деятельности отводится дисциплинам специализации (учебная практика в должности начальника караула пожарной части, пожарно-строевая подготовка, пожарная тактика, государственный пожарный надзор, пожарная безопасность объектов и населенных пунктов, пожарная техника). Практика является существенным компонентом образовательного процесса, позволяющим интегрировать и обобщать представления и первоначальный опыт профессиональной деятельности при условии ее рациональной организации.

В основе проведения занятий такого рода лежит метод моделирования задач, условий и трудностей профессиональной деятельности пожарных. Данный метод осуществляется благодаря приближению внешних условий занятий к реальным условиям профессиональных действий, а также приближение внутренних условий (психических состояний, умственного и эмоционально-волевого напряжения, тревожности и т. п.) к тем, которые будут характерны в реальной экстремальной обстановке. К таким занятиям относятся:

пожарно-прикладная подготовка, подготовка газодымозащитника, учебно-пожарная подготовка.

Во время проведения занятий на полосах препятствий и штурмовых лестницах курсанты воспринимают опасную обстановку и ощущают себя участниками реальных событий. Создается ситуация проигрыша профессиональных действий; задачи усложняются за счет создания внешних трудностей их решения, необходимости выбора трудных условий времени, места; имитацией психологически действующих на курсантов факторов, созданием психологических помех, элементов риска, опасности, внезапности; фактическим использованием средств индивидуальной защиты для решения учебных задач. Особая роль отводится занятиям по учебно-пожарной подготовке, которые проводятся в учебно-пожарной части, созданной на базе института. Этим занятия проводятся, как правило, в первой половине учебного дня (с 8.00 до 14.20 часов). В процессе проведения практических занятий в реальных условиях учебных тревог, выезда на ликвидацию очагов возгорания совместно с другими пожарными частями города у курсантов вырабатываются и закрепляются: быстрота реакции и оперативность в принятии решений, смелость, способность работы в экстремальных ситуациях, взаимовыручка и умения работать в команде– практические навыки будущего специалиста.

Среди учебных дисциплин, имеющих определенный потенциал для развития эмоционально-волевой сферы, ведущее место принадлежит физической подготовке. В военизированном вузе физической подготовке отводится ведущее место, соответственно, и большее количество учебного времени.

Изучение рабочих программ и планов учебных занятий по физической подготовке в военизированном вузе позволил сделать вывод, что регулярное выполнение определенных видов физических упражнений может прямо или косвенно оказывать влияние на формирование профессионально важных качеств пожарного.

Физические упражнения оказывают значительное воздействие на развитие волевых качеств и эмоционально-волевой устойчивости курсанта. Анализ рабочих программ по физической подготовке свидетельствует, что на занятиях по физической культуре, для развития и укрепления волевых качеств последовательно, с нарастающим усложнением:

– создаются ситуации, требующие проявления напряжения воли (к примеру, повторное преодоление препятствия, увеличение продолжительности физических нагрузок),

– вводятся сбивающие факторы и помехи (различный шум, внезапное усложнение задания, создание разнообразных ситуаций, требующих быстрого выбора между двумя или несколькими способами действий),

– усложняются условия выполнения упражнений, связанные с нарастанием риска и опасности (повышается высота снарядов на полосе препятствий, ширина преодоления рвов, организуются труднопроходимые завалы, создается необходимость прыгать с большой высоты, подминаться на большую высоту по пожарным лестницам и др.),

– используются упражнения с перемещением тела в пространстве (кувырки с трамплина, прыжки с высоты, сальто).

Повышению эмоционально-волевой устойчивости курсантов способствуют упражнения на высоте, на качающихся узких поверхностях над водой и огнем, в подвале, чердачном помещении, на лестничной площадке, в различной одежде и экипировке и др. При их выполнении используются психогенные приемы (дефицит времени, отсутствие необходимой передышки, создается обстановка состязания).

Особенностью военизированного вуза является то, что помимо учебных занятий по физической подготовке, в вузе проводятся воспитательные мероприятия по физическому развитию курсантов. Данные мероприятия преследуют следующие цели: формирование физической культуры курсантов, укрепление их здоровье, развитие необходимых физические качества (ловкости, быстроты реакций и действий, выносливости, способности действовать в условиях высокого физического и психологического напряжения).

Физическое воспитание осуществляется комплексно, в целостном процессе, в ходе которого формируются качества личности офицера, развивается и укрепляется сплоченность коллектива учебных групп, курсов. Физическое развитие курсантов в военизированном вузе осуществляется в виде утренней физической зарядки, физических упражнений в процессе служебной деятельности, спортивно-массовых мероприятий, самостоятельных занятий.

Утренняя физическая зарядка проводится в любых погодных и климатических условиях, укрепляет здоровье и развивает дисциплинированность.

При проведении спортивно-массовых мероприятий используются в основном командно-групповые упражнения (эстафеты, олимпиады), требующие от курсанта дополнительного чувства ответственности и коллективизма. Кроме того, спортивно-массовые мероприятия обладают соревновательным характером, что позволяет совершенствовать у курсантов решительность, настойчивость и самостоятельность.

Вместе с тем, наблюдение за учебной деятельностью курсантов вуза позволило выявить некоторые недостатки учебного процесса, а именно:

на занятиях не используются разнообразные технологии обучения, доминирующей выступает информационная модель обучения;

отсутствует специализированный полигон (огневая полоса психологической подготовки) для отработки упражнений, связанных с нарастанием риска и опасности, преодолением трудностей;

выделяется недостаточное количество учебных часов на дисциплины специализации.

Одним из основных элементов организационной структуры учебно-воспитательного процесса в вузе является воспитательная деятельность.

Воспитательная работа в военизированном вузе осуществляется в соответствии со следующими принципами:

воспитание в процессе учебы и повседневной жизни,

воспитание в коллективе и через коллектив,

опора на положительное в личности офицера,

адекватность управленческо-воспитательных решений и их соответствие поставленным задачам и обстановке,

сочетание групповых и индивидуальных форм управленческо-воспитательного воздействия,

стимулирование профессионально-деятельностной и иной социально-ценностной активности курсантов,

позитивно-мотивационная направленность воспитательного воздействия,

системность и конкретность воспитательных мер,

сочетание комплексного, дифференцированного и индивидуального подходов в воспитательной деятельности,

обоснованное сочетание мер воспитательного воздействия в единстве убеждения и принуждения, личного примера, поощрения и упражнения, уважения к офицерам старшим по званию и др.

Анализ содержания программ воспитательных мероприятий в военных вузах позволил выделить основные направления воспитательной работы. К ним относятся профессиональное, духовно-нравственное, социально-правовое и физическое воспитание курсантов. Рассмотрим более подробно каждое направление воспитательной работы.

Процесс воспитания в военизированном вузе направлен на формирование положительной мотивации к будущей деятельности, творческое отношение к выполнению служебных обязанностей, добросовестности и активности в решении профессиональных задач, а также развитие у курсантов потребностей, склонностей и способностей, необходимых им как профессионалу, сотруднику ФПС МЧС России. Наиболее распространенными формами воспитательного воздействия являются беседы, просмотр учебных видеофильмов по профессиональной тематике; ознакомление с новыми разработками средств для тушения пожаров, тактических приемах; встречи с ветеранами и лучшими работниками подразделений Восточно-Сибирского региона ФПС МЧС России; информирование курсантов по пожарной обстановке на территории Российской Федерации и Иркутской области. Значительную роль здесь играет положительный пример, который призван служить для курсантов образцом для подражания, основой для формирования идеала поведения и средством самовоспитания. С целью повышения стремления к овладению профессиональными знаниями и умениями руководство курса проводит с курсантским коллективом собрания для подведения итогов учебы, анализа дисциплины и оценки общих результатов работы коллектива и отдельных курсантов.

Социально-правовое воспитание обеспечивает формирование правового сознания и культуры профессиональной деятельности и повседневной жизни в соответствии с требованиями законов, уставов, правовых норм. Выполнение служебного долга офицерами ФПС МЧС России невозможно без воспитания в них чувства гражданственности, глубокого уважения к законам и правопорядку, личной ответственности за порученное дело.

В процессе воспитания у воспитуемого формируются соответствующие эталоны деятельности и поведения, а также оценочные

критерии. Эталоны определяют обязанности курсантов по отношению к обществу, учебе, службе, коллективу, конкретному сослуживцу. Они носят императивный характер, предписывают воспитуемому уставное поведение. По этой причине работа в военизированном вузе, направленная на осознание курсантами эталонов, неуклонное их исполнение, является важнейшим направлением правового воспитания. Курсант, согласно уставу военизированного вуза, должен быть дисциплинированным человеком. Дисциплинированность или умение подчиняться командиру, руководителю, старшему — это черта личности курсанта, которую необходимо воспитывать. При систематичности требований, применении мер поощрения и принуждения эта задача обычно решается.

Поощрение является стимулированием успехов курсантов в решении учебных, служебных и иных задач. К видам поощрений относятся: награждение нагрудным знаком, грамота, благодарность, денежная премия и т. д.

Метод принуждения представляет собой систему средств и приемов воздействия на курсантов, нарушающих устав военного вуза и нормы морали. В качестве форм принуждения выступают категорическое требование, запрещение, наложение дисциплинарного взыскания (наряд, выговор, строгий выговор). По мнению многих командиров, при целесообразном применении нарядов можно сформировать у курсантов такие волевые качества, как самообладание, организованность и настойчивость.

Духовно-нравственное воспитание направлено на утверждение в сознании курсантов социально-ценностных приоритетов, приобщение к богатствам современной культуры, формировании целостного мировоззрения, активной нравственной позиции как в служебной и учебной деятельности, так и в повседневной жизни. В рамках данного направления формируются представления о добре и зле, прекрасном и безнравственном и т. д. Для курсантов военизированного вуза должно стать обычным и естественным строгое выполнение норм общечеловеческой и профессиональной этики в конкретных условиях. В этом направлении выделяются две группы мероприятий:

1) лекции и беседы командиров и представителей воспитательного отдела с целью нравственного просвещения курсантов, формирования опыта уставного поведения и соблюдения норм профессиональной этики,

2) посещение театров, кинотеатров, музеев и других культурных центров с последующим обсуждением спектакля, кинофильма.

Все составные компоненты воспитания отражают содержательную сторону единого воспитательного процесса. Реализация данных направлений дает возможность формировать целостную личность курсанта военного вуза, в котором гармонично развиваются и совершенствуются профессионально важные качества совместно с профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Следующей специфической особенностью военизированного вуза является служебно-боевая подготовка.

Различные виды служебно-боевой деятельности (дежурство, несение внутренней и караульной служб, служебно-боевая учеба, строевая подготовка) в результате которых создаются такие условия, такая цепь упражнений и трудностей, которые оттачивают грани личности будущего специалиста, учат мужеству, самоотверженности, совершенствуют морально-боевые и другие профессионально важные качества личности. Таким образом, организация процесса обучения в военизированном вузе предусматривает не только формирование у курсантов специальных теоретических знаний, но и формирование общеармейских навыков.

Строевая подготовка формирует у курсантов выносливость и терпеливость, так как является монотонным видом деятельности. Она способствует развитию волевых компонентов личности (настойчивость, самообладание и т. п.), эмоциональной устойчивости, быстрой реакции и высокой активности.

Служебные наряды требуют от курсанта не только контроля над окружающей обстановкой и собственным психофизиологическим состоянием, но и самостоятельности принятия ответственных решений, при отрицательном изменении обстановки.

Еще одной особенностью учебно-воспитательного процесса военизированного вуза является профессионально-психологическая подготовка.

Анализ содержания планов профессионально-психологической подготовки отдела психологического сопровождения в вузе позволил выделить три направления деятельности:

1) формирование умения владеть собой (саморегуляция);

2) целенаправленное развитие качеств, необходимых для служебно-боевой деятельности;

3) закалка всех важнейших навыков и умений трудностями экстремальной обстановки.

Обязательным элементом подготовленности сотрудника к поведению и действиям в экстремальных условиях является умение владеть собой. Выдержка и самообладание во многом зависят от мало меняющихся психофизиологических особенностей человека (тревожности, возбудимости, эмоциональной реактивности, склонности к риску, типа нервной системы и др.). Но, как качество личности, оно определено во многом умением владеть собой, самоуправлять своим состоянием. К числу методов, которым обучают курсантов, относятся: самоприказы и самовнушения которые проводятся в методическом комплексе психологической разгрузки.

Курсантам в предстоящей деятельности необходимо уметь поддерживать и восстанавливать свои положительные психические состояния в экстремальных ситуациях, преодолевать эмоциональные последствия неудач и ошибок [11, 147, 152]. Поэтому основной задачей профессионально-психологической подготовки выступает формирование у обучаемых способности переводить непроизвольные эмоциональные реакции в сложных ситуациях в сознательные, регулируемые; оказание помощи в овладении приемами самоуправления и аутогенной тренировки (активизация внешних и внутренних действий, самооценка своего состояния, переключение и отвлечение внимания, осмысление обстоятельств, установление спокойного ритма дыхания и другие упражнения).

Следующая особенность заключается в организации общественной и культурно-досуговой деятельности. Она предполагает участие курсантов в общественной жизни образовательной организации. Участие в различных конкурсах, викторинах и состязаниях, позволяющих курсантам проявлять свои способности, демонстрировать уровень своих теоретических знаний и общего развития, практических навыков и спортивного мастерства. Курсанты принимают участие в вузовском этапе КВНе, смотре художественной самодеятельности, конкурсе «Профессионал года», общественных собраниях курса, факультета, института, на котором могут высказать свое мнение по любому вопросу общественной жизни. Данные мероприятия способствуют укреплению морально-психологического климата в коллективе, выработке навыков межличностного общения.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что обучение, воспитание и различные виды подготовок располагают возможностями для

формирования готовности к профессиональной деятельности курсантов. Элементы учебно-воспитательного процесса вуза положительно воздействуют на развитие каждого структурного компонента готовности к профессиональной деятельности:

1. профессиональная подготовка воздействует на ориентационный и операциональный компоненты готовности к профессиональной деятельности.

2. Воспитательная работа ориентирована как на развитие и укрепление мотивационного, так и эмоционально-волевого компонентов готовности к профессиональной деятельности.

3. Профессионально-психологическая подготовка направлена на совершенствование содержания эмоционально-волевого компонента готовности к профессиональной деятельности.

4. Служебно-боевая подготовка формирует эмоционально-волевой компонент готовности к профессиональной деятельности, а также воздействует на операциональный компонент.

5. Общественная и культурно-досуговая деятельность не обладает большими возможностями влияния на развитие компонентов готовности к профессиональной деятельности, однако способствует поддержанию интереса к получаемой профессии, развитию творческих навыков, смекалки, способности выстраивать коммуникации, что также необходимо для будущего пожарного.

Таким образом, в качестве специфики процесса формирования готовности курсантов военизированного вуза к реализации профессиональной деятельности выступают казарменное проживание, высокий уровень самостоятельности функционирования, семейная и информационная изолированность, жесткая регламентация, единая для всех сторон жизнедеятельности обучающихся система поощрений и наказаний. Перечисленные особенности детерминируют процесс формирования готовности к профессиональной деятельности в условиях военизированного вуза и выражаются в том, что повседневная деятельность курсанта сопряжена с моделированием профессиональной деятельности сотрудника пожарной охраны; отсутствием четких границ между этапами формирования психологической готовности к профессиональной деятельности за счет единства учебного процесса и учебно-профессиональной деятельности, а также разнообразием направлений и методов воспитательного воздействия на курсантов (профессиональное, духовно-нравственное, социально-правовое, физическое).

1.4Характеристика проявлений и уровневая дифференциация готовности курсантов к профессиональной деятельности

Активная фаза в формировании готовности к профессиональной деятельности приходится на время обучения в вузе. Процесс обучения выстроен таким образом, что готовность к профессиональной деятельности студентов активно формируется, происходят количественные и качественные позитивные изменения. Количественными изменениями, или модификацией процесса формирования готовности к профессиональной деятельности, выступают ее этапы. Качественные изменения, или степень приближения к оптимальному профилю, характеризуются уровнем сформированности готовности к профессиональной деятельности.

