

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования»

На правах рукописи

ЖУКОВСКИЙ Сергей Владимирович

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук,
доцент
Басюк Виктор Стефанович

Москва – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ.....	15
1.1. Смысловые доминанты проблемы адаптации.....	15
1.2. Сущность профессиональной адаптации молодых офицеров.....	37
1.3. Определение исходного уровня профессиональной адаптации (результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы).....	66
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ	87
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ.....	90
2.1. Содержание педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров и условия его организации в воинской среде.....	90
2.2. Структурно-содержательная характеристика модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров	115
2.3. Ход и результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.....	135
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ	160
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	163
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	169
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА	198
ПРИЛОЖЕНИЯ	200

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертационного исследования обусловлена востребованностью высококвалифицированных офицерских кадров, необходимостью исследования условий эффективности непрерывного военного образования, ресурсов повышения качества подготовки военного специалиста, способного к решению широкого спектра организационно-управленческих, эксплуатационно-технических, правоприменительных, оперативно-служебных, экспертно-консультационных, педагогических задач, что соответствует квалификационным требованиям, предъявляемым к офицерам различных силовых ведомств.

Видовое и содержательное многообразие профессиональной деятельности офицеров, полифункциональный характер воинского труда обуславливают необходимость обеспечения способности военных специалистов к быстрой адаптации к трансформирующимся условиям профессиональной деятельности в различных ситуациях и на различных этапах ее осуществления.

Наиболее сложным и вместе с тем весьма значимым этапом профессиональной деятельности офицера является этап «вхождения» молодого военного специалиста в воинскую среду после выпуска из образовательной организации высшего образования и назначения на первичную офицерскую должность. Поэтому в данном контексте актуализируется проблема профессиональной адаптации молодых офицеров, которая является важным фактором, определяющим эффективность профессионально-личностного становления и развития молодого офицера.

Однако, как показывает практика, не все выпускники образовательных организаций высшего образования, поступившие на службу в силовые структуры нашего государства, успешно адаптируются к профессиональной деятельности. Ряд молодых офицеров испытывают затруднения в реализации профессиональных функций и решении профессиональных задач, что негативно отражается на результатах служебной деятельности. В связи с этим повышение эффективности профессиональной адаптации молодых офицеров и обеспечение их интеграции в воинскую среду, на наш взгляд, возможны в рамках организации специальной ра-

боты, одним из видов которой является педагогическое сопровождение процесса вхождения их в профессиональную практику.

Вместе с тем в современных условиях организации и осуществления профессиональной деятельности офицеров в войсковых частях существуют **противоречия** между:

- объективными потребностями войсковых частей и воинских подразделений в офицерах – выпускниках образовательных организаций высшего образования, поступающих на военную службу по контракту, способных к оперативному «вхождению» в сферу профессиональной деятельности и исполнению служебных обязанностей, и недостаточным уровнем их готовности к профессиональной адаптации;

- социально-политической значимостью эффективной профессиональной адаптации молодых офицеров и дефицитом знаний об условиях успешного прохождения будущим офицером данного этапа его профессионального становления;

- необходимостью применения специальных педагогических средств поддержки становления офицера в профессиональной среде и отсутствием модели процесса педагогического сопровождения, которая раскрывала бы содержание и формы развития готовности офицера адаптироваться к ситуациям решения профессиональных задач в начальный период его служебной деятельности;

- потребностью в специальном обучении молодых офицеров и их наставников основам педагогического взаимодействия в ходе процесса адаптации и слабой разработанностью учебно-методического обеспечения данных форм работы в воинских подразделениях.

Приведенные противоречия определили **проблему исследования**, состоящую в недостаточной научно-теоретической разработанности и содержательно-методической обеспеченности педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров в начальный период профессиональной деятельности, отсутствии модели, раскрывающей этапы и условия эффективности этого процесса в войсковых частях. Указанной проблемой обусловлена тема исследования – *«Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых офицеров»*.

Степень разработанности проблемы исследования. В ходе анализа научной литературы рассмотрены работы, раскрывающие сущностные характеристики феномена «адаптация» в разных аспектах, в частности, с позиции его социального толкования в аспекте приспособления человека к нормативно-правовым и нравственно-этическим условиям среды, культивируемым в ней нормам и правилам поведения (Г. Спенсер, Ф.В. Знанецкий, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Р. Мертон, И.С. Дискин и др.), в рамках исследования возможностей психики человека в активизации адаптационных механизмов (работы С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова, В.А. Петровского, а также В.С. Мухиной, В.С. Басюка, Ф.Б. Березина и др.).

В проекции научной проблематики исследования значение имели работы, акцентирующие внимание на проблеме профессиональной адаптации специалистов различного профиля (И.А. Латкова, М.А. Дмитриева, Л.П. Панченко, Н.А. Ершова и др.), в том числе сотрудников силовых ведомств (работы А.Ч. Кодоевой, А.В. Черноиванова, Ж.Г. Сенокосова и др.), в которых приводятся сущностные, содержательные и структурные характеристики профессиональной адаптации.

В контексте исследовательского направления уделялось внимание работам, посвященным изучению сопряженных с профессиональной адаптацией феноменов: адаптивности личности (В.Н. Панферов, В.А. Петровский и др.), адаптационного потенциала (С.А. Ларионов, В.Ф. Луговая и др.), адаптационной готовности (Р.М. Шамионов, М.В. Григорьева и др.), адаптированности личности (А.Г. Маклаков, О.Б. Михайлова и др.).

Важное значение в ракурсе исследуемой проблемы представляли научные труды, фокусирующие исследовательские позиции на проблеме педагогического сопровождения обучающихся в образовательном процессе (труды Я.Л. Горшениной, Э.М. Александровской, Т.В. Анохиной, М.И. Плугиной и др.), в процессе социализации личности (В.С. Басюк, Л.В. Байбородова), в условиях профессиональной подготовки специалистов (Г.В. Безюлева). Анализировались работы, исследующие вопросы педагогического сопровождения профессиональной адаптации начинающих преподавателей вуза (Т.В. Савищева), молодых учи-

телей (М.С. Сотникова), специалистов социальной сферы (Е.В. Нехорошева), младшего командного состава ВС РФ (А.Ю. Андриященко, А.Я. Фомин).

Вопросам роли наставничества как инструмента профессиональной адаптации посвящены работы Д.А. Бачина, В.М. Краева, П. С. Кузнецова, А.И. Тихонова, М.Е. Чуниной, М.А. Федотова и др.

Однако проблема педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров на начальном этапе профессиональной деятельности и вступления в первичную офицерскую должность не получила специального рассмотрения.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров.

Объект исследования: процесс профессиональной адаптации молодых офицеров.

Предмет исследования: педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых офицеров.

Гипотеза исследования: педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых офицеров будет эффективным, если:

- оно будет рассматриваться как особый вид педагогической деятельности, выполняемый специалистами с большим профессиональным опытом (наставниками), направленной на поддержку профессионального становления молодого офицера с учетом специфики начального этапа его профессиональной деятельности;

- в качестве условий эффективности педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров будет обеспечиваться мониторинг затруднений, испытываемых молодыми специалистами при вхождении в профессиональную среду; оказание им психолого-педагогической поддержки при освоении профессионально-технических, и организационно-командирских функций, опыта саморегуляции в сложных ситуациях;

- модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации будет описывать этапы этого процесса, педагогические средства, применяемые

для поддержки молодого офицера на каждом этапе, условия эффективности наставничества;

– в процессе педагогического сопровождения будут реализовываться военно-социальное, информационно-пропагандистское, психологическое и культурно-досуговое направления наставнической работы.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования определены его **задачи**:

1. Выявить сущностные характеристики профессиональной адаптации молодых офицеров.

2. Определить условия эффективности педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров.

3. Обосновать содержание и методику повышения адаптируемости молодых офицеров к профессиональной среде.

4. Разработать модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров и осуществить ее апробацию в ходе опытно-экспериментальной работы.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем:

– раскрыто содержание понятия «профессиональная адаптация молодого офицера», которое отражает процесс «вхождения» военного специалиста в профессиональную среду при первичном вступлении в должность на основе активного взаимодействия молодого офицера с воинской средой, аккумулирующего совокупность служебно-организационных, психофизиологических, коммуникативных и социально-бытовых элементов, осуществляемого в целях обеспечения соответствия личностных ожиданий и личностно-профессиональных ресурсов молодого офицера требованиям воинской среды, и структура готовности к профессиональной адаптации, представленная мотивационным, когнитивно-операциональным, коммуникативным, эмоционально-поведенческим компонентами;

– уточнена сущность педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, понимаемого как особый вид деятельности, реализуемый постоянным составом войсковой части, организуемый в формате межсубъектного взаимодействия, направленного на оказание содействия молодому

офицеру в реализации им индивидуальной профессиональной траектории личностно-профессионального становления в начальный период осуществления профессиональной деятельности;

– определены организационно-педагогические условия, обеспечивающие педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых офицеров: создание и реализация в войсковой части системы наставничества, направленного на формирование у молодого офицера морально-психологических качеств и компетенций, необходимых для успешного вхождения в профессиональную деятельность, оказание ему адресной помощи в вопросах организации служебной деятельности и решения профессиональных задач, реализацию в войсковой части системы мер по морально-психологическому сопровождению деятельности молодых офицеров в рамках организации мероприятий военно-социальной, культурно-досуговой, информационно-пропагандистской и психологической работы; постоянный мониторинг процесса и результатов профессиональной адаптации с целью отслеживания эффективности процессуально-организационных параметров педагогического сопровождения профессиональной адаптации и оценки личностно-профессиональных достижений молодых офицеров;

– разработана и апробирована в опытно-экспериментальной работе модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, включающая нормативно-целевой, содержательно-организационный и оценочно-корректирующий блоки, в соответствии с которой реализуются аналитико-диагностический, ориентационный, практико-действенный и личностно-стабилизирующий этапы процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации офицера.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные в процессе исследования результаты способствуют: расширению научно-теоретических взглядов, связанных с проблемой педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, теоретически обосновывают один из путей решения проблем, возникающих в процессе профессиональной адаптации молодого офицера, уточняют существенные характеристики педагогического сопровождения профессиональной адаптации офицеров на начальном этапе

организации профессиональной деятельности; дают ориентиры для построения моделей, описывающих организационно-педагогические условия педагогического сопровождения адаптации специалистов, определения содержания и методик наставнической деятельности в профессиональных организациях, что вносит вклад в методологию и технологию профессионального образования.

Практическая значимость результатов исследования состоит в их направленности на повышение эффективности процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров; выявленные организационно-педагогические условия, разработанная и апробированная модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, материалы исследовательской работы применимы в практике деятельности войсковых частей и воинских подразделений различных силовых структур. Практическое значение имеют авторский специальный курс «Основы адаптационного процесса», программа организации наставничества в войсковой части, примерный сводный план общих мероприятий по организации военно-социальной, культурно-досуговой, информационно-пропагандистской и психологической работы с молодыми офицерами, методические рекомендации по организации профессиональной адаптации офицеров, прибывающих на службу после окончания образовательных организаций высшего образования, которые могут быть использованы в практике деятельности органов управления войсковой части и в системе повышения квалификации военных специалистов в качестве дополнительных информационно-методических материалов.

Теоретико-методологической основой исследования проблемы педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров явились:

– концептуальные идеи о развитии личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, В.С. Басюк и др.). Особенности педагогического сопровождения профессиональной адаптации рассматриваются через концепцию феноменологии развития и бытия личности В.С. Мухиной в контексте научного понимания идентификации и обособления как механизмов, определяющих поведение человека.

Идентификация и обособление выступают в качестве бинарной конструкции развития и бытия личности: идентификация в процессе профессиональной адаптации личности выступает как механизм организационной социализации личности, обеспечивающий ее интеграцию в новую среду, усвоение конвенциональных ролей, норм и правил поведения, а обособление является механизмом индивидуализации человека в профессиональной среде, определяя его внутреннюю позицию, его ценностные ориентации на себя как социальную единицу и уникальную личность, способную к самоконтролю и саморегуляции;

– научные исследования, связанные с определением смысловых и содержательных детерминант понятия «адаптация» (Ж. Бюффон, Г. Ауберт, П.С. Кузнецов, Т. Парсонс, В.А. Петровский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ю.А. Александровский, А.А. Реан, В.И. Медведев и др.);

– исследовательские позиции авторов, определяющие дефиниционные контуры и структурную компоновку феномена «профессиональная адаптация» (А.Г. Маклаков, Э.Ф. Зеер, С.В. Хвостанцев, И.Ф. Бережная и др.);

– теоретические исследования, задающие сущностные, содержательные ориентиры и процессуальную динамику педагогического сопровождения в общепедагогическом смысле (Е.А. Александрова, В.С. Басюк, О.С. Газман, Р.М. Фатыхова, Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына, А.Б. Струков и др.) и в проекции организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации (А.В. Скрипкина, В.П. Засыпкин, А.В. Антоновский, Е.В. Нехорошева, Л.Н. Харавнина и др.), в том числе специалистов силовых структур (Е.Е. Шмидт, А.А. Клейменов, А.В. Гайнуллина, В.К. Коротич, Е.М. Бантюкова, О.С. Симонова);

– научные работы, определяющие ключевые особенности педагогического моделирования и раскрывающие архитектуру педагогических моделей (труды В.Г. Афанасьева, А.Н. Дахина, В.А. Веникова, В.А. Штоффа, В.В. Загвязинского, В.П. Беспалько, И.В. Непрокиной);

– исследования, раскрывающие особенности наставнической деятельности в армии (В.А. Астанин, А.Л. Зайченко, П.Ю. Соколов и др.).