Так, М. И. Дъяченко [54], И. А. Зимней [67] были обозначены уровни готовности к профессиональной деятельности как достаточный и недостаточный. По их мнению, недостаточный «уровень готовности» «свидетельствует об известной неподготовленности, незавершенности формирования готовности». Достаточный «уровень готовности» подтверждается развитостью и выраженностью всех ее компонентов и выражается активностью специалиста, его самостоятельностью и творчеством в процессе деятельности.

Рассматривая психологическую готовность воинов оперативных частей ВВ МВД России к служебно-боевой деятельности, В. Ф. Дубяга выделяет уровни, которые соответствуют различным уровням психической регуляции деятельности. К ним относятся: личностно-смысловой, ситуативно-целевой и операционально-исполнительный уровни[57]. В свою очередь, А. П. Самонов, уделяя большое внимание психическим состояниям и индивидуальным характеристикам личности пожарных, выделяет три уровня психологической готовности к профессиональной деятельности: высокий, средний и низкий [139]. В своем диссертационном исследовании Р. Д. Санжаева утверждает, что сформированность психологической готовности к профессиональной деятельности определяется четырьмя уровнями — начальным, низким, достаточным и высоким [138].

Для успешного формирования готовности к профессиональной деятельности необходимо разработать критерии еѐ сформированности, — показатели, по которым можно судить о том, насколько личность подготовлена к активной профессиональной деятельности.

Изучая готовность педагогов-психологов к профессиональной деятельности, Н. В. Кузьмина, Г. А. Томилова, С. А. Зимичева, Н. Ю. Ткачева и другие выделяют три уровня ее развития.

Первый уровень — высокий, характеризуется такими показателями, как устойчивая внутренняя мотивация к профессиональной деятельности, мотивационно-деятельностный компонент, которой представлен мотивами по формированию личности, высокая осмысленность жизни, вовлеченность в процесс деятельности и умение контролировать себя в этом процессе; ярко выраженный личностный компонент (личностно-смысловая сфера); творчество, образованность, воспитанность, развитие, познание, самоконтроль, толерантность (ведущие ценностные ориентации); креативный уровень профессиональной культуры (воспитание саморазвивающейся личности в условиях эмпатийного общения); внутреннерефлексивная культурная диспозиция (способность видеть мир как целое, свое место в нем и место своего этноса, понимание психических и культурных особенностей этноса); высокий уровень сформированности профессиональных знаний (обученность).

Второй уровень — достаточный: имеет такие показатели, как сочетание внешней положительной мотивации с внутренней мотивацией профессиональной деятельности, где мотивационно-деятельностный компонент содержит мотив по формированию ценностей; менее выраженная осмысленность жизни, недостаточное умение контролировать свой выбор и стремление к результатам деятельности (личностно-смысловая сфера); ответственность, терпимость, продуктивная жизнь, исполнительность, чуткость, уверенность в себе (ведущие ценностные ориентации); репродуктивный уровень профессиональной культуры (развитие способностей учащихся); внешнерефлексивная культурная диспозиция (неглубокое осознание своей принадлежности к этносу и понимание его психических и культурных особенностей); средний уровень обученности (недостаточные профессиональные знания).

Третий уровень — удовлетворительный: содержит такие показатели, как преобладание внешней положительной мотивации над слабо выраженной внутренней мотивацией профессиональной деятельности, где мотивационно-деятельностный компонент представлен мотивом по формированию знаний, умений и навыков; низкая осмысленность жизни, неумение контролировать себя, слабо выраженный личностный компонент (личностно-смысловая сфера); об-

щественное признание, материально обеспеченная жизнь, высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других (ведущие ценностные ориентации); конформный и адаптивный уровни профессиональной культуры (формирование знаний в условиях конформизма — в первом случае, и беспрекословного подчинения — во втором случае); несформированная культурная диспозиция (отсутствие понимания психических и культурных особенностей этноса, своей принадлежности к нему); низкий уровень обученности (незнание ключевых понятий, содержания профессиональной деятельности) [173].

В свою очередь Л. А. Староверкина предлагает следующие уровни готовности к профессиональной деятельности:

Неустойчивый уровень (низкий) характеризуется фрагментарным проявлением к профессиональному познанию; отсутствием произвольных усилий к повторению имитационной деятельности; положительным отношением к профессиональной деятельности, без желания их повторять, основанной на неосознанных мотивах.

Активный уровень (средний) проявляется в трудовой активности в условиях, не требующих волевых усилий; профессиональным интересом, но еще не в достаточной степени связанного с ценностными ориентациями личности.

Устойчивый уровень (высокий) проявляется в мотивации учебно-познавательной деятельности как будущей профессиональной; активным участием в имитационной профессиональной деятельности; значительной интенсивностью внимания, волевых усилий и эмоциональных переживаний, осознанием значимости, роли и места выбранной профессии; способностью адаптироваться к различным производственным условиям.

Характеризуя уровни готовности к профессиональной деятельности, Л. А. Староверкина подчеркивает: во-первых, каждый уровень отражает все выделенные компоненты готовности к профессиональной деятельности, но при этом они различны по наполненности, эффективности по отношению к личности. Во-вторых, динамика уровня связана с приобретением личностью профессионального опыта, знаний и умений. В-третьих, тенденция к стремлению к более высокому уровню готовности к профессиональной деятельности означает не исчезновение качеств более низкого уровня, а преобразование их в более совершенные [144].

Таким образом, большинство исследователей, придерживаясь одной системы дифференциации, выделяют три уровня сформированности готовности к профессиональной деятельности. Содержание уровней готовности напрямую зависит от выделенных исследователями компонентов готовности к профессиональной деятельности.

Исходя из результатов теоретического изучения проблемы уровней готовности к профессиональной деятельности, мы выделяет три уровня сформированности готовности к профессиональной деятельности для специалистов пожарной охраны. Однако стандартная классификация уровней как — высокий, средний и низкий, — для нашего исследования не совсем применима.

Во-первых, опираясь на теорию системности, идеи комплексного подхода к изучению человека (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Г. В. Суходольский, В. Д. Шадриков, М.Г. Ярошевский и др.), и учитывая принцип компенсации, практика показала, что отдельные показатели готовности к профессиональной деятельности сотрудников пожарной охраны не свидетельствуют об их успешности, так как готовность — это не набор качеств, а их сочетание, целостность (см. главу 1).

Во-вторых, понятия «высокий» или «низкий» по некоторым методикам нашего исследования являются противопоказателем. Например, обратимся к шкале тревожности или шкале склонности к риску. Высокий либо низкий показатель по данным шкалам не будет соответствовать успешной деятельности для сотрудника пожарной охраны. Согласно исследованиям отечественных психологов [31, 101, 137], деятельность как «высокотревожных», так и «низкотревожных» работников в экстремальных условиях не результативна. Так, В. А. Петровский в своих трудах утверждает, что деятельность работников с высоким уровнем склонности к риску и опасности приводит к травматизму и смерти, а работники с низким порогом склонности к риску испытывают чувство страха, тревоги, их действия замедляются, а успешность деятельности значительно ухудшается [114].

Поэтому, основываясь на теоретические выводы и собственные экспериментальные исследования, мы сделали вывод о том, что показатели по перечисленным шкалам для успешного сотрудника пожарной охраны являются пограничными, т. е. между высоким и низким.

Учитывая, что оценка профессиональной готовности к профессиональной деятельности проводится путем сравнения и сопоставления полученных результатов с какими-либо нормами, средними величинами, а также с учетом результатов дифференциации сотрудников пожарной охраны по прогнозу успешности деятельности, мы взяли за основу уровневую классификацию готовности к профессиональной деятельности:

– адекватный уровень характеризуется активной детерминацией критериев готовности к профессиональной деятельности;

– условно адекватный уровень характеризуется типичной слабой детерминацией критериев готовности к профессиональной деятельности;

– неадекватный уровень — в этом случае критерии готовности к профессиональной деятельности не детерминируются.

При уточнении содержания уровней готовности в своем исследовании мы ориентировались на положения, предложенные Л. А. Староверкиной, поскольку выделенная ею структура готовности к профессиональной деятельности совпадает с нашей моделью.

Поэтому содержательным описанием уровней, учитывая развитие всех составных компонентов готовности к профессиональной деятельности (см. таблицу 10), является:

– для неадекватного уровня (недостаточного) — положительное отношение к профессии, с отсутствием практического опыта проявления такого отношения, профессиональные знания ограничены и слабо ориентированы на практику, отсутствие произвольных усилий к воспроизведению имитационной деятельности, неумение контролировать себя, нерешительность своих действиях;

– для условно адекватного уровня (практически достаточного) — наличие неустойчивых профессиональных интересов, проявление трудовой активности, в условиях, не требующих волевых усилий, достаточный уровень профессиональных знаний, умений и навыков, недостаточное умение контролировать свой выбор и стремление к результатам деятельности, чувство ответственности, недостаточная отвлеченность от мешающих воздействий, слабо выраженная уверенность в себе и своих действиях;

– для адекватного уровня (достаточного) — характерно устойчивое проявление профессиональных намерений, подкрепленных практическим опытом и умениями в сфере профессиональной деятельности, стремлением к проявлению мастерства и индивидуаль-

ного стиля работы в выбранной деятельности, вовлеченность в процесс деятельности и умение контролировать себя в этом процессе, самоконтроль, толерантность.

Резюмируя вышесказанное отметим, что процесс формирования готовности к профессиональной деятельности является длительным (поскольку охватывает, не только период всего обучения в вузе, но и после его окончания) и многоэтапным, включающим четыре стадии развития. Поэтому в целом готовность к профессиональной деятельности преумножается и отражается в поступательной динамике перехода от одного уровня к другому, определяясь внутренним балансом между ее компонентами, обеспечивая при этом продуктивное решение учебно-профессиональных задач различной сложности и содержания. Переход от одного уровня сформированности готовности к профессиональной деятельности к другому связан с этапами обучения в вузе.

Таблица 10

Содержательная характеристика уровней готовности к профессиональной деятельности

Уровень	Характеристика уровня			
	Эмоционально-волевой	*Мотивационный*	*Когнитивно-ориентационный*	*Деятельностно-операциональный*
неадекватный	неумение контролировать себя, нерешительность в своих действиях	положительное отношение к профессии, с отсутствием практического опыта проявления такого отношения	имеет представление о профессиональной деятельности, профессиональные знания ограничены и слабо ориентированы на практику	отсутствие произвольных усилий к воспроизведению имитационной деятельности
условно адекватный	недостаточное умение контролировать свой выбор и стремление	неустойчивые профессиональные интересы	наличие профессиональных знаний, самостоятельность действий	наличие профессиональных навыков и умений, с отсутствием

	к результатам деятельности, чувство ответственности, недостаточная отвлеченность от мешающих воздействий, слабо выраженная уверенность в себе и своих действиях			их применения в непредсказуемых ситуациях
адекватный	умение контролировать себя, свои эмоции, толерантность	устойчивое проявление профессиональных намерений	оперирование профессиональными знаниями и навыками в любых ситуациях	стремление к проявлению мастерства и индивидуального стиля работы в выбранной деятельности

Переход от одного уровня готовности к профессиональной деятельности к другому, по-нашему мнению, имеет неравномерный характер, поскольку предполагает перестройку структуры составляющих психологической готовности к профессиональной деятельности, в зависимости от прохождения того или иного этапа обучения в вузе.

Из таблицы 11 видно, что уровень готовности к профессиональной деятельности зависит от качественного показателя каждого компонента, это объясняется тем, что уровень психологической готовности к профессиональной деятельности определяется взаимодействием еѐ структурных компонентов в процессе выполнения деятельности.

Поэтому, чем выше будет уровень готовности к профессиональной деятельности, тем выше будут значения показателей ее структурных компонентов, приближенные к оптимальному.

Таблица 11

Уровни готовности к профессиональной деятельности

Компоненты	Этапы			
	Абитуриенты (до поступления в вуз)	I	II	III–IV
	Уровень			
Мотивационный	неадекватный	условно адекватный	адекватный	условно адекватный — адекватный
Когнитивно-ориентационный	0	неадекватный	условно адекватный	адекватный
Деятельностно-операциональный	0	неадекватный	условно адекватный	условно адекватный — адекватный
Эмоционально-волевой	неадекватный	условно адекватный	условно адекватный — адекватный	адекватный

Для этого необходимо определить, на каком этапе и какой компонент готовности будет являться наиболее значимым.

Так, на первом этапе формирования готовности к профессиональной деятельности активно развиваются мотивационный и когнитивно-ориентационный компоненты. Первый этап можно условно разделить на две фазы: первая — это прохождение обучения на первом курсе, вторая фаза — на втором году обучения. Делению послужил тот факт, что на каждом году обучения делается уклон на развитие разных компонентов готовности [79, 116, 159, 167, 169, 177]. На первой фазе значительное внимание уделяется развитию мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности, поскольку первоначально необходимо сформировать у обучающихся профессиональный интерес. На второй фазе активно

развиваются представления о профессиональной деятельности, лежащих в основе формирования когнитивно-ориентационного компонента готовности к профессиональной деятельности. Учебная деятельность на первом этапе осуществляется в формах академического типа (лекции, семинары, практические занятия).

Необходимо отметить, что на каждом этапе не может доминировать только один компонент, поскольку ранее нами было отмечено, что существуют два блока в структуре готовности к профессиональной деятельности, личностный и функциональный, которые развиваются одновременно. Поэтому на каждом этапе формирования готовности к профессиональной деятельности будет присутствовать эмоционально-волевой компонент из личностного блока.

На втором этапе формирования готовности к профессиональной деятельности целевым является — деятельностно-операциональный компонент, так как данный этап связан с профессиональной подготовкой: введение в учебный план большого количества специальных дисциплин и дисциплин специализации, моделирование профессиональной деятельности.

На третьем этапе формирования готовности к профессиональной деятельности — «вхождение в профессию», необходимо уделить внимание мотивационному компоненту. По утверждению большинства авторов [3, 30, 79, 88, 100 и др.], на протяжении первого года работы у молодых специалистов отмечается резкое снижение мотивационной направленности, вследствие объективных, так и субъективных причин (неудовлетворенность профессией, рабочим местом, выполняемыми обязанностями, оборудованием, конфликты в коллективе, с руководством и т. п.).

И на последнем, четвертом этапе формирования готовности к профессиональной деятельности основным компонентом будет являться деятельностно-операциональный, так как стремительные темпы развития представлений курсанта о науке, технике и оборудовании, средствах и технологиях профессиональной деятельности расширяют профессиональные знания, способствуют трансформации профессиональных умений и навыков.

Теперь рассмотрим развитие каждого компонента готовности к профессиональной деятельности, в соответствии с этапами ее формирования.

Содержанием мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности является профессиональная направленность.

Мотивация в значительной мере является следствием предшествующего пути развития личности и выступает как субъективная реакция на внешние воздействия, которые стимулируют появление мотивов. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки необходимо такое воздействие общественного мнения и других видов внешнего влияния, которые вызывали бы состояние интереса и удовлетворения познавательной деятельностью, эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стремление к достижению цели, гордости за выбранную профессию, специальность и т. д. Именно такие состояния являются «строительным материалом» для формирования характера. Чтобы мотив стал личностным свойством, закрепившимся за личностью, т. е. «стереотипизированным» в ней, он должен генерализироваться по отношению к ситуации, в которой он первоначально появился, распространившись на все ситуации, подобные первой» [127].

В процессе обучения и освоения профессиональной деятельности происходит развитие и изменение мотивационной структуры субъекта деятельности. Так, на первом этапе формирования готовности курсантов к профессиональной деятельности общие мотивы личности трансформируются в трудовые; на втором этапе формирования готовности к профессиональной деятельности, с изменением уровня профессионализации модифицируется система профессиональных мотивов. И на последнем этапе формирования готовности значительную роль в удовлетворении социальных потребностей играет включение молодого специалиста в производственный коллектив, в систему формальных и неформальных отношений. В процессе профессионализации потребности личность находит свой предмет в деятельности и, таким образом, происходит структурирование профессиональных мотивов и их осознание. В результате этого процесса формируется личностный смысл деятельности (согласно А. Н. Леонтьеву) и отдельных ее аспектов.