Для достижения цели, проверки выдвинутой гипотезы, решения задач, поставленных в исследовании, были использованы следующие **методы**: анализ научных источников по проблеме исследования; изучение нормативно-правовой базы, определяющей квалификационные требования к офицерским кадрам силовых ведомств; наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, анализ документов, педагогическое моделирование и прогнозирование; педагогический эксперимент, экспертная оценка и самооценка; изучение, сравнительный анализ продуктов деятельности, методы математической статистики; качественный и количественный анализ результатов экспериментальной работы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Профессиональная адаптация молодого офицера представляет процесс интеграции военного специалиста, окончившего образовательную организацию высшего образования и подписавшего контракт о прохождении военной службы, в новую для него профессиональную среду в связи с исполнением должностных обязанностей на первичной офицерской должности, характеризующийся активностью молодого офицера в освоении профессиональной среды во всех ее служебно-организационных, психофизиологических, коммуникативных, социально-бытовых элементах, позволяющий актуализировать имеющийся в личностном арсенале военного специалиста профессиональную компетентность, личностно-профессиональные качества, необходимые для его профессионального становления, оперативного «вхождения в средовые связи и отношения и последующей самореализации в сфере воинского труда.

В структуре готовности молодого офицера к профессиональной адаптации выделяются мотивационный, когнитивно-операциональный, коммуникативный, эмоционально-поведенческий компоненты.

2. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых офицеров является видом педагогической деятельности, реализуемой постоянным кадровым составом войсковой части, выполняющим функции наставничества и направленным на организацию взаимодействия, в ходе которого устанавливается связь молодого офицера с другими субъектами профессиональной деятельности в целях формирования у военного специалиста готовности к эффективному выпол-

нению профессиональных функций в начальный период служебной деятельности и минимизации затруднений, испытываемых молодыми офицерами в процессе интеграции в воинскую среду. Условиями эффективности педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров являются: мониторинг затруднений, испытываемых молодыми специалистами при вхождении в профессиональную среду; оказание им психолого-педагогической поддержки при освоении профессионально-технических и организационно-командирских функций, проведение тренингов, развивающих опыт саморегуляции в сложных ситуациях.

3. Педагогическое сопровождение выступает как целенаправленная деятельность опытных офицеров (наставников), организующих персонифицированное сопровождение молодых военных специалистов на профессиональном маршруте «вхождения» в воинскую среду и оказание содействия в решении задач профессиональной деятельности, вызывающих затруднения, реализующих различные формы военно-социальной, культурно-досуговой, информационно-пропагандистской и психологической работы, создающих комфортную организационно-психологическую среду в войсковой части и обеспечивающих социально-правовое, социально-экономическое, социально-бытовое, интеллектуально-нравственное и информационно-психологическое сопровождение молодого офицера; осуществляющих постоянный мониторинг процесса и результатов профессиональной адаптации, что предусматривает оценку содержательно-организационного контента педагогического сопровождения профессиональной адаптации и диагностику индивидуальных достижений молодых офицеров.

4. Модель процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров включает нормативно-целевой, содержательно-организационный, оценочно-корректирующий блоки: нормативно-целевой блок отражает состав требований, предъявляемых к офицерским кадрам, цель организации процесса педагогического сопровождения, которая заключается в обеспечении эффективности профессиональной адаптации молодых офицеров; содержательно-организационный блок описывает этапы педагогического сопровождения (аналитико-диагностический, ориентационный, практико-действенный, личност-

но-стабилизирующий), раскрывает содержание и формы проведения специально разработанного курса «Организация адаптационного процесса», предназначенного и для молодых офицеров, и для их наставников; оценочно-корректирующий блок содержит критерии адаптированности молодого офицера (индивидуально-оценочный, мотивационный, когнитивно-операционный, коммуникативный и регулятивный).

Достоверность результатов, полученных по итогам проведенного исследования, обеспечивается научной аргументированностью, значимостью и непротиворечивостью основных теоретических ориентиров исследования; логикой содержательного и структурного построения диссертационной работы; применением системы методов, соответствующих цели, задаче и гипотезе исследования; длительным характером опытно-экспериментальной работы.

Этапы исследования и опытно-экспериментальная база. Исследование осуществлялись в границах следующих этапов:

– *первый этап – подготовительный (2018–2019 гг.):* анализировались научные источники по проблеме исследования, изучалась специальная литература, отражающая особенности функционирования силовых ведомств, формулировались цель и задачи исследования, определялись его объект, предмет и гипотеза, разрабатывалась программа исследовательской работы;

– *второй этап – основной (2019–2022 гг.):* проводилась работа по уточнению научных представлений, связанных с проблемой исследования, его приоритетных терминологических позиций, выявлению организационно-педагогических условий, теоретическому обоснованию и разработке модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, организации ее опытно-экспериментальной апробации;

– *третий этап – обобщающий (2022–2023 гг.):* осуществлялась систематизация и анализ результатов опытно-экспериментальной работы, подводились общие итоги исследования, оформлялся текст диссертационной работы.

В качестве опытно-экспериментальной базы исследования выступили войсковые части, дислоцированные в трех субъектах РФ.

Апробация и внедрение результатов исследования были реализованы посредством публикации его смысловых, содержательных и архитектурных решений в научных журналах, выступлениях с сообщениями: в лаборатории дидактики общего и профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования (г. Москва, 29.03.2023), на научных форумах и конференциях - на Международном научном форуме «Наука и образования – современные концепции» (г. Москва, 15 ноября 2019 г.), на X Международной научно-практической конференции: секционное заседание «Психология» (Чебоксары, 2019 г.), на Международной научно-практической конференции: педагогика и психология (г. Белгород, 24 июня 2020 г.).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Отраженные в диссертации научные положения и полученные результаты соответствуют области исследования научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), в частности пунктам 4, 21 и 25.

Структура диссертации обуславливается целью исследования, логикой его проведения и последовательностью решения научных задач. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (304 источника), списка иллюстративного материала (6 таблиц, 17 рисунков) и 9 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ

В условиях современных социально-политических и социокультурных реалий, трансформации и усложнения организационно-технологических процессов в различных сферах социально-профессиональной деятельности, повышении требований к личности специалиста, являющейся основным субъектом общественных отношений, возрастает потребность сферы профессионального труда в квалифицированных кадрах, обладающих личностно-профессиональной мобильностью, гибкостью в выстраивании вариативных маршрутов социального бытия и профессиональной деятельности, способности к использованию своего внутреннего потенциала в различных условиях модифицирующейся социально-профессиональной среды, готовности к быстрому и психофизиологически безопасному реагированию на изменяющиеся условия среды в ракурсе эффективности профессиональной адаптации человека к ее смысловым, содержательным и функциональным доминантам.

В связи с этим в исследовательском пространстве данной главы будут рассмотрены вопросы, связанные с анализом феномена адаптации человека, особенностей профессиональной адаптации личности военного специалиста в условиях воинской среды, обозначены ее содержательные и структурные векторы.

1.1. Смысловые доминанты проблемы адаптации

Проблема адаптации, векторы ее изучения, связанные с определением существенных характеристик данного феномена, его структурной представленностью, выявлением факторов, механизмов, динамических показателей, критериев и уровней, достаточно широко освещены в научной литературе и рассматриваются в исследовательских координатах различных отраслей научного знания, среди которых ведущую роль в рассмотрении вопросов адаптации играют биология и фи-

зиология (работы Ж.Л. Бюффона, Г.-Р. Ауберта, Ч. Дарвина, Ж. Пиаже, L. Cuenot, Ю.С. Малова, Н.Р. Бородюка, И.П. Павлова, И.М. Сеченова, Н.А. Агаджаняна, И.А. Аршавского, П.С. Кузнецова и др.), в границах которых анализируются особенности адаптации как свойства живых организмов приспосабливаться к внешней среде посредством включения защитных механизмов, заложенных природными характеристиками внутренних органов и другими видовыми особенностями, философия и социология (Г. Спенсер, М. Bristol, Ф.В. Знанецкий, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, Р. Мертон, Л.В. Корель, А.В. Сухарев, И.С. Дискин, Г.И. Царегородцев и др.), рассматривающие специфику адаптации к социальной среде, ее нормативным постулатам, императивам, правилам и традициям, психологии (С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, В.А. Петровский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Ю.А. Александровский, Ф.Б. Березин, Г.И. Симонова, А.А. Реан, В.И. Медведев, А.Н. Макарова, М.В. Григорьева, Р.М. Шамионов, В.Н. Панферов и др.), исследующей адаптационные механизмы психики и поведения человека в условиях новой для него среды или модифицирующейся ситуации. Очевидно, что проблема адаптации, интегрирующая систему исследовательских траекторий различных наук, является своеобразным перекрестком, в границах которого происходит пересечение научных постулатов, рассматривающих сущностные и содержательные характеристики адаптации, приоритетные направления ее изучения, основанные на многообразии авторских точек зрения относительно понимания данного феномена.

Общий смысл адаптации, дефиниционно представленный в философском словаре (И.Т. Фролов [258]), сводит к определению данного феномена как процесса, обеспечивающего приспособление системы к условиям внешней и внутренней среды, и результата, характеризующегося наличием у системы приспособляемости к факторам среды. В биологическом энциклопедическом словаре под адаптацией понимается совокупность особенностей биологического вида (морфофизиологических, популяционных, поведенческих и др.), обеспечивающая возможность приспособления и организации специфического образа жизни в определенных условиях окружающей среды [42].

Впервые смысловая рефлексия адаптации была представлена в XVII веке Ж.Л. Бюффеном, который обосновал зависимость живых организмов от их приспособления к условиям окружающей среды; при этом сам механизм приспособления детерминируется непосредственно влиянием условий среды на изменяющийся в ней организм [53]. Хотя Ж. Бюффеном и не использовался непосредственно термин «адаптация», его воззрения были весьма полезны для продолжения научных исследований данного процесса, которые получили дальнейшее развитие в работах Г.-Р. Ауберта, являющегося, по сути, основоположником теоретического направления изучения адаптации в проекции научной интерпретации данного понятия, рассматривая его в качестве приспособления органов слуха и зрения в аспекте повышения или снижения их чувствительности на воздействие раздражителей [280].

В дальнейшем теоретические идеи Г.-Р. Ауберта получили свое развитие в исследованиях Ж.Б. Ламарка [138], Э.С. Бауэра [35], Ч. Дарвина [74], Г. Селье [218], Ж. Пиаже [188], L. Cuenot [293], Ю.С. Малова [158] и др. Так, например Ж.Б. Ламарк, рассматривая адаптацию, связывал ее с прямым приспособлением организма к условиям среды, указывая на модификацию отдельных полезных признаков организма как биологическую реакцию на изменение среды. Э.С. Бауэр [35], рассматривает адаптацию через призму сохранения и поддержания необходимого уровня равновесности биологической системы в условиях воздействия неблагоприятных факторов среды.

В концепции интеллектуального развития Ж. Пиаже [196] адаптация трактуется с точки зрения гомеостатического уравнивания и определяется как процесс, обеспечивающий равновесие между воздействием среды на организм и обратной реакцией организма на данное воздействие. В данном случае адаптация выступает, с одной стороны, как процесс приспособления человека к среде и среды к человеку, а с другой – как результат прямого влияния внешних факторов среды и внутренних изменения физиологических систем организма с последующей корректировкой их функционирования.

Акцент на общебиологической трактовке адаптации в условиях организации человеческой деятельности делает в своих исследованиях Ю.С. Малов [158], отмечая, что природа и физиологические свойства организма человека как биологической системы не подвержены столь быстрым изменениям как условия среды, что объективно приводит к возникновению противоречий между наличной биологической природой человека и окружающей его средой. Фактически здесь идет речь о том, что человек, представляя собой, с одной стороны, неотъемлемый элемент биологической природы, в первую очередь ориентирован на реализацию приспособительной функции, заложенной в его генетическом коде и направленной на сохранение гомеостаза в процессе воздействия среды. С другой стороны, сама среда обладает свойством развития, приобретая новые, более совершенные, социальные контуры, интегрируя в своем пространстве новые связи и отношения. Поэтому идеи биологических и физиологических воззрений на проблемное поле адаптации получили свое продолжение и расширение в социальном аспекте, учитывая тот факт, что человек является социальным субъектом, к которому применимы не только функции выживания в природе, но и функции интеграции в общественные связи, а само общество как социальная среда выступает, по мнению Г. Спенсера [235], «социальным организмом», с действующими внутри него не только биологическими законами адаптации, но и законами цивилизационного развития, находящимися в плоскости социального аспекта адаптации. Именно действие социальных законов развивает теоретические исследования адаптации, расширяя их теоретическое пространство от изучения специфики взаимоотношений в системе «организм – окружающая среда» до изучения адаптационных процессов в системе «личность – социальная среда». Поэтому в социологическом словаре адаптация определяется как приспособление систем, обладающих свойством самоорганизации, к изменяющимся условиям среды [234].