Формирование профессиональной направленности личности возможно через усовершенствование учебного процесса, внеучебной воспитательной работы, организации тренинга профессиональных качеств личности будущего специалиста.

Нам близка позиция А. П. Самонова, который выделяет ряд факторов, способствующих развитию мотивационной готовности субъектов профессиональной деятельности:

– объективное совпадение мотивационной ориентации студентов на личностное развитие с целевыми установками современной системы образования на расширение потенциалов формирования личности;

– личностная и индивидуальная ориентированность системы подготовки, базирующейся с учетом специфики доминирующей реальной мотивации субъектов профессионализации;

– целенаправленная актуализация действий, системообразующих факторов в форме мотивационно-целевых отношений, механизмов мотивационного санкционирования деятельности, еѐ регуляции, а также взаимодействия внутренних и внешних мотивационных факторов;

– повышение внутренней мотивированности субъекта за счет обогащения содержания деятельности, что возможно на уровне еѐ концептуальной модели, операционального и эмоционально-волевого компонентов [139].

Следующим компонентом, согласно этапам формирования готовности к профессиональной деятельности является когнитивно-ориентационный, его целесообразнее рассмотреть в совокупности с деятельностно-операциональным, поскольку первый является предпосылкой развития второго. Обучаясь в вузе, курсанты на всех видах учебных занятиях и в процессе служебной деятельности, не только овладевают профессиональными знаниями, но и приобретают необходимые для их будущей профессии навыки и умения.

Знания характеризуют преимущественно теоретическую подготовленность личности, что является основой для дальнейшего формирования профессиональных умений и навыков. А практическая роль знаний состоит в том, что они обеспечивают общую ориентировку в обстановке, осознание происходящих событий и являются основой для принятия целесообразных решений. При формировании навыков действия обучаемого ускоряются, становятся более точными и экономными. Происходит освобождение от лишних, неоправданных элементов действий при автоматизации их отдельных компонентов. Навыки формируются в процессе упражнений, которые должны составлять определенную систему, не прерываясь на длительное время и должны быть нацелены на устранение ошибок, достижение эталона в выполнении действия. На основе знаний и

навыков формируются умения творчески применять усвоенное, выработанное с учетом конкретных ситуаций, возникающих в процессе учебной, а в дальнейшем профессиональной деятельности.

При формирования профессиональных знаний, умений и навыков используются различные педагогические и психологические теории в зависимости от преподаваемой дисциплины, взглядов преподавателя, особенностей обучаемых и другое. Для организации управления и контроля за процессом усвоения знаний, формирования навыков и умений используются следующие теории: теория поэтапного формирования умственных действий, теория модульного обучения, теория программированного обучения, проблемного обучения и др.

Развитие указанных компонентов происходит следующим образом:

Первый этап связан с овладением профессиональной терминологией, это укрепляет интерес к профессии и способствует самообразованию и самовоспитанию. На данном этапе курсант имеет общее представление о профессии, осознает ее сложность, выделяет общетеоретические знания как основу личностного развития, владеет основными понятиями профессиональной деятельности, усваивает навыки применения знаний в решении простых задач в условиях учебной деятельности.

На втором этапе происходит овладение профессиональными навыками и умениями. Обучаемый выделяет комплекс общетеоретических и профессионально важных предметных знаний как основы своего личностного развития, интегрирует межпредметные знания при решении сложных ситуативных задач, как в учебной, так и практической деятельности; объединяет знания в систему на основе изучения методов профессиональной деятельности и практики их применения.

Третий этап характеризуется формированием творческого отношения к решению профессиональных задач. Молодой специалист рассматривает собственную профессиональную подготовку как необходимое условие эффективной деятельности, оперирует теоретическими знаниями при решении сложных профессиональных задач.

На четвертом этапе специалист использует существующие знания, навыки и умения не только в профессиональной деятельности, но и по отношению к самому себе в целях совершенствования профессионального мастерства. Специалист проявляет творческий под-

ход и определяет индивидуальный стиль работы в своей профессиональной деятельности.

Эмоционально-волевой компонент готовности присутствует на каждом ее этапе. Он предполагает формирование целеустремленности и выработки способности преодолевать все трудности профессиональной деятельности.

Волевая деятельность детерминирована, с одной стороны, различными жизненными обстоятельствами, а с другой — сформировавшимся складом личности, характером ее мотивов и жизненных целей. Объективная обусловленность волевой деятельности совсем не означает, что психологически она осознается как некая принудительная внешняя необходимость, за осуществление которой человек, например, не несет ответственность [40, 122].

Исследователи в области спорта и военной психологии утверждают, что развитие эмоционально-волевой сферы личности возможно как в процессе учебно-воспитательной деятельности [11, 28, 50, 56, 137, 142 и др.], так и с помощью физической подготовки [2, 28, 36, 40, 56, 122, 137 и др.].

В процессе учебно-воспитательной деятельности курсант вырабатывает в себе волевые качества, характеризующие его как личность и имеющие большое значение для его профессиональной подготовки к ним относятся: целеустремленность, решительность, смелость, инициативность, самостоятельность, дисциплинированность, настойчивость, исполнительность, самообладание и т. п.

В. П. Давыдов полагает, что тренировки и упражнения в решении сложных задач, в преодолении трудностей учебы, службы и быта являются основным путем развития волевых качеств [50]. Большинство военных педагогов и психологов, при формировании эмоционально-волевой сферы личности курсанта, немалое значение отводят личному примеру преподавателя или курсового офицера [172].

Таким образом, процесс формирования готовности к профессиональной деятельности носит динамичный характер, структурные компоненты этого процесса на разных этапах видоизменяются или качественно отличны, в зависимости от целей каждого этапа. При формировании одного компонента готовности к деятельности возможно формирование и развитие другого еѐ компонента, не исключена также и компенсация.

Глава 2
ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕНИЗИРОВАННЫХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Диагностические методики выявления и оценки готовности курсантов к выполнению профессиональной деятельности

Анализ научных исследований по проблемам готовности к профессиональной деятельности показал, что системный анализ и структурирование компонентов готовности к профессиональной деятельности курсантов только на основе имеющихся теоретических исследований не представляется возможным. Поэтому для исследования состояния и оценки готовности были поставлена задача подбора диагностического инструментария.

Необходимым условием корректного отбора методик оценки является их удовлетворение основным требованиям. Все применяемые методики достаточно известны, просты в использовании и масштабной обработке. В числе используемых методики, направленные на исследование психических состояний, процессов, коммуникативных и организаторских способностей, направленности личности.

Для выявления динамики формирования готовности курсантов к профессиональной деятельности применялись следующие эмпирические методы: беседа; анализ документов: изучение личных дел, характеристик курсантов, промежуточных аттестаций, протоколов собраний и заседаний; наблюдение за эффективностью деятельности в различных имитационных и реальных условиях; метод экспертных оценок. Особое внимание уделялось особенностям мышления и волевым качествам курсантов в нестандартной обстановке, в процессе практических занятий, при выполнении профессиональных задач.

Для определения степени сформированности компонентов готовности к профессиональной деятельности использовалась следующая батарея тестов.

Для диагностики мотивационного компонента психологической готовности использовался личностный ориентационный опросник (ЛОО), разработанный американским психологом Б. Бассом [107], который позволяет дифференцировать основные типы ориентации личности в учебной и профессиональной сфере:

– ориентация на себя (ОС) — свидетельствует, в какой мере респондент описывает себя как человека, ожидающего прямое вознаграждение или удовлетворение безотносительно к деятельности, которую выполняет, и сотрудников, с которыми работает; склонность к соперничеству, престижу; властность;

– ориентация на взаимодействие (ОВ) — отражает интенсивность, с которой человек старается поддерживать хорошие отношения с людьми, но эти отношения носят поверхностный характер; ориентация на социальное одобрение; зависимость от группы; потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми;

– ориентация на задачу (ОЗ) — отражает интенсивность, с которой человек выполняет задания, решает проблемы и меру его заинтересованности выполнить работу как можно лучше; способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Полученные результаты отражали выраженность каждого компонента в структуре мотивации.

Когнитивно-ориентационный компонент готовности курсантов к профессиональной деятельности сотрудников ФПС МЧС России в нашем исследовании определялся ежегодной сдачей нормативов по физической подготовке, пожарно-прикладной подготовке и пожарной тактике, где необходимо продемонстрировать знания требований оперативно-тактических документов, закономерностей развития пожаров, способы и приемы их тушения, а также тактические возможности и методы управления подразделениями. Аттестация оценивалась по каждой позиции.

Для установления количественного показателя использовалась средняя арифметическая оценок, полученных курсантом по каждому нормативу.

Деятельностно-операциональный компонент готовности к профессиональной деятельности исследовался с помощью методики определения уровня коммуникативных и организаторских склонно-

стей (КОС-1), предложенной В. В. Синявским и В. А. Федорошиным [124].

Методика «КОС» базируется на принципе отражения и оценки испытуемым некоторых особенностей своего поведения в различных ситуациях. Избранные ситуации являются знакомыми испытуемому по его личному опыту. Поэтому оценка ситуации и поведения в ее условиях основывается на воспроизведении испытуемым своего реального поведения и реального, пережитого в его опыте отношения. Исходя из этого принципа, опросник позволяет выявить устойчивые показатели коммуникативных и организаторских склонностей.

Эмоционально-волевой компонент исследовался с помощью блока диагностических методик: опросника PEN, методики исследования уровня субъективного контроля, методики выявления склонности к риску и методики «тревожность и депрессия» («ТиД»).

Опросник PEN, разработанный английским психологом Г. Айзенком (в модификации А. Г. Шмелева), предназначен для измерения индивидуальных различий по составляющим темперамента и характера личности [53]. Во-первых, он дает такую индивидуально-психологическую характеристику личности, как экстраинтроверсия. Во-вторых, измеряет нейропсихическую лабильность личности (нейротизм). В-третьих, выявляет уровень психотизма.

Методика определения уровня субъективного контроля (УСК) наиболее известна как «шкала локуса контроля» Дж. Роттера, адаптированная Е. Ф. Бажиным, С. А. Голынкиной, А. М. Эткиндом [14]. Методика позволяет быстро и эффективно оценить сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями. Возможны два полярных типа такой локализации: интернальный и экстернальный. Первый тип по своим личностным характеристикам является интерналом, т. е. более благожелательным, уверенным в себе, терпимым и реалистичным, все происходящие с ним события он интерпретирует как результат своей собственной деятельности. Второй тип — экстернал, отличающийся меньшей развитостью перечисленных качеств и значительной зависимостью от внешних и ситуативных влияний (например: случая, других людей и т. п.). Опросник позволяет измерить шкалу экстернальности — интернальности, шкалу интерналь-

ности в области достижений, неудач и шкалу интернальности в области производственных отношений.

Таким образом, данная методика позволяет выделить личностные характеристики, описывающие, к какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, и в какой — пассивным объектом действий других людей и внешних обстоятельств, что является необходимым в профессиональной деятельности будущего пожарного.

Методика выявления склонности к риску, предложенная Г. Шубертом, позволяет определить склонность личности к рискованному поведению (к оправданному или неоправданному риску) [145]. Так как деятельность сотрудников пожарной службы протекает в экстремальных условиях, которые оказывают на него активизирующее и мобилизирующее влияние, то склонные к риску сотрудники достигают в экстремальных условиях более высоких показателей, чем не склонные к такому поведению [80, 136].

Для изучения уровня тревожности, как устойчивой характеристики эмоционально-волевой сферы личности использовалась методика «ТиД», разработанная Ю. Л. Ханиным [124]. По мнению В. С. Мерлина, тревожность является одним из свойств нервной системы, определяющего беспокойство, эмоциональное напряжение, повышенную чувствительность и озабоченность человека в угрожающей и ответственной ситуации [101]. Повышенное требование к личности пожарного, в частности начальника караула пожарной части, его индивидуально-психологическим особенностям является высокое нервно психическое напряжение, вызываемое спецификой деятельности. Тревожность, в значительной мере, определяет эффективность действий пожарного в условиях высокого нервно психического напряжения, стресса. Поскольку под влиянием нервно психического напряжения одни свойства темперамента могут усиливаться, а другие наоборот, подавляться, поэтому можно предположить, что тревожность будет оказывать различное влияние на эффективность действий пожарных в экстремальных условиях [15, 47, 58, 60, 183]. Перечисленное подтверждает использование данной методики.

Таким образом, предлагаемая батарея тестов является, на наш взгляд, оптимальной, учитывая характер объекта изучения и цели исследования. Используемые методики, с нашей точки зрения, являются удобными и мобильными в использовании при фронтальном исследо-

вании, конкретными и соответствуют предъявляемым условиям (большой массив исследования, быстрота и простота обработки).

Программа диагностики готовности к профессиональной деятельности выстраивается на общеизвестных дидактических принципах:

- систематичности (готовность к профессиональной деятельности рассматривается как система);
- практичности (групповая форма тестирования; среднее время диагностики — 40–45 минут);
- устойчивости к влиянию случайных факторов (при проведении обследования для всех испытуемых созданы одинаковые условия);
- адекватности (результаты диагностики соотнесены с эффективностью профессиональной деятельности).

Метод независимых экспертных характеристик позволяет обобщить все факторы, характеризующие сотрудников пожарной безопасности через особенности их деятельности.

Целенаправленное систематическое наблюдение за эффективностью деятельности курсантов в различных ситуациях. Особое внимание уделялось особенностям мышления и волевым качествам в процессе учебно-практических занятий, на учениях и в боевой обстановке.

Для анализа и обработки полученного материала и обоснования научной составляющей важны методы математической статистики. Путем расчета средней арифметической возможно отслеживание выраженности детерминант и проследить их динамику.

Для определения плотности связи между детерминантами психологической готовности к профессиональной деятельности необходим расчет коэффициента линейной корреляции r — Пирсона.

Для выявления различий в распределении признака важно использовать критерий Колмогорова-Смирнова — λ., поскольку данный критерий соответствует требуемым условиям: используется для непараметрических выборок, а также при сопоставлении двух эмпирических распределений. При расчете λ используется таблица критических значений критерия Колмогорова-Смирнова [119]. Если $\lambda_{эмп} \geq 1{,}36$ различия между распределениями являются достоверны. Вероятность ошибки при $\lambda_{эмп} \geq 1{,}36$ равна 5% (p =0,05), если $\lambda_{эмп} \geq 1{,}63$, тогда вероятность составляет 1% (p =0,01) [104,140].

Количественная оценка полученных экспериментальных данных производится при помощи методов математической статистики на основе компьютерных программ «Excel» и SPSS версия 11.5 [156].

Таким образом, обобранные диагностические методы и приемы математической обработки данных предоставляют возможность с максимальной эффективностью решить поставленные задачи исследования.

Теперь рассмотрим выраженность всех компонентов готовности курсантов к профессиональной деятельности.

Следующий компонент готовности к профессиональной деятельности подлежащий рассмотрению — *мотивационный*. Данный компонент диагностируется с помощью методики выявления личностной направленности «на себя», «на взаимодействие» и «на задание».

Согласно критерию λ допустимость критериев дифференцируется только по фактору направленность «на задание» (λ = 2,05). Если эмпирические распределения в двух группах по шкалам: направленность «на себя» и направленность «на взаимодействие» совпадают, то это доказывает статистическую недостоверность данных различий. Данное обстоятельство будет являться подтверждением того, что в профессиональной деятельности пожарных большое значение приобретает коллективный характер. Так, боевые действия личного состава пожарной части, прибывающей на пожар, не могут быть стихийными и самопроизвольными, они нуждаются в едином руководстве, согласованности и координировании усилий для выполнения общей профессиональной задачи. Поэтому содержанием мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности является также критерий — направленность «на задачу».

Содержанием *когнитивно-ориентационного компонента* готовности к профессиональной деятельности являются профессиональные знания (знание специфики работы, знание форм, средств и методов профессиональной деятельности и их умение применять в этой деятельности). Поэтому рассматривается критерий — профессиональные знания.