В связи с этим, по мнению В.Т. Ащепкова [23], адаптация представляет взаимосвязь цивилизационных новаций, содержащихся в среде, с природной сущностью человека, в основу которой (как уже указывалось выше) изначально положен приспособительный механизм, заложенный самой природой человека, а гене-

зис определяется составом социальных трудностей, детерминирующих траекторию и эффективность адаптационного процесса. В работах Ф.В. Знанецкого [109] отмечается социальная природа адаптации, которая проявляется через усвоение человеком социального опыта. Аналогичная социально-детерминированная позиция в рассмотрении адаптации обнаруживается в работах Э. Дюркгейма [87], в которых адаптация трактуется как приспособление внутренней организации человека к нормам и правилам, культивируемым в обществе. При этом Э. Дюркгейм делает акцент на наличие индивидуального уровня адаптации, в рамках которого приоритетом является осознание и принятие человеком существующих социальных императивов, проявляющихся в его действиях, и социального уровня адаптации, задающего ориентиры общественных аксиом, разделяемых всеми субъектами данного общества.

Мы солидарны с М. Вебером [54], что социальные нормы и правила, которые существуют в обществе, иницируются и определяются самими людьми, выступающими активными субъектами социальных отношений, определяющими и развивающими общественные нормы в процессе адаптации, а, значит, выполняя не просто приспособительную функцию, а функцию социального взаимодействия со средой. При этом нужно иметь в виду, что социальные нормы, выступая, с одной стороны, ориентиром и регулятором адаптации, определяющими вектор адаптационной активности человека, с другой – могут ограничивать проявление индивидуальности, препятствовать адаптации человека при несовпадении его личных интересов, выступающих в какой-то степени, двигателем адаптации, личных целевых установок социальным приоритетам, исключая в итоге возможность конструктивного сотрудничества с социумом.

В связи с этим очевидно, что исследование феномена социальной адаптации личности тесно связано с вопросами социализации ввиду того, что общество, с одной стороны, оказывает существенное воздействие на личность (и это объективный факт), задавая траекторию ее развития, а с другой, человек становится личностью через деятельностное освоение социальной среды, транслируя в нее имеющийся у него социальный опыт. Полагаем, что только в данном случае вза-

имного принятия человеком среды и средой человека возможно достижение равновесного состояния системы «личность – социальная среда», эффективная адаптация человека в социуме и, как следствие, социализация личности.

Как указывает В.С. Мухина, весь жизненный путь человека, с одной стороны определяется его генотипом, а с другой – выступает результатом социализации и его внутренним отношением к жизненным этапам. Именно процесс социализации, характеризующийся присвоением особенного и типичного из окружающей реальности, обеспечивает построение индивидуального сознания, формируемого в виде своей внутренней позиции, определяя вектор адаптации [170]. Следуя точке зрения В.С. Мухиной, В.С. Басюка, внутренняя позиция личности проявляется в активности человека, выступает фактором его движения по созидательному, как личностно значимому, так и социально ценному маршруту, указывая на тот факт, что человек является «творцом собственного личностного развития на протяжении всей жизни, в разные периоды своей жизнедеятельности, в различных социальных условиях реализации своих жизненных приоритетов [170; 31].

Социализация личности, представляя собой процесс усвоения человеком норм и ценностей, приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной организации жизни и деятельности в социуме, является важным условием социальной адаптации, которая, в свою очередь, выступает необходимым элементом социализации личности (О.И. Зотова, И.К. Кряжева [110]). В данном контексте Т. Дорохина [82] справедливо полагает, что социальная адаптация возможна лишь при условии достижения определенного уровня социализации личности, которая может либо ускорить, либо, напротив, затормозить процесс социальной адаптации.

В исследованиях Г.К. Аксеновой, П.Ю. Аксеновой [4] констатируется, что социализация отражает процессы становления личности в социальной среде, которое детерминируется, преимущественно, влиянием среды на личность, тогда как социальная адаптация характеризуется в большей степени проявлением личностных доминант, проявляющихся в активном освоении среды с использованием

имеющихся в личностном арсенале ресурсов, полученных на более ранних этапах социализации.

В научной литературе (Ю.О. Яблонская [286]) представлено мнение, согласно которому социализация в своей содержательно-смысловой интерпретации трактуется шире, чем понятие социальная адаптация. Высказывая данную точку зрения, автор исходит из того, что социализация является для личности глобальным процессом, а социальная адаптация реализуется в определенном диапазоне (пространственном, временном) интеграции личности в новые социальные координаты. Мы полагаем, что социальная адаптация представляет собой полифункциональный, вариативный, непрерывный процесс включения человека в новую социальную среду, исполнения социальных ролей, предусмотренных ее спецификой, что требует от него актуализации адекватных данной специфике компетенций, социального опыта, что, собственно, и составляет суть социализации личности. Безусловно, как мы уже отмечали выше, процесс социальной адаптации опирается на результаты предыдущих этапов социализации, которая выступает определенным теоретически и прикладным фундаментом для реализации процесса социальной адаптации личности в новых условиях среды, которая в связи со своим развитием может приобретать новые качественные характеристики. В данном контексте, очевидно, что социальная адаптация базируется на результатах социализации. Мы разделяем мнение А.В. Петровского [194], который представляет социализацию как смену фаз адаптации, каждая из которых характеризуется приобретением нового социального опыта, усвоением актуальных для данного социума и социальных условий норм, овладением формами и средствами деятельности и опирается на предшествующий социальный опыт, полученный на более низких ступенях социализации.

Изучение социального аспекта адаптации, по мнению И.Ю. Федяевой [257], позволяет утверждать, что она (адаптация) обеспечивает компенсаторное влияние на возникшие трудности в процессе включения субъекта в условия новой среды, отличной по своим параметрам от среды с привычными для него характеристиками, благодаря чему создаются возможности для повышения эффективности

функционирования субъекта в новой обстановке. Достаточно часто и, на наш взгляд, вполне справедливо в научных источниках адаптация рассматривается как процесс взаимодействия человека со средой, в ходе которого достигается баланс сторон, обеспечивающий оптимальный формат их совместного функционирования и развития (И.А. Георгиева [67]), согласованность требований среды и ожиданий субъектов, интегрированных в нее (И.С. Дискин, Е.М. Авраимова [79]), сбалансированность взаимных требований и ожиданий субъекта и среды в интересах общего развития (Т. Дорохина [82]).

В рамках подобного подхода, который получил название гуманистического, приоритетом выступает идея взаимного трансферта позитивных средовых и личностных потенциалов для развития, как среды, так и личности. При этом процесс адаптации в соответствии с данным подходом не сводится к достижению простого приспособления субъекта к среде, равновесного состояния «личность – среда», которое минимизирует стремление субъекта и общества к развитию, а, напротив, активизирует потенциал субъекта для трансляции инновации в социальную среду, тем самым способствуя адаптации к ее актуальным условиям и обеспечивая развитие среды.

Возможно, что идеи гуманистического подхода могут показаться достаточно утопичными ввиду того, что в реальной практике не существует идеальных субъектов, равно как не существует идеальных норм и правил, но, вместе с тем, ключевая идея взаимного развития в системе «личность – среда» через реализацию адаптационного процесса представляется весьма важной для выстраивания наших дальнейших исследовательских позиций.

В процессе взаимодействия человека со средой, как указывают З. Фрейд [262], Г. Гартман [66], раскрывая идеи психоаналитической концепции адаптации, значительная роль отводится конфликтам, играющим существенную роль в процессе социального взаимодействия. Сторонники данного направления утверждали, что процесс адаптации можно представить в виде триады «конфликт – тревога – защитные реакции», причем, согласно позиции Г. Гартмана, адаптация преимущественно необходима при непосредственном возникновении конфликтной ситу-

ации, однако может проявляться и в тех процессах, которое входит в пространство, свободное от конфликтов.

Анализируя идеи цитируемых авторов, отметим, что конфликт представляет собой обязательный атрибут социального бытия, возникающий в условиях взаимодействия субъектов социальной среды. При этом Г. Зиммель [302] отмечает, что конфликт является неотъемлемой компонентой социальных реалий, проявляясь в форме разногласий между точками зрения субъектов, входящих в ту или иную социальную общность; конфликт в условиях социального взаимодействия способен выполнять функцию социализации субъектов за счет устранения разногласий между полярными сторонами конфликта, их объединению, тем самым обеспечивая стабилизацию социума и его развитие.

Мнение сводится к тому, что значительное количество конфликтов, которые неизбежно возникают в социальной среде, как полагает Р. Дорендорф [294] несет в себе положительный эффект, в результате которого снижается вероятность возникновения одного глобального, мощного по силе конфликта, способного минимизировать устойчивость социальной среды в целом. Разделяя точку зрения цитируемого выше автора, Л. Козер [291; 292] указывает, что конфликты являются продуктом внутренней модификации общественных отношений, результатом взаимного влияния элементов социальной системы друг на друга, что обеспечивает, с одной стороны, определенную дестабилизацию, а с другой – благоприятно сказывается на процессе общественного развития, инициируя создание новых социальных правил и форм поведения. Безусловно, конфликты, возникающие между представителями социальной общности, имеют как положительный, так и отрицательный эффект, приводящий в первом случае к проявлению конструктивных траекторий социального бытия и развития, а во-втором, может с большой долей вероятности дестабилизировать личность, разорвать необходимые для функционирования общества социальные связи и привести к иным деструкциям в социальной среде. Поэтому конфликт, выступая в любом из своих амплуа, является фактором, нарушающим привычный ритм жизнедеятельности человека, что объективно требует задействования механизмов адаптации.

Продолжая анализировать существующие концепции адаптации, отметим, что работы Э.Ч. Толмена [248] раскрывают суть необихевиористского подхода к исследованию адаптации, которую в его рамках рассматривают, с одной стороны, как состояние, характеризующееся полным удовлетворением потребностей индивида и среды, а с другой – как процесс, в границах которого данное состояние может быть обеспечено. В данном случае мы наблюдаем рассмотрение адаптации с позиций процессуального и результативного обоснования, где понятие «состояние» фактически указывает на результат адаптации (отметим, что толковый словарь С.И. Ожегова [184] трактует состояние как физическое самочувствие, состояние духа, расположения. При этом с точки зрения адаптации как результата данное состояние рассматривается со знаком «плюс»). В научной литературе представлено и другое мнение (П.С. Кузнецов [135], согласно которому отрицается адаптация как состояние, что фактически указывает на позицию автора, трактующего адаптацию только в процессуальном формате. Здесь исследователь исходит из того, что адаптация, являясь феноменом, рассматриваемым с позиций непрерывности, не может быть представлена с позиций результата. Вместе с тем, В.А. Толочек [249], размышляя о связи процессуального/результативного аспекта адаптации, выводит на актуализацию так называемого парадокса «амбивалентности», характеризующейся, по мнению автора, «исчезающей результативностью» и «представленной процессуальностью». Анализируя адаптационный процесс и его эффективность, В.А. Толочек вполне справедливо отмечает, что специфика и динамика организации и проявления данных процессуально-результативных параметров у животных и человека существенным образом отличаются в силу их различной организации и задач, решаемых в условиях среды. Очевидно, что адаптация человека происходит в координатах биологического, социального и психологического миров, имея более сложную онтологию, вектор направленности и детерминанты по сравнению с другими живыми организмами, адаптация которых встраивается лишь в биологические контуры существования. Поэтому описание результативного аспекта адаптации человека с учетом сложности данного процесса должно объективно вести к определению его результативности, что, безуслов-

но, представляется весьма сложным ввиду детерминированности адаптации влиянием всех сред, а также личностными особенностями человека, актуализированными во всей палитре биологических, социальных и психологических характеристик.

В исследованиях В.И. Медведева [162] определяются три приоритетных направления изучения адаптации человека: первое направление связано с анализом адаптации как механизма эволюции живой природы, второе – актуализирует изучение адаптации в рамках общефилософской концепции развития в социальной среде, третье – акцентирует внимание на исследовании психологических аспектов адаптации, интегрирующих анализ психологических механизмов адаптации человека в среде на уровне психических процессов, свойств и состояний. При этом социальная составляющая адаптации, определяющая целевые ориентиры деятельности человека, состав норм и правил, культивируемых в данном обществе, приемлемые способы достижения целей, а также границы ответственности за отклонение от нормативных параметров, является детерминантой психологического аспекта адаптации.