Деятельностно-операциональный компонент готовности к профессиональной деятельности исследуется с помощью методики «КОС», поскольку она позволяет произвести качественную стандартизацию результатов, используя шкалы оценок, от «очень высо-

кого» проявления склонностей до «низкого». Согласно данному критерию, исследуются уровни уровень коммуникативных и организаторских способностей, которые позволяют им успешно преодолевать трудности профессиональной деятельности.

Эмоционально-волевой компонент готовности к профессиональной деятельности исследуется с помощью блока диагностических методик: опросника PEN, методики исследования уровня субъективного контроля, методики выявления склонности к риску, а так же методики выявления состояния тревожности и депрессии («ТиД»).

Исследованиями А. П. Самонова [139], Б. А. Вяткина [32], К. М. Гуревича [47–49], В. В. Суворовой [149] и многих других установлено, что работники, обладающие сильной нервной системой (экстраверсия), в экстремальных условиях проявляют инициативу, умело руководят своими подчиненными, четко отдают распоряжения, в отличие от работников со слабой нервной системой (интроверсия).

Таким образом, все наиболее значимые критерии включаются в структуру готовности к профессиональной деятельности. К ним относятся: профессиональные знания, умения и навыки; интернальность; коммуникативные и организаторские склонности; направленность «на задачу»; склонность к оправданному риску; эмоциональная устойчивость, уровень тревожности и депрессии; уровень психотизма.

2.2 Оценка динамики формирования готовности к профессиональной деятельности у курсантов военизированного вуза

Одной из основных задач в процессе формирования готовности курсантов к профессиональной деятельности выступает оценка динамики данного процесса.

Для решения поставленной задачи в качестве респондентов были выбраны курсанты Восточно-Сибирского института МВД России. Выборка включала 126 курсантов факультета пожарной безопасности, обучающихся по специальности — «Пожарная безопасность» одного учебного потока, работа с которыми проводилась в течение трех лет обучения: с первого по третий курсы. Опрошенную выборку составили лица мужского пола.

Психодиагностические срезы на курсантах проводились по окончании учебного года: на первом, втором и третьем годах обучения.

Для курсантов когнитивно-ориентационный компонент готовности к профессиональной деятельности определялся академической успеваемостью по профилирующим предметам (ОПД, СД и учебная практика) при обучении. Академическая успеваемость оценивалась на основе анализа отчетных документов об успеваемости всех обследуемых курсантов. Количественный показатель определялся для каждого курсанта как средняя арифметическая оценок, полученных на протяжении учебного года.

После каждого среза проводились индивидуальные диагностические беседы с целью подтверждения и уточнения полученных результатов [26].

Параллельно с диагностическими исследованиями, осуществлялся анализ информации об академической успеваемости испытуемых за каждый учебный год, и проводилась экспертная оценка их дисциплинарной практики.

При работе с различными документами (служебные характеристики, личные дела, медицинские карты, журналы контрольных проверок, приказов и распоряжений руководства, протоколы собраний и заседаний и т. п.) применялся метод контент-анализа, который предоставил возможность выявить в текстах отдельные психолого-педагогические характеристики личности, коллектива [141].

Для количественного анализа использовались математико-статистические методы, по аналогии с экспериментальной частью первого этапа исследования.

Кроме того, с помощью множественного регрессионного анализа оценивалась интенсивность влияния содержания компонентов готовности к профессиональной деятельности на успешность профессиональной деятельности НК. Оценка статистического качества определялась по критерию *F*-Фишера (числовые величины, показывающие «вклады» независимых переменных (факторов) в дисперсию исследуемого показателя).

В соответствии задачами нашего исследования было проведено лонгитюдное изучение структуры готовности к профессиональной деятельности курсантов и ее изменения в процессе их обучения в вузе.

Согласно представленной нами в п. 1.4 модели готовности к профессиональной деятельности, состоящей из четырех компонентов: мотивационного, когнитивно-ориентационного, деятельностно-операционального и эмоционально-волевого, рассмотрим структуру и динамику готовности курсантов к профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент. Исследование фактора личностной ориентационной направленности позволило определить соотношение трех групп мотивов у курсантов: личных, коллективистических и деятельностных. Результаты приведены в таблице 17.

Анализ шкалы «направленность на себя» позволяет сделать вывод, что большинство курсантов второго года обучения имеют высокие показатели (от 17,3 до 29,8), а низкие показатели отмечены на третьем курсе (26).

По шкале «направленность на взаимодействие» показатели представлены в обратном порядке, высокие результаты зафиксированы на первом курсе (18,9 — 31,2), а низкие — на втором (11,6 — 23,5).

Таблица 17

Ориентационная направленность личности курсантов

Курс	Направленность на себя		Направленность на взаимодействие		Направленность на задачу	
	Средний результат	σ	Средний результат	σ	Средний результат	σ
I	22,68	6,5	25,02	6,11	17,81	7,56
II	23,55	6,23	17,66	5,59	22,03	4,34
III	19,87	5,01	23,37	4,32	24,39	4,68

В последней шкале личной ориентационной направленности «направленность на задачу» статистические показатели меняются в противоположную сторону: высокие результаты (в диапазоне от 19,7 до 29,1) наблюдаются на третьем году обучения, а низкие — на первом (10,25–25,3).

Таким образом, на первом курсе у курсантов преобладает мотивационная направленность «на взаимодействие» (48,3%), а ориентация «на задачу» выражена в меньшей степени (18,6%), что обусловлено возрастными особенностями курсантов, а также необходимостью организации коммуникативного взаимодействия с препо-

давателями, начальником курса, руководителем образовательной организации [26[.

К концу второго года обучения у курсантов доминирует интровертированность, что и отражается на высоких показателях мотивационной направленности «на себя» у их большинства (39,9%). Значительная часть курсантов (36,7%) имеет мотивационную направленность «на задание», что подтверждается результатами учебной деятельности[26].

К моменту окончания учебного заведения ситуация меняется, так как у большинства курсантов (51,8%) отмечается мотивационная направленность «на задачу», приобретен опыт не только теоретический, но и учебно-практический, поскольку курсанты четко осознают необходимость специализироваться к практической деятельности. У небольшой группы курсантов (29,8%) присутствует направленность «на взаимодействие». Выявлено, что у отмеченной выше группы курсантов доминирует сочетание мотивационных направленностей «на взаимодействие» и «на задачу». Возможно, этот феномен определяется тем, что деятельность пожарных носит коллективных характер [26].

Следовательно, мотивационный компонент готовности к профессиональной деятельности у курсантов в процессе обучения трансформируется с изменением субъективного отношения к будущей профессиональной деятельности, к себе и к обществу, что говорит о развитии профессиональных интересов в процессе обучения и воспитания курсантов.

Когнитивно-ориентационный компонент. Анализ академической успеваемости курсантов позволил определить качественный показатель уровня профессиональных знаний, полученных ими в процессе обучения.

С целью определения динамики формирования когнитивно-ориентационного компонента готовности к профессиональной деятельности, нами была проанализирована карта успеваемости курсантов второго и третьего годов обучения по общепрофессиональным дисциплинам (ОПД) и специальным дисциплинам (СД). Поскольку на первом году обучения изучаются учебные дисциплины только общетеоретического профиля (история, иностранный язык, математика, философия, основы права и др.), мы не берем в статистическую выборку для проведения анализа курсантов первого курса. На втором году обучения большая часть учебного времени отво-

дится дисциплинам ОПД и СД, в составе которых пожарно-строевая подготовка, пожарная техника, государственный пожарный надзор, пожарная тактика, пожарная безопасность объектов и населенных пунктов и другие, а также курсанты несут суточное дежурство, в созданной при институте, учебно-пожарной части.

Результаты, приведенные в таблице, свидетельствуют, что средний балл успеваемости на третьем году обучения незначительно (≈ 0,16) выше уровня успеваемости второго года обучения. Диапазон уровня успеваемости на втором году обучения составляет от 3,17 до 4,29, на третьем — от 3,41 до 4,37. Это позволяет сделать вывод о том, что доказывает, что блок изучаемых дисциплин и атмосфера учебного заведения способствуют формированию когнитивно-ориентационного компонента.

Таблица 18

Уровень академической успеваемости курсантов по ОПД и СД

Курс	Средний балл	σ
II	3,73	0,56
III	3,89	0,48

Таким образом, динамика формирования у курсантов когнитивно-ориентационного компонента готовности к профессиональной деятельности свидетельствует о повышении уровня профессиональных знаний и навыков обучающихся на каждом временном участке в период обучения в вузе.

Деятельностно-операциональный компонент. Согласно апробированной модели готовности к профессиональной деятельности для начальника караула пожарной части критериями деятельностно-операционального компонента выступают: коммуникативные и организаторские способности, профильность образования и стаж работы. Но, учитывая то обстоятельство, что критерии — профильность образования и стаж работы — у курсантов отсутствуют, в нашей работе будут рассмотрены только два критерия — коммуникативные и организаторские способности [26].

Для определения уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей у курсантов использовалась методика «Коммуникативные и организаторские склонности» («КОС-1»). Результаты отражены в таблице 19.

Таблица 19

Уровень коммуникативных и организаторских склонностей у курсантов

Курс	Коэффициент коммуникативных склонностей		Коэффициент организаторских склонностей	
	Средний результат	σ	Средний результат	σ
I	0,6	0,14	0,56	0,15
II	0,63	0,15	0,62	0,13
III	0,69	0,11	0,7	0,12

При интерпретации полученных данных по уровню развития коммуникативных склонностей отмечается, что у курсантов первого курса он соответствует среднему (диапазон составляет от 0,46 до 0,74 баллов), т. е. курсанты стремятся к контактам с окружающими, не ограничивая круг своих знакомых. Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. На втором курсе у курсантов наблюдается незначительное повышение оценочного коэффициента, однако уровень коммуникативных склонностей остается средним.

Курсанты третьего курса имеют высокий уровень коммуникативных склонностей (разброс значений 0,58–0,8), отражается это в том, что они не теряются в сложных ситуациях, легко вступают в контакт с незнакомыми людьми, проявляют инициативу в общении.

Уровень организаторских склонностей на первом курсе определяется методикой как ниже среднего (диапазон показателей 0,41–0,71). Проявляется это в том, что во многих делах курсанты предпочитают избегать принятия самостоятельных решений, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение и т. п.

К концу второго курса у курсантов наблюдается динамика оценочного коэффициента организаторских склонностей в сторону увеличения (разброс показателей 0,49–0,75), но уровень остается ниже среднего.

Для курсантов третьего года обучения характерен средний уровень проявления организаторских склонностей (диапазон составляет от 0,58 до 0,82 баллов). Курсанты отстаивают собственную точку мнения, планируют свою работу, но еще не способны принимать самостоятельные решения в трудной ситуации.

В целом, курсанты первого года обучения имеют слабо выраженное проявление коммуникативных и организаторских склонностей. К окончанию второго года обучения уровень проявления данных склонностей увеличивается и приближается к среднему. На третьем курсе уровень коммуникативных склонностей отмечен как высокий, а организаторских — как средний [26].

Таким образом, деятельностно-операциональный компонент готовности к профессиональной деятельности имеет динамический характер, подтверждая формирование и развитие коммуникативных и организаторских склонностей у курсантов в процессе их обучения. Однако, после завершения обучения в вузе у курсантов уровень коммуникативных склонностей наиболее развит, чем организаторских. Профессиограмма начальника караула пожарной части подчеркивает значение организаторских способностей для их профессиональной деятельности.

Эмоционально-волевой компонент. Для измерения индивидуальных различий по составляющим темперамента и характера личности использовался опросник PEN. Полученные результаты по годам обучения приведены в таблице 13.

Таблица 13

Выраженность свойств личности у обследованных курсантов

Курс	Шкала психотизма		Шкала экстраверсии-интроверсии		Шкала нейротизма	
	Средний результат	σ	Средний результат	σ	Средний результат	σ
I	9,29	2,39	15,79	2,79	11,57	3,4
II	10,08	2,93	14,69	2,79	12,12	3,7
III	8,63	2,5	15,84	4,53	10,74	3,14

После первого года обучения у большинства курсантов по шкале психотизма отмечаются средние показатели, которые находятся в пределах нормы (диапазон от 6,9 до 11,68). К концу второго курса обучения уровень психотизма незначительно возрастает, разница с первым годом обучения составляет 0,7, что говорит об увеличении склонности к асоциальному поведению, неадекватности эмоциональных реакций, а также значительной конфликтности у курсан-

тов. Согласно статистике, которая ведется в отделе кадров института, большая доля отчисленных курсантов приходится на второй год обучения. Возможно, это связано с тем, что к концу второго курса у курсантов наиболее выражены возрастные особенности личности, неудовлетворенность от однообразия проведения досуга и «замкнутого пространства», так как они не имеют возможность свободного выхода за пределы учебного заведения. К концу третьего года обучения (выпускного) уровень психотизма стабилизируется (диапазон составляет от 6,12 до 11,14). Выпускники осознают себя взрослыми и наиболее опытными по отношению к остальным курсантам института. Этому способствуют и существенные изменения, происходящие в их быте: увеличение количества стажировок (1–2 недели), прохождение практики (2–3 месяца), а также переход из казарменного проживания в общежития.

По шкале психотизма у основной части курсантов первого курса (80,74%) отмечаются средние значения, у 19,26% опрошенных показатель выше среднего, что говорит об их склонности к неадекватным действиям, эмоциональным всплескам и конфликтности. Большей части курсантов второго курса (78,24%), также свойственны средние значения. Остальные (21,76%) имеют высокие показатели. Исследование уровня психотизма у курсантов третьего курса показало, что большая часть обследуемых (95,86%) имеет средние значения, а остальные курсанты (4,14%) — высокие показатели.

Таким образом, с каждым годом обучения уровень психотизма у курсантов снижается, за исключением второго — критического — курса, когда завершается процесс адаптации к условиям вуза, а под влиянием всех видов и форм учебно-воспитательной работы изменяется фон эмоционального и волевого напряжения. Возможно так же, наличие неудовлетворенности выбора профессии (специализации) усложняет процесс профессиональной и социальной адаптации.

Согласно результатам анализа по шкале экстраверсии — интроверсии, у большинства курсантов всех курсов преобладает экстравертированный тип личности или социальной активности. На первом и третьем годах обучения показатели по данной шкале незначительно отличаются (15,79 и 15,75, соответственно). Однако к концу второго курса показатель экстраверсии снижается, что говорит о преобладании интровертированного типа личности среди курсантов. Темперамент личности не является статичным свойством личности, он претерпевает с годами изменения, что подтверждает его

динамический характер. Для некоторых курсантов второго курса, с увеличением профилирующих дисциплин увеличивается интерес к изучению новых дисциплин, что оказывает, с одной стороны, положительное влияние на их успеваемость, а с другой — проявлением замкнутости, направленностью на внутренний мир, повышенным вниманием к собственным переживаниям, ощущениям [26].

Основная доля опрошенных курсантов первого курса по данной шкале является умеренными экстравертами (61,1%), другая — состоит из значительных экстравертов (33,34%) и умеренных интровертов (5,56%). Умеренный экстравертированный тип личности присущ основной части курсантов второго курса (75,03%), значительными экстравертами являются 10,71% обследованных, остальные (14,26%) имеют интровертированный тип личности. Большинство курсантов третьего курса обладают экстравертированным типом личности (87,92%), из них умеренные (77,58%) экстраверты и значительные (10,34%). Остальная часть обследуемых (12,08%) являются интровертами.

По шкале нейротизма наибольшее число испытуемых имеют средние показатели. Самые высокие показатели эмоциональной неустойчивости выявлены на втором курсе — 12,12 (диапазон от 8,42 до 15,82). У курсантов к концу третьего года обучения отмечается стабильная эмоциональная устойчивость, которая проявляется в зрелости, хорошей адаптации, отсутствии большой напряженности и беспокойства, а также склонности к лидерству, общительности.

Значительное число курсантов первого курса (44,93%) характеризуется средним уровнем эмоциональной устойчивости, у 31% обследуемых — высокий уровень эмоциональной устойчивости, остальные — 24,04% имеют показатели высокого нейротизма, т. е. относятся к группе эмоционально неустойчивых, тревожных и плохо адаптируемых [26].

Ко второму году обучения курсанты имеют высокие средние показатели эмоциональной стабильности (45,87 и 39,85%, соответственно), однако 14,28% курсантам присущ высокий уровень эмоциональной нестабильности. Высоким уровнем эмоциональной устойчивости обладают лишь 51,85% курсантов третьего курса, 38,04% — имеют средний уровень. И 10,11% курсантов относятся к группе с высоким уровнем нейротизма. Предположительно, к окончанию учебного заведения курсантов тревожит их дальнейшая жизнь, перемены, новая работа, коллектив. В целом, со завершению

каждого года обучения уровень эмоциональной устойчивости у курсантов стабилизируется [26].

Согласно результатам, полученным при исследовании свойств личности по трем курсам, можно сделать следующие выводы:

1) На протяжении первого года обучения у курсантов происходит адаптация к военизированному учебному заведению (объем, новизна, и сложность учебного материала сопряжены с неизвестными ранее условиями жизни и службы, соблюдение дисциплины и установленного распорядка дня), которая проявляется в общительном и активом поведении. Для некоторых возникают противоречия между привычными формами поведения и уставными требованиями. Происходит перестройка старых и выработка новых привычек, что вызывает отрицательные психические реакции (состояние тревоги и депрессии).

2) К концу второго года обучения у курсантов наблюдаются завышенные показатели, чем на других курсах, по всем исследованным факторам. Это объясняется преобразованием мировоззрений у обучаемых вследствие увеличения не только специальных дисциплин, но и количества служебных нарядов, как разновидности дисциплинарной практики. И как следствие, застенчивость, сдержанность и отдаленность, эмоциональная неустойчивость.

3) На третьем году обучения у курсантов отчетливо прослеживается процесс профессионального становления. Отмечается упрочение мировоззренческих взглядов и убеждений, стабилизируются черты характера.

Следующим исследуемым фактором является состояние тревожности и депрессии у курсантов, которое может быть обусловлено неуравновешенностью нервных процессов. Результаты исследования представлены в таблице 14.

Таблица 14

Коэффициенты тревожности и депрессии у курсантов

Курс	Уровень тревожности		Уровень депрессии	
	Средний результат	σ	Средний результат	σ
I	2,18	3,25	2,88	3,58
II	4,12	3,19	3,92	3,45
III	4,36	2,37	5,23	3,14

Отмечается тенденция снижения с каждым годом обучения уровня тревожности и депрессии и увеличения показателей, свидетельствующих об оптимальном психическом состоянии. На первом курсе у курсантов преобладает средний и высокий уровень (диапазон составляет от 1,11 до 7,61) тревожности и депрессии. На втором курсе — низкий и средний уровень. У курсантов третьего курса отмечается реактивная тревожность, которая обусловлена, прежде всего, временным переживанием и беспокойством, а также у курсантов отсутствуют депрессивные состояния. Таким образом, к окончанию срока обучения в вузе эмоциональное состояние курсантов нормализуется.

Таблица 15

Результаты выявления у курсантов склонности к риску

Курс	Средний результат	σ
I	51,45	7,38
II	47,48	8,61
III	44,79	6,86

Согласно анализу полученных результатов, курсанты первого года обучения склонны к неоправданному риску. У курсантов третьего года обучения, имеющих представления о специфике выбранной ими профессии, показатели склонности к риску находятся в установленных пределах.

С первого по третий года обучения у курсантов отмечается снижение от высокого уровня склонности к риску — к среднему, который является оптимальным для профессии пожарного, это обусловлено, во-первых, возрастными особенностями юношей, а во-вторых, формированием личности курсанта.

Для того, чтобы определить в какой степени курсант ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, и в какой — пассивным объектом действий других людей и внешних обстоятельств нами была использована методика определения уровня субъективного контроля (УСК).

Исходя из результатов, представленных в таблице 16, по шкале интернальности курсанты, как первого, второго, так и третьего курсов имеют высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Самые низкие показатели отмечены на

втором курсе (диапазон от 11,43 до 17,85), а высокие — на третьем курсе (диапазон от 11,25 до 18,47).

Курсанты первого курса имеют высокие показатели по шкале интернальности в области неудач, что говорит о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

Таблица 16

Характеристика интернальности у курсантов

Курс	$И_{(+)}$		$И_{н}$		$И_{д}$		$И_{п}$	
	Средний результат	σ	Средний результат	σ	Средний результат	σ	Средний результат	σ
I	14,66	3,31	10,5	3,85	6,5	1,8	4,7	1,4
II	14,64	3,21	8,87	4,09	6,7	1,31	4,9	1,25
III	14,86	3,61	8,6	3,69	6,89	1,87	5,12	1,33

Примечание: $И_{(+)}$– шкала интернальности, $И_{н}$ — шкала интернальности в области неудач, $И_{д}$ – шкала интернальности в области достижений, $И_{п}$ — шкала интернальности в области производственных отношений.

На втором и третьем годах обучения курсанты имеют низкие показатели, которые незначительно (0,27) отличаются друг от друга. Низкие показатели свидетельствуют о том, что обследуемые склонны приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

На протяжении трех лет обучения у курсантов отмечены средние показатели, несмотря на рост показателей с каждым годом. Средние показатели свидетельствуют о том, что иногда курсанты считают, что сами добились всего в своей жизни, а иногда склонны предписывать свои успехи обстоятельствам — удаче, счастливой судьбе, помощи других людей.

На первом и втором годах обучения у курсантов выявлены низкие показатели по шкале интернальности в области производственных отношений, т.к. курсанты склонны придавать большое значение внешним обстоятельствам — руководству курса, преподавателям, сокурсникам, везению — невезению, в складывающихся отношениях в коллективе, в учебе. К окончанию третьего курса показатели по данной шкале приближаются к высоким. Возможно, кур-

санты считают свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности в отношениях с преподавателями, коллективом и т. д.

Таким образом, методикой УСК было выявлено следующее:

1. Курсанты первого года обучения имеют высокие показатели уровня субъективного контроля, считают, что большинство событий было результатом их собственных действий, чувствуют собственную ответственность за неудачи (высокий показатель по шкале интернальности в области неудач). Однако в производственной деятельности являются пассивным объектом действий других (сокурсников, преподавателей и т. д.)

2. Курсанты второго курса, также как и первого, имеют высокий уровень субъективного контроля, но в области неудач приписывают ответственность другим людям, а в области производственных отношений большое значение придают внешним обстоятельствам.

3. К окончанию обучения курсанты имеют высокие показатели уровня субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, кроме контроля над отрицательными событиями и ситуациями. Поскольку не хотят брать ответственность на себя за какие-либо события, чтобы избежать неприятности, возникающие после этого (дисциплинарные взыскания, наряды).

Таким образом, оценка формирования эмоционально-волевого компонента готовности к профессиональной деятельности позволяет сделать вывод о том, что в период с первого по третий год обучения у курсантов наблюдается интенсивное формирование личностных качеств. В этот период активно формируется социальная активность, приобретается эмоциональная устойчивость, определяется локус контроля, снижается уровень тревожности и др. Однако наиболее критичным является второй год обучения, что подтверждается максимальными показателями по некоторым факторам (экстраверсия-интроверсия, коэффициент тревожности и депрессии, шкала психотизма и эмоциональной устойчивости) [26].

Проведенное исследование позволило разработать характеристику обучающихся в соответствии с годами обучения:

Так, на первом году обучения курсанты характеризуются как: экстравертированные (общительные, импульсивные и активные в поведении), тревожные, эмоционально стабильные, однако имеют тенденцию к агрессивному поведению, вспыльчивости, склонны к рискованному поведению, преобладание ориентационной направ-

ленности на взаимодействие. Большая часть обследуемых обладают в целом средними показателями проявления коммуникативных склонностей, они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомых. Развитие организаторских склонностей находится на уровне ниже среднего: курсанты плохо ориентируются перед аудиторией, в незнакомой ситуации, а проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. По уровню субъективного контроля большинство курсантов являются интерналами — уверенные в себе и реалистичные личности.

Ко второму году обучения в индивидуально-типологическом складе курсантов преобладает интровертированность («эмоциональная изоляция» от окружающих, погруженность в собственные переживания), отмечен высокий показатель психотизма и эмоциональной нестабильности, что подтверждается пассивным поведением, тревожностью, конфликтным поведением не только с коллективом группы, но и с курсовыми офицерами, преподавателями. Снижается не только уровень неадекватной тревожности и депрессии, но и склонность к риску, по сравнению с показателями первого года обучения. Отмечено доминирование ориентационной направленности «на себя», второе распределение, по количественным показателям, занимает направленность «на задачу». Незначительно, по сравнению с первым годом обучения, на 0,05, повышается показатель организаторских и коммуникативных склонностей, т. е. курсанты не ограничивают круг своих знакомых, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Показатели уровня субъективного контроля относительно ровно распределены, однако лиц с высокими показателями экстернальности меньше, чем с общей интернальностью.

К окончанию третьего года обучения в институте курсантам свойственны такие личностные качества как: экстравертированность, эмоциональная устойчивость, адаптированность, сдержанность, отсутствие тревожности и депрессии, склонность к оправданному риску. Отмечено сочетание ориентационной направленности «на задачу» и «на взаимодействие», что свидетельствует о высоком уровне делового сотрудничества. Уровень коммуникативных и организаторских склонностей — средний, т. е. выпускники не теряются в новой обстановке, занимаются общественной деятельно-

стью, способны самостоятельно принимать решения в трудной ситуации. По уровню субъективного контроля большинство курсантов имеют общую интернальность. Уровень профессиональных знаний выше среднего.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что качественные изменения в структурных компонентах готовности к профессиональной деятельности курсантов происходят в период обучения и имеют динамический характер.

Так, у курсантов первого курса отмечено преобладание коммуникативной стороны и расширение внешних, социальных контактов; положительная мотивация со слабо выраженной внутренней мотивацией профессиональной деятельности; нерешительность в своих действиях и неумение контролировать себя; профессиональные знания ограничены и не ориентированы на практическую деятельность.

К окончанию второго года обучения у курсантов отсутствует устойчивый интерес к избранной профессии, но существует слабое представление о специфике и содержании самой профессиональной деятельности. Они подвержены влиянию случая, отличаются быстрыми и резкими колебаниями настроения.

Курсанты третьего года обучения обладают профессиональными умениями и навыками, стабильной эмоциональной устойчивостью, общительны, хорошо адаптируются, уверенные в себе.

2.3 Оценка соответствия готовности курсантов к профессиональной деятельности сотрудника пожарной охраны

В рамках продолжения исследования мы провели оценку соответствия готовности курсантов специализированного учебного заведения к профессиональным функциям начальников караулов пожарных частей.

Согласно уровневой дифференциации, определим процентное соотношение среди курсантов и НК по трем уровням каждого компонента готовности к профессиональной деятельности (см. табл. 20).

Рассмотрим уровни каждого компонента готовности к профессиональной деятельности с целью определения уровня сформированности готовности у выпускников.

Таблица 20

Уровни готовности к профессиональной деятельности (в %)

Курсанты Сотрудники Уровни	Компоненты готовности к профессиональной деятельности											
	Мотивационный			Когнитивно-ориентационный			Деятельностно-операциональный			Эмоционально-волевой		
	А	У/А	Н/А	А	У/А	Н/А	А	У/А	Н/А	А	У/А	Н/А
I курс	-	96,8	3,2	-	18	82	-	38,5	71,5	-	81,1	18,9
III курс	64,3	33,9	1,8	27,1	54,8	18,1	19,3	52,9	27,8	41	50,4	8,6
«неуспешные»НК	70,2	28,6	1,2	38,7	51,8	9,5	45,6	49,6	4,8	75,5	23	1,5
«успешные» НК	96,7	3,3	-	89,2	10,8	-	93,8	6,2	-	96,1	3,9	-

Примечание: А — адекватный уровень, у/а — условно адекватный, н/а — неадекватный.

Высокий уровень *мотивационного компонента* готовности к профессиональной деятельности зафиксирован в группе «успешных» сотрудников (96,8%). В группе «неуспешных» сотрудников данный уровень снижен на 25%, что свидетельствует о низкой мотивации профессиональной деятельности.

У большинства курсантов (96,8%) первого курса уровень мотивационного компонента определяется как условно адекватный, у остальных (3,2%) — неадекватный (см. рис. 2).

В целом, распределение показателей по уровням мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности выпускников незначительно отличается (приблизительно на 5,3–5,9%) от «неуспешных» сотрудников, подтверждая факт формирования в условиях вуза данного компонента.

Распределение уровня *когнитивно-ориентационного компонента* готовности к профессиональной деятельности представлено на рисунке 3. Так, на первом году обучения у доминирующей части курсантов (82%) выявлен неадекватный уровень и только у 18% — условно адекватный. Ко второму году обучения у курсантов данный уровень значительно увеличивается: адекватный уровень отмечен у 27,1%, условно адекватный — 54,8% и неадекватный у 18,1% курсантов [141].

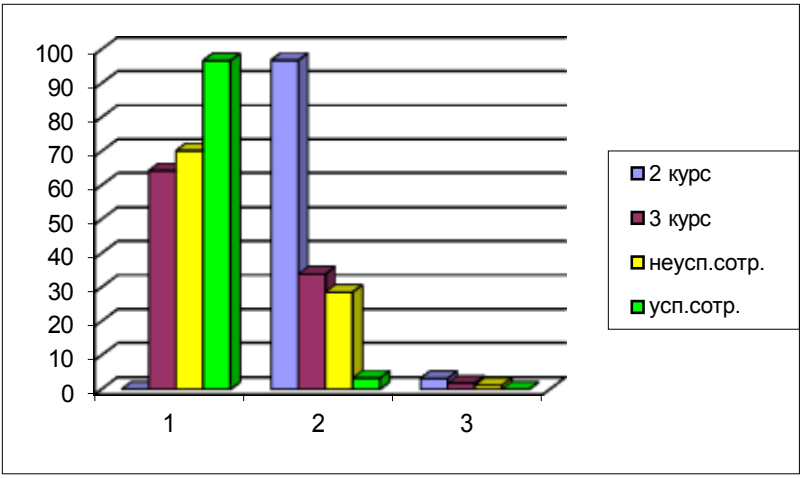

Рис. 2. Уровень мотивационного компонента готовности курсантов и сотрудников (в % соотношении)

Примечание: 1 — адекватный уровень, 2 — условно адекватный уровень, 3 — неадекватный уровень.

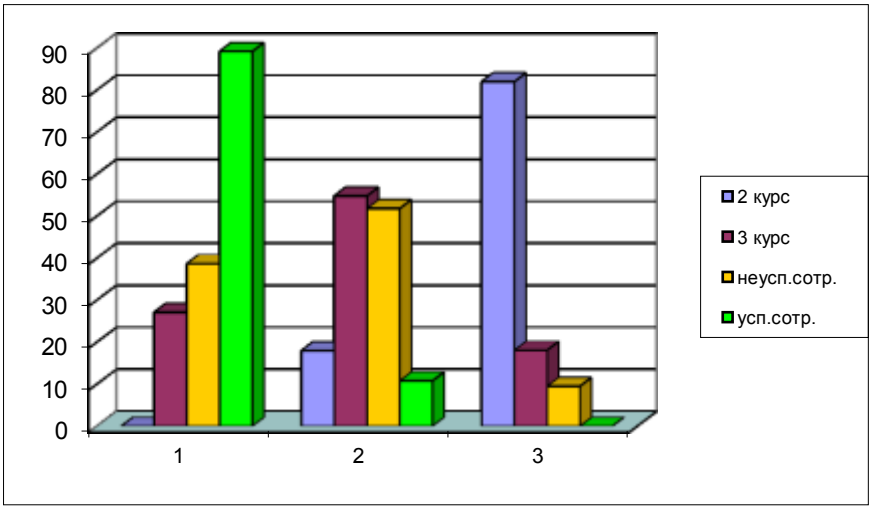

Рис. 3. Уровень когнитивно-ориентационного компонента готовности курсантов и сотрудников (в % соотношении)

Примечание: 1 — адекватный уровень, 2 — условно адекватный уровень, 3 — неадекватный уровень.