Психологическая адаптация, по мнению М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича [86], выступает как приспособление человека к условиям среды на уровне психических процессов. В данном определении адаптация сводится к простому приспособлению, пусть и на уровне психических процессов человека, что, на наш взгляд, сужает рамки содержательно-смыслового толкования данного феномена и не учитывает внутренний характер адаптации, ее социальную обусловленность. Мы уже вели речь об этом выше, однако еще раз позволим себе отметить, что границы приспособительных потенций в ракурсе актуализации психологической адаптации весьма примитивны, поскольку акцентируют внимание лишь на развитии способностей к индивидуальному научению, связанному с ответными реакциями на изменения среды, фактически являясь следствием влияния среды; при этом человек как субъект адаптации выполняет пассивную роль, актуализируя, следуя позиции В.И. Медведева, лишь защитные механизмы. Психологические механизмы адаптации субъекта к среде, в свою очередь, призваны обеспечить не только

пассивное приспособление к ее условиям и поддержание равновесного состояния (гомеостаза), но и создать условия для активизации личностных психологических ресурсов человека, несущих, прежде всего преобразовательную функцию, направленную на осознанный, мотивированный и когнитивно подкрепленный выбор траектории развития собственной личностных свойств и качеств (А.Н. Леонтьев, В.А. Толочек), творческой самореализации в процессе осуществления деятельности в различных обстоятельствах (В.И. Медведев). В данном контексте адаптация рассматривается как процесс развития (гомеорезис), направленный на стремление личности к самореализации, источником которого выступает активность самого человека, а адаптация при этом является не следствием воздействия факторов среды, а результатом реализации данной активности и в итоге результатом развития.

Рассмотрим еще несколько авторских мнений, связанных с определением адаптации через призму ее психологической трактовки. Так, например, Ю.А. Александровский [9], Р.М. Баевский [25] полагают, что психологическая адаптация призвана обеспечить поддержание баланса внутри организма и между организмом и средой. Л.С. Выготский [62], А.Н. Леонтьев [146], С.Л. Рубинштейн [210] отмечают, что источником данного равновесия является нормальное развитие межфункциональных отношений и связей. Ф.Б. Березин [41] указывает на системную организацию психологической адаптации, предусматривающую реализацию взаимно направленного процесса воздействия субъекта и среды друг на друга.

В работах Г.И. Симоновой [223] психологическая адаптация трактуется как процесс, который актуализируется в ответ на условия среды, обладающие принципиальной для субъекта новизной, движущим фактором которого выступает мотивация человека на реализацию адаптивной траектории поведения, интегрирующей адекватные цели и программу. Автор убедителен в том, что психологическая адаптация детерминируется модифицирующейся социальной средой, с одной стороны, и изменением сознания и психики человека, с другой, оказывает воздей-

ствие на адаптивную деятельность, придавая ее процессуально-результативной динамике субъектно-эмоциональную окрашенность.

При этом, как утверждают А.А. Реан, Ю.В. Чепурная, А.В. Федосеева [206], в границах организации процесса взаимодействия со средой человек, используя механизмы избирательной рефлексии, реализует их различные варианты, которые могут быть правильными или ошибочными для тех или иных условий среды, что в результате приводит к адаптации или к отсутствию таковой, требуя в последнем случае коррекции и выбора новых адаптивных механизмов. Отметим, что многократное восприятие человеком параметров социальной среды (даже в условиях вариативности воздействующих внутри ее ключевых факторов и модификации основных параметрических показателей ее функционирования) позволяет ему выстроить относительно инвариантную структуру взаимодействия через восприятие требований социальной среды, их рефлексии и определение модельных вариантов возможных действий).

Психологическая адаптация характеризуется активной включенностью личности в процессы, происходящие в пространстве среды (А.Н. Макарова [155]). Здесь А.Н. Макарова подчеркивает, что психологическая адаптация осуществляется посредством усвоения норм и ценностей социальной среды в условиях взаимодействия компонентов среды с адаптирующейся личностью и активной психической деятельности последней.

Исходя из изложенного, адаптация, по нашему мнению, предполагает наличие последовательности психологических реакций личности на условия биосоциальной среды, определяющих вектор психофизиологической и поведенческой активности, направленный на организацию эффективного взаимодействия личности со средой посредством активизации личностных регуляторов, обеспечивающих интеграцию в новые условия, использование потенциала среды и трансляцию в ее пространство собственных концептуальных моделей адаптации, состав которых, с одной стороны, согласуется с требованиями среды, а с другой – позволяет осуществлять ее эффективное преобразование.

В свою очередь, концептуальная модель адаптации ориентируется на прошлый опыт, учитывает специфику актуальных условий и прогнозирует будущий маршрут развития личности, определяет желаемый результат и пути его достижения, выступая индивидуальной картиной мира (по В.И. Медведеву). В функциональном плане концептуальная модель обеспечивает формирование образа актуальной ситуации, который корректируется сознанием человека с использованием наличного социального опыта, определением целевых ориентиров и спектра задач, решаемых в процессе адаптации, выбором соответствующей поведенческой стратегии. Выработка подобной стратегии является результатом оформления концептуальной модели адаптации и рассматривается авторами на основе различных критериев (физиологического (Р.М. Баевский [25]), индивидуально-типологического (В.П. Казначеев [118]), психологического (В.Ф. Венда [55], А.А. Алдашева [5])). При этом, если система личностных психических регуляторов, определяющая актуализацию концептуальной модели адаптации и стратегию поведения, обеспечивает нормальное взаимодействие со средой на уровне приемлемой психофизиологической «цены напряжения», характеризующейся спецификой избранной стратегии и затрачиваемыми ресурсами для ее реализации, то можно вести речь об устойчивой адаптации; в случае дезориентации психических процессов и недостаточности регулятивного потенциала, расбалансирующих взаимодействие человека со средой и перехода «цены напряжения» в пограничное состояние с тенденцией к ее завышению, вектор адаптации смещается в сторону дезорганизации психической деятельности.

Здесь весьма уместна точка зрения Ю.А. Александровского [9], который ввел понятие «барьера психической адаптации», являющегося критической формой адаптации и указывающего на наличие пограничного состояния психической адаптации и дезадаптации. Состояние адаптация/дезадаптация имеет полюсной характер: на одном полюсе (адаптация) фиксируется сочетание эффективных адаптационных стратегий, присущих людям со значительными личностными ресурсами физиологического и психологического характера, высоким уровнем стрессоустойчивости к негативным факторам среды, а на другом (дезадаптация) –

констатируется сочетание неэффективных стратегий, характеризующихся слабым арсеналом личностных ресурсов и низким уровнем стрессоустойчивости, отсутствием готовности к саморегуляции психических состояний.

В соответствии с современными представлениями (Ю.А. Александровский [9], С.А. Беличева [37], О.В. Липунова [150], Л.В. Яссман [287] и др.) процесс дезадаптации возникает в случае резкого изменения условий среды, наличия стрессовой, психотравмирующей ситуации, являющейся экстремальной для человека в совокупности с несформированной моделью адаптации, недостаточностью развития индивидуального потенциала человека, содержание которого не отвечает требованиям ситуации, не позволяет выработать стратегии адаптации, адекватные возникшим условиям.