Группа «неуспешных» НК обладает как адекватным уровнем (38,7%) ориентационного компонента, так и условно адекватным (51,8%) и неадекватным (9,5%). Преимущественно сотрудники «успешной» группы имеют адекватный уровень (89,2%), 10,8% — условно адекватный. В целом, уровень когнитивно-ориентационного компонента выпускников несущественно отличается от уровня, зафиксированного в группе «неуспешных» НК (приблизительно на 5-10 %), но значительно отличается от уровня в группе «успешных» сотрудников. Согласно результатам, данный компонент в условиях военного вуза имеет высокий темп развития.

Уровень *деятельностно-операционального компонента* готовности к профессиональной деятельности рассмотрен на рисунке 4. По данному компоненту высокие показатели среди «успешных» НК во многом превышают числовые значения как в группе «неуспешных» сотрудников, так и выпускников. Курсанты первого курса обладают низким уровнем деятельностно-операционального компонента: у 61,5% отмечен неадекватный уровень, у 38,5% условно адекватный. К окончанию второго курса уровень данного компонента повышается, но не существенно. Процентное распределение по трем уровням следующее: адекватный — 19,3% курсантов, условно адекватный — 43,6% и неадекватный — 37,1% [141].

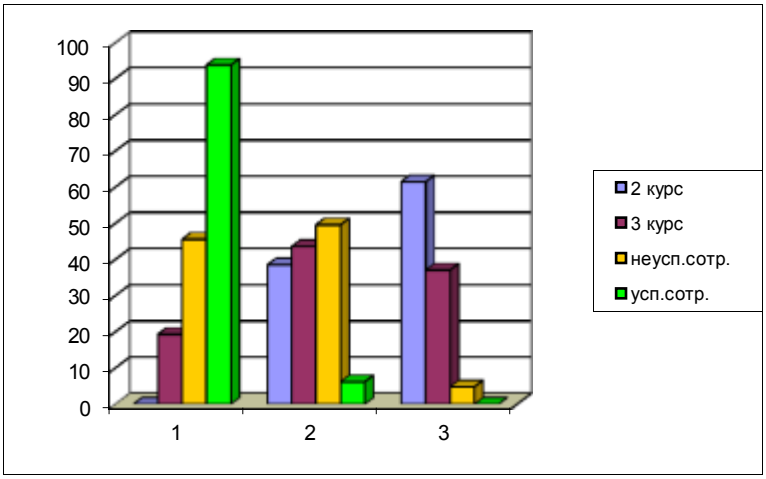

Рис. 4. Уровень деятельностно-операционального компонента готовности курсантов и сотрудников (в % соотношении)

Примечание: 1 — адекватный уровень, 2 — условно адекватный уровень, 3 — неадекватный уровень.

Следовательно, деятельностно-операциональный компонент готовности в условиях военного вуза развивается незначительными темпами. Уровень этого компонента у выпускников намного ниже (в 2,5 раза) уровня среди «неуспешных» сотрудников. Несмотря на это, анализ экспериментального материала показал положительную динамику изменения уровня развития готовности к профессиональной деятельности у курсантов военного вуза.

Уровень *эмоционально-волевого компонента* готовности к профессиональной деятельности распределяется у курсантов следующим образом: на первом году обучения у большинства курсантов (81,1%) выявлен условно адекватный уровень и только у небольшой части (18,9%)– неадекватный; к окончанию второго года обучения уровень эмоционально-волевого компонента значительно повышается: 41% обучающихся имеют адекватный уровень, 50,4% — условно адекватный и неадекватный — 8,6% курсантов (см. рис. 1).

В группе «успешных» НК адекватным уровнем эмоционально-волевого компонента обладает большая часть (96,1%) сотрудников, остальные (3,9%) — условно адекватным. Преобладающая часть (75,5%) группы «неуспешных» сотрудников имеет адекватный уровень, 23% — условно адекватный и 1,5% НК этой группы обладают неадекватным уровнем [141].

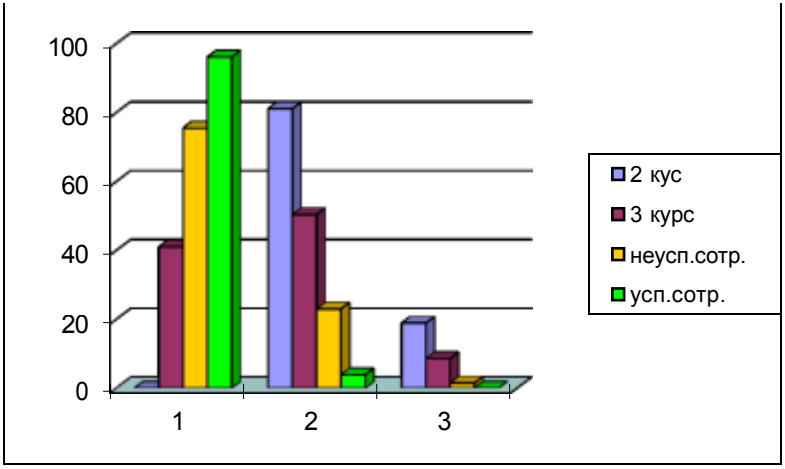

Рис. 1. Уровень эмоционально-волевого компонента готовности курсантов и сотрудников (в % соотношении)

Примечание: 1 — адекватный уровень, 2 — условно адекватный уровень, 3 — неадекватный уровень

Таким образом, в процессе обучения в вузе отмечается развитие эмоционально-волевого компонента готовности к профессиональной деятельности, согласно результатам исследования, но данный уровень ниже уровня, выявленного у «неуспешных» сотрудников.

Резюмируя все вышеизложенное, необходимо отметить, что в условиях военизированного вуза успешно развивается готовность к профессиональной деятельности, об этом свидетельствует устойчивая динамика развития у курсантов уровней эмоционально-волевого и мотивационного компонентов готовности к профессиональной деятельности. Менее развивается функциональный блок, в частности деятельностно-операциональный компонент. Так же важно подчеркнуть, что показатели выпускников приближаются к показателям группы «неуспешных» сотрудников, а не «успешных».

С помощью регрессионного анализа установим значимость каждого компонента готовности к профессиональной деятельности для успешности деятельности НК, а также проведем ранжирование их содержания.

Согласно полученным результатам, деятельностно-операциональный компонент является наиболее значимым, удельный вес составил 32,6%, второе место занимает когнитивно-ориентационный (27,4%). Менее значимыми компонентами для эффективной деятельности НК выступают мотивационный (удельный вес 23,7%) и эмоционально-волевой (16,3%). Для деятельностно-операционального компонента готовности наибольшее значение имеет профессиональное образование (вклад 14.56), затем организаторские способности (12.74) и опыт работы (10.88). Когнитивно-ориентационный компонент проявляется наличием высокого уровня профессиональных знаний (10.32). Содержание мотивационного и эмоционально-волевого компонентов не входят в группу доминирующих параметров для успешной деятельности НК. Вклады распределились следующим образом: профессиональная направленность — 8.98, уровень субъективного контроля — 7.82, уровень тревожности — 6.54, уровень психотизма и нейротизма (5.77 и 5.63 соответственно), склонность к риску –4.97, уровень депрессии — 3.61[141].

Таким образом, оценка показала, что профессиональное образование наиболее детерминирует формирование готовности к профессиональной деятельности НК. Интенсивность детерминации также зависит от организаторских способностей, опыта работы и профес-

сиональных знаний (деятельностно-операциональный и когнитивно-ориентационный). Данные компоненты являются «формирующими» для готовности к профессиональной деятельности НК.

Менее значимыми детерминантами готовности выступают мотивационный и эмоционально-волевой компоненты. Их можно считать компонентами, «стимулирующими» формирование готовности.

Для определения коэффициента сформированности готовности используем следующую матрицу: адекватный уровень соответствует 2 баллам, условно адекватный — 1 баллу и неадекватный — 0, учитывая коэффициент значимости по каждому компоненту.

По описанной формуле определяем уровень готовности к профессиональной деятельности для всех групп. Так, курсанты второго года обучения обладают устойчиво неадекватным уровнем, к третьему курсу условно адекватным уровнем готовности к профессиональной деятельности, неуспешные сотрудники — условно адекватным и адекватным уровнем в равных долях, успешные сотрудники — адекватным уровнем.

С целью статистической проверки степени соответствия показателей готовности к профессиональной деятельности между выпускниками вуза и сотрудниками нами использовался критерий согласия λ — Колмогорова-Смирнова.

В соответствии с результатами вычисления, представленными в таблице 21, эмпирические распределения между выпускниками и «успешными» сотрудниками совпадают — это дает основание утверждать, что различия статистически недостоверны. Исключение составляют показатели эмоционально-волевого компонента (интернальность в области достижений) и ориентационного (профессиональные знания), по которым различия статистически достоверны. К окончанию обучения у выпускников уровень профессиональных знаний приближается к показателям среди «успешных» сотрудников, так же повышается уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями, появляется уверенность в способности добиться своего в будущем [141].

Таблица 21

Сопоставительные характеристики выпускников и «успешных» сотрудников пожарной охраны

Показатели готовности к профессиональной деятельности	Выпускники — успешные сотрудники (λ)	Достоверность различий (p)	Выпускники — неуспешные сотрудники	Достоверность различий (p)
1. Психотизм	0,92	недостоверны	2,14	$p \leq 0,01$
2. Нейротизм	0,93	недостоверны	1,95	$p \leq 0,01$
3. Эмоц. устойчивость	1,28	недостоверны	1,42	$p \leq 0,05$
4. Депрессия	1,02	недостоверны	1,58	$p \leq 0,05$
5. Склонность к риску	0,98	недостоверны	1,9	$p \leq 0,01$
6. Интернальность:	1,26	недостоверны	1,37	$p \leq 0,05$
– в области неудач	1,09	недостоверны	1,88	$p \leq 0,01$
– в области достижений	1,37	$p \leq 0,05$	0,71	недостоверны
– в области производств. отношений	1,26	недостоверны	1,81	$p \leq 0,01$
7. Направленность: – «на взаимодействие»	0,95	недостоверны	1,96	$p \leq 0,01$
– «на задачу»	1,21	недостоверны	1,84	$p \leq 0,01$
8. Коммуникативные склонности	1,28	недостоверны	1,74	$p \leq 0,01$
9. Организаторские склонности	0,98	недостоверны	1,78	$p \leq 0,01$
10. Профессиональные знания	1,39	$p \leq 0,05$	1,28	недостоверны

Примечание: если $\lambda \geq 1,36$ различия между показателями достоверны.

Эмпирические распределения между выпускниками и «неуспешными» сотрудниками не совпадают, поэтому различие результатов сравниваемых групп статистически значимо, за исключением шкал — интернальность в области достижений и профессиональные знания — распределения статистически недостоверны.

Выявлено, что по данным шкалам числовые показатели среди выпускников выше, чем у «неуспешных» сотрудников [141].

Результаты оценки соответствия готовности курсантов к выполнению профессиональной деятельности начальника караула пожарной части показывают, что показатели готовности к профессиональной деятельности выпускников отличаются от показателей среди «успешных» сотрудников и приближаются только по практической части. Это подтверждает наши теоретические предположения, что процесс формирования готовности к профессиональной деятельности после окончания вуза не завершен, поэтому профессиональная подготовка в рамках учебного заведения не формирует «полной, абсолютной» готовности к профессиональной деятельности. И даже «успешный» выпускник, начавший свою профессиональную карьеру, не станет «успешным» сотрудником, ввиду недостаточности практических навыков и профессионального опыта [141].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая научная работа посвящена проблеме структуры, содержания и оценки динамики формирования готовности курсантов военизированного учебного заведения к профессиональной деятельности сотрудников пожарной охраны. Проведенный нами анализ психолого-педагогических исследований показал, что при кажущейся традиционности исследования готовности к профессиональной деятельности, исследований, посвященных ее изучению в условиях военных учебных заведений, незначительное количество. Выполненное исследование является попыткой решения актуальной проблемы — формированию и оценке готовности курсантов к профессиональной деятельности в условиях военизированного вуза.

Анализ полученных результатов исследования дает основание сделать следующие выводы:

1. Понятие готовности к профессиональной деятельности возможно рассматривать как системное, интегральное личностное образование, обеспечивающее эффективное выполнение профессиональной функций.

2. Модель формирования готовности к профессиональной деятельности может иметь четырехкомпонентную структуру. Она включает в себя мотивационный, когнитивно-ориентационный, деятельностно-операциональный и эмоционально-волевой компоненты. Мотивационный компонент готовности к профессиональной деятельности выражается в профессиональной направленности. Ядром когнитивно-ориентационного компонента является ориентированность в профессии. Основой деятельностно-операционального компонента выступает профессиональный опыт. Эмоционально-волевой компонент представлен личностной адекватностью профессии [97].

3. Наличие базового профессионального образования и стаж работы являются важными факторами формирования и развития готовности к профессиональной деятельности сотрудников пожарной охраны.

4. Особенностями динамики формирования готовности к профессиональной деятельности начальника караула в условиях военизированного вуза выступают:

− отсутствие четких границ между этапами формирования готовности к профессиональной деятельности;

− переход от одного уровня сформированности готовности к профессиональной деятельности к другому имеет неравномерное развитие, детерминированное этапами обучения в вузе.

5. Организация учебно-воспитательного процесса в военизированном вузе, имеет специфические особенности, влияющие на формирование готовности к профессиональной деятельности (особый режим учебы и службы, жизни и быта; специфика служебно-боевой подготовки, форма учебно-профессиональной деятельности). В условиях военизированного вуза готовность формируется более активно, по сравнению с гражданским вузом.

6. Оценка изменений в содержании компонентов готовности к профессиональной деятельности в период профессиональной подготовки курсантов показала динамический, неравномерный характер данного процесса, проявляющийся в следующем:

− у курсантов первого курса в основном формируется личностный блок готовности к профессиональной деятельности (мотивационный и эмоционально-волевой компоненты);

− на фоне сформированности компонентов личностного блока готовности к профессиональной деятельности у курсантов второго курса развивается функциональный блок (когнитивно– ориентационный и деятельностно-операциональный компоненты), причем показатели деятельностно-операционального компонента менее развиты по сравнению с показателями когнитивно– ориентационного компонента;

− к окончанию обучения (третий курс) у курсантов наибольшее развитие получают показатели эмоционально-волевого и мотивационного компонентов, и наименее развитыми оказываются показатели ориентационного и операционального компонентов готовности курсантов к профессиональной деятельности [141].

7. Оценка готовности курсантов к профессиональной деятельности производится в соответствии с уровнями ее сформированности: адекватный, условно адекватный и неадекватный. Уровень готовности детерминирован состоянием ее структурных компонентов.

8. Оценка уровней сформированности готовности курсантов к профессиональной деятельности производится по критериям, соответствующим каждому уровню готовности к профессиональной деятельности.

9. Результаты оценки начального уровня сфомированности готовности курсантов к профессиональной деятельности демонстри-

руют ее отличие от уровня «успешных» сотрудников и приближается к уровню «неуспешных», в виду отсутствия существенного показателя — практического опыты работы [141].

10. Наибольший вес при формировании готовности курсантов к профессиональной деятельности в условиях военизированного вуза имеют когнитивно-ориентационный и деятельностно-операционный компоненты, а мотивационный и эмоционально-волевой стимулируют ее развитие.

Полученные данные исследования позволили выработать рекомендации по организации учебной и воспитательной работы в военизированном вузе, направленных на повышение эффективности профессиональной подготовки курсантов и развитию готовности к профессиональной деятельности:

При организации учебного процесса необходимо:

− внедрять в учебный процесс новые образовательные технологии, направленные на формирование позитивного отношения к учению, стимулирующие умственное напряжение, развитие волевых усилий и способствующие созданию положительного эмоционального фона, поощрения инициативы, предприимчивости, творческих начал и т. п.;

− развивать познавательный интерес курсантов к обучению, посредством применения новых форм и методов обучения, создания на учебных занятиях творческой атмосферы и ситуации успеха, обеспечивающих свободу мысли и поведенческого выбора, уверенности в своих силах;

− стимулировать повышение субъективной значимости теоретических знаний с помощью дидактических приемов, направленных на повышение активности и самостоятельности курсантов (создание проблемных ситуаций, использование задач с недостающими и излишними данными, организация проектно– исследовательской работы), использование на учебных занятиях занимательного материала, видиопрактикумов и др.;

− акцентировать внимание на общественной значимости будущей профессии через внедрение в образовательный процесс методик, направленных на активизацию практико-ориентированных умений курсантов в ходе деловых и ролевых игр, тренингов и др.;

− активно применять в образовательном процессе компьютерные игры-тренажеры, имитирующие профессиональную деятельность сотрудников пожарной охраны, для развития быстроты умственной

ориентировки, принятие управленческих решений, формирования активного, самостоятельного творческого мышления;

− увеличить объем часов, отводимых на производственную практику курсантов с максимальным приближением содержания практики к реальным условиям предстоящей профессиональной деятельности.

В области воспитательной работы:

− активно применять новые формы, стимулирующие развитие направленности личности курсантов на выполняемые учебные и служебные задачи (коллективные дискуссии по профессиональным проблемам с привлечением практических работников, конкурсы профессионального мастерства и др.);

− развивать у курсантов навыки совместных действий, как в обычных, так и экстремальных условиях, умения работать в команде (предметные олимпиады по специальным дисциплинам, соревнования по пожарно-прикладным видам спорта и др.).

В организации работы психологической службы:

− планировать специальные психологические мероприятия по снятию тревожности у курсантов, посредством профориентационных игр («Человек-стрессор», «Регуляция дыхания» и т. п.), социально-психологических тренингов («Прорвись в круг», «Новое место» и т. п.);

− содействовать курсантам в решении субъективных проблем, прежде всего, в межличностных взаимоотношениях;

− развивать организаторские способности курсантов, лидерские качества, стимулировать оптимистичность и коллективистские тенденции.

Таким образом, изучение проблемы формирования готовности к профессиональной деятельности позволило обозначить некоторые перспективные направления для дальнейшей работы в рамках поставленной проблемы. Предметом специальных исследований могут стать: изучение факторов, детерминирующих формирование готовности к профессиональной деятельности сотрудника пожарной охраны, исследование условий для эффективного формирования готовности к профессиональной деятельности в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Алаторцев, В. А. Готовность спортсмена к соревнованиям: опыт психологического исследования / В. А. Алаторцев. Москва: Физкультура и спорт, 1969. 31 с.
3. Александров, А. Г. Психологические механизмы формирования мотивационной готовности к учебно-познавательной деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / А. Г. Александров. Новосибирск, 1999. 171 с.
4. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с.
5. Асеев, В. Г. Проблема мотивации и личность / В. Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности: сборник научных трудов. Москва: Наука, 1974. С. 122–144.
6. Асмолов, А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. Москва: Смысл; Академия, 2007. 528 с.
7. Атутов, П. Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы // Избранные труды: в 2 т./ Под редакцией Г. Н. Никольской. Москва, 2001.
8. Атутов, П. Р. Технология и современное образование // Педагогика. 1996. № 2. С. 24–32.
9. Афонькина, Ю. А. Становление профессиональной направленности в развитии человека. Мурманск: Изд-во МГПИ, 2001. 280 с.
10. Барабанщиков, А. В. Методика исследования проблем военной педагогики и психологии / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Н. Н. Конюхов, Н. Ф. Феденко. Москва: ВПА, 1987. 135 с.
11. Барабанщиков, А. В. Готовность к прыжку с парашютом / А. В. Барабанщиков, Н. А. Белоусов, В. В. Сысоев. Москва: ДОСААФ СССР, 1982. 216 с.
12. Баррет Дж. Карьера: способности и выбор. Москва: АСТ; Астрель, 2002. 208 с.
13. Бассин, Ф. В. К проблеме осознанности психологических установок / Ф. В. Бассин // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1973. С. 6.
14. Баскин, Ю. Г. Проблемы управления качеством профессиональной подготовки сотрудников Государственной противопожарной службы в условиях модернизации российского пожарно-технического образования / Ю. Г. Баскин, Р. А. Степанов, П. В. Канисев // Проблемы управления рисками в техносфере. 2011. № 1(17). С. 35–39.
15. Бажин, Е. Ф. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд. Москва: Смысл, 1993. 26 с.

16. Березин, Ф. Б. Психическая адаптация и тревога / Ф. Б. Березин // Психические состояния. Санкт-Петербург: Питер, 2000. С. 219–229.

17. Бешенцев, В. Н. Развитие познавательной активности курсантов высших военных училищ: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / В. Н. Бешенцев. Москва, 1989. 20 с.

18. Бжалова, И. Т. Психология установки и кибернетика / И. Т. Бжалова. Москва, 1966. С. 14–32.

19. Бодров, В. А. Нелинейная модель мотивационной сферы личности / В. А. Бодров, Г. В. Ложкин, А. Н. Плющ // Психологический журнал. 2001. № 2. С. 90–100.

20. Богуславский, В. В. Развитие и формирование мотивации учебной деятельности курсантов военных училищ МВД СССР: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / В. В. Богуславский. Москва: ВПА 1988. 20 с.

21. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 400 с.

22. Бокарева, Г. А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов: на примере обучения математике в техническом вузе / Г. А. Бокарева. Калининград, 1985. 264 с.

23. Боленко, Ю. В. К проблеме изучения профессионально важных качеств начальника караула пожарной части / Ю. В. Боленко // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. Вып. 2. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. С. 353–356.

24. Боленко, Ю. В. Повышение уровня профессиональной готовности в процессе физической подготовки курсантов вузов / Ю. В. Боленко // Проблемы физического воспитания и спортивной работы в системе образования: материалы V Научно-методической конференции. Иркутск: ВСИ МВД РФ, 2004. С. 31–35.

25. Боленко, Ю. В. Боевая готовность как фактор повышения эффективности деятельности пожарного / Ю. В. Боленко // Деятельность правоохранительных органов и государственной противопожарной службы в современных условиях: проблемы и перспективы развития: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск: ВСИ МВД РФ, 2004. С. 274–275.

26. Боленко Ю. В. Готовность к профессиональной деятельности курсантов и сотрудников пожарной охраны / Ю. В. Боленко // Вестник Бурятского госуниверситета. Сер. Философия. 2014. С. 49–56.

27. Бринько, И. И. Структура мотивации учебной деятельности курсантов военного высшего учебного заведения и ее динамика в процессе обучения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / И. И. Бринько. Иркутск, 1997. 18 с.

28. Броневицкий, Г. А. Основы военно-морской психологии / Г. А. Броневицкий, Ю. П. Зуев, А. М. Столяренко: под общей редакцией В. М. Гришапова. Москва: Воениздат, 1977. С. 42–43.

29. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. 1991. № 6. С. 3–11.

30. Бушурова, В. Г. Индивидуально-личностные предпосылки успешности обучения и адаптации курсантов морских училищ / В. Г. Бушурова, И. К. Широкова // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологи: сборник научных трудов. Ленинград, 1984. С. 121–122.

31. Вайсман, (Немов) А. И. О влиянии профессиональной деятельности на личность водителя / А. И. Вайсман, Е. П. Трутнева // Гигиена, физиология, психология труда и состояние здоровья водителей автомобилей. Горький, 1975. С. 145–152.

32. Варваров, В. И. Психология личности советского воина / В. И. Варваров. Москва: ВПА, 1974. 44 с.

33. Веденов, А. В. Воспитание психологической готовности к труду / А. В. Веденов // Народное образование. 1962. № 2. С. 53–57.

34. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. Москва: Логос, 2009. 336 с.

35. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы развития мотивации: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / В. К. Вилюнас. Москва: Изд-во МГУ, 1990. 35 с.

36. Вяткин, Б. А. Стиль деятельности как предмет интегрального исследования индивидуальности / Б. А. Вяткин // Системное исследование индивидуальности. Пермь: Из-во ПГПИ, 1991.

37. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 1.

38. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под редакцией В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.

39. Ганюшкин, А. Д. Состояние психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / А. Д. Ганюшкин. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1972. 27 с.

40. Гегель, А. Л. Основные психофизиологические качества пожарных / А. Л. Гегель, В. И. Дутов, А. М. Софьин, Д. С. Чичерин // Безопасность людей при пожарах: сборник научных трудов. Москва, 1986. С. 99–107.

41. Генов, Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф. Генов. Москва: Физкультура и спорт, 1971. 245 с.

42. Голикова, Н. Формирование мотивационной готовности к школе / Н. Голикова // Дошкольное воспитание. 2004. №4. С. 42–48.

43. Головатный, Н. И. Структура психологической готовности к труду / Н. И. Головатный // Проблемы воспитания учащихся. Ярославль.– 1972. Вып. 3. С. 125–130.

44. Голубева, Э. А. Способности и индивидуальность / З. А. Голубева. Москва, 1995.

45. Горбов, Ф. Д. К характеристике психических состояний человека в усложненных условиях деятельности / Ф. Д. Горбов, М. А. Матова, Б. Ш. Розенблат // Вопросы психологии. 1971. № 2.

46. Горелова, Г. В. Теория вероятностей и математическая статистика в примерах и задачах с применением Excel / Г. В. Горелова, И. А. Мацко. Ростов-на-Дону, 2002. 320 с.

47. Гуревич, К. М. Профессиональная пригодность и индивидуально-психологические особенности людей / К. М. Гуревич // Психологические вопросы профессиональной пригодности. Вильнюс, 1981. Вып. 6.

48. Давыдов, В. П. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования: научно-методическое пособие / В. П. Давыдов. Москва: Академия ФСБ, 1997.

49. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности / А. А. Деркач. Москва: Логос, 2000. 176 с.

50. Джеймс Э. Девис. Социология установки / Джеймс Э. Девис // Американская социология: перспективы, проблемы, методы. Москва, 1972. 155с.

51. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 320 с.

52. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Минск: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1976. 173 с.

53. Дьяченко, М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. Минск: Университетское, 1985. С. 29–80.

54. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Минск: Хэлтон, 1998. 399 с.

55. Дубяга, В. Ф. Формирование психологической готовности оперативных частей внутренних войск МВД России к деятельности по охране общественного порядка: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / В.Ф. Дубяга. Москва: ВУ, 1998. 185 с.

56. Дутов, В. И. Исследование особенностей поведения людей при пожарах / В. И. Дутов // Пожарная профилактика: сборник научных трудов. Москва, 1981. С. 141–150.

57. Дутов В. И. Анкетный метод обоснования выбора снарядов огневой полосы психологической подготовки пожарных / В. И. Дутов, И. И. Санец, И. А. Коваленко, К. В. Голома // Безопасность людей при пожарах: сборник научных трудов. Ленинград, 1982. С. 56–63.

58. Дутов, В. И. Психофизиологические и гигиенические аспекты деятельности человека при пожаре / В. И. Дутов, И. Г. Чурсин. Москва, 1993. 299 с.

59. Железняк, Л. Ф. Военно-профессиональная направленность личности советского офицера / Л. Ф. Железняк. Москва: ВПА, 1979. С. 17–26.

60. Журавлев, В. Е. Педагогические условия реализации личностно-ориентированного обучения в вузе системы МВД / В. Е. Журавлев // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Педагогика. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2011. № 1. С.149–154.

61. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец. Москва, 1986. Т. 1. С. 189.

62. Захарова, Л. Н. Психологическая подготовка педагога / Л. Н. Захарова. Москва: Прометей, 1993. С. 84–112.

63. Зверев, В. Л. Психическая готовность выпускников Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы к исполнению служебно профессиональных обязанностей / В. Л. Зверев, А. Б. Дмитриева // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2010. № 4(9). С. 23–28.

64. Зеер, Э. Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Ф. Зеер, Д. А. Заводчиков // Высшее образование в России. 2007. № 2. С. 24–32.

65. Зимняя, И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования: материалы XIV Всероссийского совещания. Москва, 2004. Кн. 1.

66. Зинченко, В. П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В. П. Зинченко, В. Б. Моргунов. Москва: Тривола, 1994. С. 48–59.

67. Иванова, Д. И. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции / Д. И. Иванова, К. Р. Митрофанов, О. В. Соколова. Москва: АПК и ПРО, 2003. 101 с.

68. Иващенко, Ф. И. Труд и развитие личности школьника: книга для учителя / Ф. И. Иващенко. Москва: Просвещение, 1987. 94 с.

69. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. Москва, 1974. 321 с.

70. Кандыбович, Л. А. Психологические проблемы формирования профессиональной готовности курантов вузов войск ПВО к службе в частях: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Л. А. Кандыбович. Москва, 1982. 36 с.

71. Картер, Ф. Психометрическое тестирование / Ф. Картер, К. Рассел. Москва: Логос, 2005. 407 с.

72. Климов, Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. Москва: Изд-во МГУ, 1988. 199 с.

73. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е.А. Климов // Избранные психологические труды. Москва; Воронеж: НПО Модэк, 1996. 400 с.

74. Ковалев, В. И. Психология боевой активности оператора / В. И. Ковалев. Москва: Воениздат, 1974. 141 с.

75. Кононов, А. В. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / А. В. Кононов. Москва, 2001. 17 с.

76. Кораблина, Е. П. Становление психологической готовности к инженерной деятельности у студентов технических вузов: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е. П. Кораблина. Москва, 1990. 16 с.

77. Корнилова, Т. В. Психология риска и принятия решения / Т. В. Корнилова. Москва: Аспект-пресс, 2003. 284 с.

78. Коробейников, М. П. Современный бой и проблемы психологии / М. П. Коробейников. Москва: Воениздат, 1972. 240 с.

79. Корчемный, П. А. Психологическая подготовка летного состава военно-воздушных сил к активным боевым действиям в условиях современной войны: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / П. А. Корчемный. Москва, 1990.

80. Кравцова Н.П. Формирование готовности будущего педагога психолога к реализации личностно-ориентиованного подхода в условия национальной школы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 13.00.08. Ставрополь, 2005. 20 с.

81. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. Москва: Просвещение, 1972. 146 с.

82. Кудрявцев, Т. В. Психологические основы подготовки учащихся к труду и выбору профессии / Т. В. Кудрявцев, Э. А. Фарапонова // Школа и труд: сборник научных трудов. Москва, 1987.

83. Кузнецов, Л. Н. Формирование состояния психологической готовности к боевым действиям у офицера-оператора в процессе боевого дежурства: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Л. Н. Кузнецов. Москва, 1989. 154 с.

84. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. Ленинград: Знание, 1985. 35 с.

85. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. Москва: Высшая школа, 1989. 117 с.

86. Ладанов, И. Д. Современная буржуазная военная педагогика на службе империализма / И. Д. Ладанов. Москва, 1972. 153 с.

87. Лазарев, С. В. Развитие психологической готовности молодых авиаинженеров к военно-профессиональной деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва: ВУ, 2000. 19 с.

88. Левитов. Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. Москва: Просвещение, 1964. 281 с.

89. Левитов, Н. Д. Психологическое состояние беспокойства тревоги / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 131–132.

90. Леонов, А. А. Психологические проблемы межпланетного полета / А. А. Леонов, В. И. Лебедев. Москва: Наука, 1975.

91. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. Москва: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

92. Леонтьев, А. А. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев. Москва: Смысл, 2005. 431 с.

93. Лоскутов, В. Н. Формирование психологической готовности школьников к службе в ВС СССР: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / В. Н. Лоскутов. Москва, 1991. 20 с.

94. Ломов, Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. Москва: Педагогика, 1991. 296 с.

95. Марищук, В. Л. Напряженность в полете / В. Л. Марищук, К. К. Платонов, Е. А. Плетницкий. Москва: Воениздат, 1969. 117 с.

96. Маланов, И. А. Опыт регионализации содержания вузовского образования / И. А. Маланов // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Педагогика. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. С. 95–98.

97. Маслянов Н. Н. Психолого-педагогические условия развития готовности курсантов к лидерству: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук:13.00.08 / Н. Н. Маслянов. Калининград, 2001. 162 с.

98. Маркова, А. К. Пути исследования учебной деятельности школьников / А. К. Маркова // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 26–28.

99. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 312 с.

100. Мерлин, В. С. Очерк теории темперамента / В. С. Мерлин. Пермь, 1973.

101. Молонов, Г. Ц. Педагогика: учебное пособие / Научный редактор С. В. Калмыков. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2009. 348 с.

102. Мощенко, А. В. Психологическая подготовка. Программы военной, физической и психологической подготовки суворовцев / А. В. Мощенко. Москва: МО РФ, 1992. С. 116–134.

103. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В. Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. Москва, 1960. Т. 2.

104. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 392 с.

105. Небылицын, В. Д. К изучению надежности работы человека-оператора в автоматизированных системах / В. Д. Небылицын // Вопросы психологии. 1961. № 6. С. 9–18.

106. Нерсесян, Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстренному действию / Л. С. Нерсесян, В. В. Пушкин // Вопросы психологии. 1969. № 5. С. 60–68.

107. Никиреев, Е. М. Направленность личности и методы еѐ исследования / Е. М. Никиреев. Москва: Изд-во НПО Модэк, 2004. 192 с.

108. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 268 с.

109. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт: под редакцией Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. 461 с.

110. Орлов, А. Б. Изучение психологических предпосылок развития склонностей к управленческо-трудовой деятельности: автореферат диссертации кандидата педагогических наук / А. Б. Орлов. Москва, 1978. 17 с.

111. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. Санкт-Петербург: ИГУП, 1999. 592 с.

112. Платонов, К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. Москва: Медицина, 1970. 126 с.

113. Пенькова, Р. И. Формирование у студентов педагогического института готовности к работе классного руководителя: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Р. И. Пенькова. Ленинград, 1978.

114. Петровский, А. В. О психологии личности / А. В. Петровский. Ленинград: Знание, 1971.

115. Петровский, В. А. К психологии активности личности / В. А. Петровский // Вопросы психологии. 1975. № 3.

116. Подлиняев, О. Л. Очерки о теориях личности в психологии и их педагогических проекциях: учебное пособие / О. Л. Подлиняев. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2005. 188 с.

117. Подлиняев, О. Л. Экзистенциальное направление в психолого-педагогической науке / О. Л. Подлиняев // Magister Dixit: научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2012. № 1(03).

118. Поздняков, В. М. К вопросу о психологической готовности курсантов учебных заведений МВД СССР к службе в ИТ / В. М. Поздняков. Москва: Изд-во академия МВД СССР, 1989.

119. Прангишвили, А. С. Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школой / А. С. Прангишвили // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1973.

120. Профессиография основных видов деятельности сотрудников Государственной противопожарной службы МВД России: пособие / М. И. Марьин, И. Н. Ефанова, М. Н. Поляков и др. Москва: ВНИИПО, 1999. 114 с.

121. Психологический анализ трудовой деятельности / под редакцией Л. В. Забродиной, В. Д. Шадрикова. Ярославль, 1989.

122. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева и др.; под ред. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург: Из-во С.-Петерб. ун-та, 1991. 152 с.

123. Психологические проблемы деятельности в особых условиях: сборник / ответственный редактор Б. Ф. Ломов, Ю. М. Забродин. Москва: Наука, 1985. 232 с.

124. Психологический отбор кандидатов в пожарно-технические образовательные учреждения МВД России: методические рекомендации / М. И. Марьин, М. Н. Поляков, В. И. Дутов. Москва: ВНИИПО, 2001. 108 с.

125. Психология и педагогика в профессиональной подготовке сотрудников ОВД / под редакцией А. Ф. Дунаева, А. С. Батышева: в 5 ч. Москва: Профессиональное образование, 1992. Ч. 1. С. 5–18.

126. Психологические тесты / под редакцией А. А. Карелина: в 2 т. Москва: Владос, 2003. Т. 1. 312 с.

127. Пуни, А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте / А. Ц. Пуни. Москва: Физкультура и спорт, 1973. 31 с.

128. Пушкин, В. Н. Соотношение индивидуально-психологического и группового аспектов в трудовой деятельности / В. Н. Пушкин // Новые исследования в психологии: сборник научных трудов. 1973. № 2.

129. Пушкин, В. Н. Уровень готовности к экстремальному действию человека-оператора и некоторые проблемы инженерной психологии / В. Н. Пушкин, М. М. Филатов // Физиология труда: материалы V Всесоюзной конференции по физиологии труда. Москва: Изд-во МГУ, 1987. С. 15–20.

130. Разборова, Л. И. Психологические особенности формирования готовности студентов педвуз к работе в дошкольном учреждении: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Л. И. Разборова. Москва: Изд-во МГУ, 1979. 18 с.

131. Рогалева Г. И. Воспитательная деятельность в вузе / Г. И. Рогалева // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Педагогика. 2011. С.171–174.

132. Ромен, А. С. К управлению организмом в стрессовых и экстремальных условиях / А. С. Ромен // Психологический стресс в спорте: материалы II Всесоюзного симпозиума. Пермь, 1975.

133. Рубахин, В. Ф. Психологические основы обработки первичной информации / В. Ф. Рубахин. Ленинград: Наука, 1974.

134. Рубинштейн, С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1975. № 3. С. 8–10.

135. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 805 с.

136. Рудик, П. А. Психотехнические испытания учащихся вузов / П. А. Рудик // Вопросы марксистской педагогики. Москва, 1929. Вып. 1.

137. Рудик, П. А. Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованию / П. А. Рудик, А. Ц. Пуни, Н. А. Худаков. Москва: Физкультура и спорт, 1969. 272 с.

138. Рындин, И. В. Методологическая роль принципа структурности / И.В. Рындин // Философские и социологические исследования: ученые записки кафедры общественных наук. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1972. Вып. 14.

139. Самонов, А. П. Влияние экстремальных условий на эффективность действий пожарного подразделения в связи с некоторыми индивидуально-психологическими особенностями пожарных: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.05. Москва, 1978.

140. Самонов, П. А. Психология для пожарных / П. А. Самонов. Пермь, 1999. 600 с.

141. Санжаева, Р. Д. Динамика готовности к профессиональной деятельности у курсантов военизированных вузов / Р. Д. Санжаева, Ю. В. Боленко // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 5. С. 37–42.

142. Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы готовности человека в деятельности: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук, 19.00.05. / Р. Д. Санжаева. Новосибирск, 1997. 324 с.

143. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 350 с.

144. Слепов, В. Я. Морально-политическая и психическая подготовка будущих офицеров ВМФ СССР: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / В. Я. Слепов. Ленинград, 1973.

145. Смирнов, Л. М. Актуальные психологические проблемы формирования личности в процессе трудового воспитания / Л. М. Смирнов, С. В. Ушнев, Н. И. Юдашина // Психологические основы формирования личности: сборник научных трудов. Москва, 1986.

146. Солодкова, А. В. О влиянии эмоциональных состояний на мышление операторов / А. В. Солодкова // Очерки психологии труда оператора: сборник научных трудов. Москва: Наука, 1975.

147. Сороковой, А. Г. Социально-психологические основы деятельности руководителей предприятия агропромышленного комплекса: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / А. Г. Сороковой. Москва, 1987.

148. Сосновский, Б. А. Базовая психологическая модель личности учителя / Б. А. Сосновский, А. Д. Глоточкин, Ю. М. Забродин // Педагогическое образование. Москва: Промтей, 1991. Вып. 4. С. 85–94.

149. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общей редакцией С. Т. Посоховой. Санкт-Петербург: Сова, 2005. 671 с.

150. Столяренко, А. М. Психология боевого дежурства и корабельной вахты / А. М. Столяренко. Москва: Воениздат, 1972. 53 с.

151. Столяренко, А. М. Физиология высшей нервной деятельности и учебно-воспитательный процесс в военном училище / А. М. Столяренко. Москва: ВПА, 1979. 177 с.

152. Суворова, В. В. О некоторых формах проявления стресса в лабораторных условиях / В. В. Суворова // Вопросы психологии. 1964. № 1. С. 23–29.

153. Суворова, В. В. Некоторые проблемы прогноза деятельности человека в экстремальных условиях / В. В. Суворова // Вопросы психологии. 1973. № 4. С. 16–18.

154. Суходольский, Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и система деятельности / Г. В. Суходольский. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1976. 120 с.

155. Сысоев, В. В. Психологическая подготовка воздушных десантников к боевым действиям в тылу противника: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / В. В. Сысоев. Москва: ВПА, 1989. 19 с.

156. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. Москва: Изд-во МГУ, 1975. 115 с.

157. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б. М. Теплов. Москва: Педагогика,1973. Т. 1.

158. Томилова, Г. А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета / Г. А. Томилова. Томск, 1978. 146 с.

159. Тюрин, Ю. Н. Статистический анализ данных на компьютере / Ю. Н. Тюрин, А. А. Макаров; под редакцией В. Э. Фигурнова. Москва: Изд-во Инфра-М, 2006. 528 с.

160. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. Москва: Наука, 1966. 220 с.

161. Ухтомский А. А. Физиологический покой и лабильность как биологический фактор: собрание сочинений / А. А. Ухтомский. Ленинград, 1951. Т. 2. 289 с.

162. Ушнев, С. В. Формирование у школьников психологической готовности к труду в процессе совместной учебно-трудовой деятельности / С. В. Ушнев // Проблемы психодиагностики, обучения и воспитания: сборник научных трудов. Москва, 1985.

163. Фарапонова, Э. А. Роль совместной деятельности в формировании психологической готовности школьников к труду / Э. А. Фарапонова, С. В. Ушнев // Вопросы психологии. 1990. № 4.

164. Федотова, Е. Л. Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды университета при подготовке специалистов в области информационных технологий Европа и современная Россия // Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы YI Международной научной конференции. Москва: МАНПО, 2009. С. 261–263.

165. Феденко, Н. Ф. Очерки по психологии личности советского воина: монография / Н. Ф. Феденко. Москва: ВПА, 1966. 228 с.

166. Филатова-Шуева М. М. Готовность к экстремальным действиям (бдительность) в трудовой деятельности оператора: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / М. М. Филатова-Шуева. Нальчик, 1969. 21 с.

167. Филимонова, Т. Г. Формирование психологической готовности к труду у старшеклассников в условиях межшкольного учебно-производственного комбината: автореферат диссертации ученой степени кандидата психологических наук / Т. Г. Филимонова. Москва, 1988. 19 с.

168. Философский словарь / под редакцией А. Г. Спиркина. Москва: Наука, 1991. 554 с.

169. Фомицкая, Г. Н. Комплексная оценка эффективности региональной системы образования / Г. Н. Фомицкая. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. 320 с.

170. Фомицкая, Г. Н. Реализация внешней оценки эффективности региональной системы общего образования / Г. Н. Фомицкая // Вестник ЗабГГПУ. Сер. Педагогика. Чита, 2012. С. 68–82.

171. Фурманец, Б. И. Психологическая готовность к деятельности авиаинженера и еѐ формирование у курсантов: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Б. И. Фурманец. Москва, 1983. 222 с.

172. Чебышева, В. В. Психология трудового обучения (трудовые умения и навыки в условиях трудового обучения) / В. В. Чебышева. Москва: Просвещение, 1983. 303 с.

173. Черепкова, Е. В. Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов: автореферат

диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е. В. Черепкова. Москва, 2002. 19 с.

174. Черникова, О. А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсменов / О. А. Черникова, О. В. Дашкевич. Москва: Физкультура и спорт, 1971. 150 с.

175. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности / В. Д. Шадриков. Ярославль: Изд-во ЯГУ, 1979. 102 с.

176. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: способности человека / В. Д. Шадриков. Москва: Логос, 2002. 160 с.

177. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

178. Шафранская, К. Д. К изучению человека в экстремальных условиях / К.Д. Шафранская // Человек и общество: сборник научных трудов. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1967.

179. Шеляховская, Н. К. Формирование временного состояния готовности к труду у учащихся профтехучилища / Н. К. Шеляховская // Вопросы педагогической психологии: сборник научных трудов. Свердловск, 1972. С. 15–20.

180. Шикун А. Ф., Профессионально-психологическая подготовленность к деятельности как психологическая проблема / А. Ф. Шикун, М. В. Скотников // Вестник тверского госуниверситета. Сер. Педагогика и психология. Тверь, 2009. С. 12–40.

181. Яблонко, В. А. Адаптация молодых курсантов к учебной, служебной и общественной деятельности в высшем военно-политическом училище / В. А. Яблонко. Донецк, 1982. С. 31–32.

182. Якунин, В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. Санкт-Петербург, 1998.

183. Ярошевский, М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / М. Г. Ярошевский. Изд. 2-е. Москва: Политиздат, 1974. 305 с.

184. Asch, S. The Nature of Personality: selected Papers. Cambridge, 1952. P. 115.

185. Berkun, M. M. Perfomance decrement under psychological stress // Human Factor. 1964. Vol .6. № 1.

186. Broadbent, D. E. Differences and interaction between stresses. // Quarterly jorn. of experimental psychology. 1963. № 15.

187. Clark, P. E. The role of drave in complex learning // Jour. of experimental psychology. 1963. Vol. 63. № 1.

188. Harris, C. S., Sommer H. C. Combined effects of noise and vibration on human tracking performance and response time // Aerospace Medicine. 1973. Vol. 44(3).

189. Lazarus, R.S. A laboratory apporoach to the dynamics of psychological stress // Am Psychol. 1964.

190. Mahl, H. D. Ermittlung der Zeistungswerte für die Übung in der Atemschutz. Übungsstrecke // Brand hilfe. 1984. Bd. 29. № 6. S. 192–200.

191. Murrell, M. E., Lester D. Masculinity in police officers // Psychological reports. 1979. Vol. 44(1). P. 14.

192. Orr, D. B. Reseach on behavior impairment due to stress. An experiment in longterm perfomance. // Jour. psychol. 1964. No. 1. P. 68.

193. Seemon, P., Hermiston R. The human energy cost of fire Afighting // J. Occup. Med. 1977. Vol. 19. P. 58–62.

194. Sperry, R. W. Brain and Unity of Conscious Experience: In: Brain and Conscious Experience, ed. J. Eccles. New York. Springer-Verlag. 1966.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие ……. 3

Глава 1. Теоретические аспекты формирования готовности курсантов военизированных вузов к профессиональной деятельности

1.1. Готовность курсантов военизированных вузов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема ……. 5

1.2. Структура и содержание готовности к профессиональной деятельности..... 18

1.3. Особенности формирования готовности курсантов к профессиональной деятельности в условиях образовательного процесса военизированного вуза …… 32

1.4. Характеристика проявлений и уровневая дифференциация готовности курсантов к профессиональной деятельности…… 47

Глава 2. Педагогическая технология формирования и оценки готовности курсантов военизированных вузов к профессиональной деятельности

2.1. Диагностические методики выявления и оценки готовности курсантов к выполнению профессиональной деятельности…… 60

2.2. Оценка динамики формирования готовности к профессиональной деятельности у курсантов военизированного вуза……... 66

2.3. Оценка соответствия динамики формирования готовности курсанта к профессиональной деятельности сотрудника пожарной охраны…… 80

Заключение…… 89

Литература…… 93

Научное издание

Юлия Владимировна Боленко
Галина Николаевна Фомицкая

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Дизайн обложки А. Б. Дашиевой

Компьютерная верстка Н. Ц. Тахинаевой

Свидетельство о государственной аккредитации
№ 2670 от 11 августа 2017 г.

Подписано в печать 21.02.2022. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 6,27. Уч.-изд. л. 5,47. Тираж 500. Заказ 14.
Цена свободная

Издательство Бурятского госуниверситета
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
rio@bsu.ru

Отпечатано в типографии Издательства БГУ
670000, г. Улан-Удэ, ул. Сухэ-Батора, 3а