Проблема дезадаптации в литературных источниках рассматривается в ракурсе ее определения в медико-биологическом и психиатрическом аспектах (Ю.А. Александровский [9], С.Б. Семичов [219], В.И. Горохов [70], А.Е. Личко [152] и др.) и в проекции ее толкования в психологическом и социально-психологическом разрезе (С.А. Беличева [37], А.В. Брушлинский [52], Б.Н. Алмазов [10], А.А. Налчаджан [171] и др.). В основу первого направления положены идеи, связанные с проявлением нервно-психических расстройств, возникновением невротических состояний и реакций, носящих непатологический характер. Второе направление рассматривает дезадаптацию в более широком диапазоне, указывая на факт возможных негативных изменений, вызванных особенностями индивидуально-психологических потенций человека в части нарушения состояния мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой сфер, социальных девиаций, проявляющихся в нарушении принятых в обществе нормативных аксиом, деформации социальных установок и ценностных приоритетов, актуализации различных форм отклоняющегося поведения, что является следствием дезорганизации внутренних регуляторных механизмов человека (С.А. Беличева [37]).

Дезадаптация обуславливается нарушением психической адаптации, снижением психической активности человека и демонстрацией им адаптивных стратегий в процессе аккомодации, не позволяющей в полной мере усвоить норматив-

ные требования среды, с одной стороны, и дизъюнктивность в связи с этим процессов ассимиляции, осуществления преобразовательных функций по отношению к среде.

В процессе рассмотрения проблемного поля адаптации ряд исследователей (В.А. Петровский [195], М.В. Ростовцева [208], О.А. Лодде [153], М.В. Чихачев, А.В. Поликанов [275], Л.В. Загорская [101], В.А. Москаленко [168] и др.) используют термин «адаптивность». Так, по мнению В.А. Петровского, адаптивность представляет собой тенденцию функционирования целеустремленной системы, которая детерминируется согласованием прогнозируемых целей деятельности и результатов, полученных по итогам ее реализации; в случае рассогласования системы «цель – результат» актуализируется неадаптивность.

На первый взгляд рассматриваемые понятия «адаптация/адаптивность» являются, с учетом определения цитируемого автора, тождественными. Собственно на это обстоятельство и указывает в своих работах П.С. Кузнецов [135], отмечая факт синонимичности данных понятий и ссылаясь на работы А.В. Петровского, в которых адаптивность, по сути, является новым термином, заменяющим термин «социальная адаптация». Характеризуя феномен социальной адаптации, и говоря о смысловой близости данных понятий и их возможной взаимной смысловой замене, П.С. Кузнецов считает, что адаптация (адаптивность) является целостным, динамическим, непрерывным процессом, обладающим относительной устойчивостью, направленным на установление соответствия между актуальными потребностями субъекта адаптации и наличным уровнем их удовлетворения, которое детерминирует развития субъекта. В данном случае авторы «уходят» от приспособительного характера адаптации, делая акцент на ее развивающий характер.

В определении В.А. Петровского автором в определении адаптивности используется слово «тенденция...», которое в своем смысловом значении представляет собой «направление, обеспечивающее развитие какого-либо процесса или явления» (от лат. *tendere* – направляться, стремиться). Исходя из этого, тенденция является лишь превентивным феноменом, детерминирующим адаптацию, которая, в свою очередь, следуя рассуждениям П.С. Кузнецова, выступает как про-

цесс. Поэтому мы полагаем, что понятия «адаптация/адаптивность», несмотря на единые этимологические корни, имеют разное смысловое значение. В данном случае наша позиция согласуется с точкой зрения М.В. Чихачева [275], О.А. Лодде [153], А.А. Налчаджана [171], в рамках которой адаптивность рассматривается как способность и готовность личности к деятельности в определенной среде, свойство личности, выражающее возможность личности к психической адаптации. По мнению А.А. Налчаджана, адаптивность содержит в себе потенциальные адаптивные способности, имеющиеся в личностном арсенале субъекта и составляющие основу концептуальной модели адаптации, и актуальные адаптивные способности, проявляющиеся непосредственно в условиях той среды, в которой происходит процесс адаптации субъекта.

Понятие адаптивности М.В. Ростовцева [208] рассматривает через призму отношения, поскольку, как указывает автор, само свойство адаптивности обозначает способность относиться к чему-либо. Адаптивность, по определению автора, обеспечивает потенциальную успешность адаптации за счет интеграции процессов приспособления человека к социальной среде и преобразования человеком среды посредством создания новых условий, недостаточно представленных в актуальной среде, возможность которого достигается вступлением человека в определенные отношения со средой. Здесь стоит отметить, что автор, рассматривая адаптивность в ракурсе отношений между личностью и социальной средой, указывает лишь на актуализацию приспособительной и преобразовательной функции, исходящей только от адаптирующейся личности. Вместе с тем сам феномен «отношение» представляет собой некий способ сопричастности бытия, определяющий взаимную обусловленность различных объектов и субъектов, указывающий на связь человека с окружающей его действительностью. Поэтому рассмотрение адаптивности, вероятно, необходимо осуществлять, в том числе, с позиций взаимодействия между личностью и средой. Очевидно, что организация подобного взаимодействия и есть суть адаптивности, проявляющейся через способность и готовность субъекта к вступлению в отношения со средой за счет наличия у него физиологического и психологического потенциала, обеспечивающего demonstra-

цию эффективных адаптационных стратегий, принятие новаций среды и готовность к обоюдным со средой позитивным трансформациям.

С понятием адаптивности в научных источниках часто связывают феномен «адаптационный потенциал» (С.А. Ларионова [141], В.Н. Панферов [189], А.Г. Маклаков [156], О.В. Липунова [150], А.М. Богомолов [46] и др.) и «адаптационная готовность» (Р.М. Шамионов [278], М.В. Григорьева [72; 73], Л.Е. Тарасова [242], Е.Е. Бочарова [51]). Следуя точке зрения С.А. Ларионовой [141], адаптационный потенциал личности раскрывается через призму взаимодействия адаптационных ресурсов личности и среды, предъявляющей требования к уровню личностного развития субъекта и задающей ориентиры его адаптивности. А.Г. Маклаков адаптационный потенциал рассматривает как систему адаптивных способностей личности, обеспечивающих нормальный уровень работоспособности субъекта деятельности при воздействии психогенных факторов среды. В исследованиях данного автора адаптационный потенциал изучается в координатах психофизиологических и социально-психологических характеристик личности и представляется взаимной связью личностных психологических особенностей, необходимых для регуляции процесса адаптации, и интегральной характеристики психического развития личности.

В состав адаптационного потенциала В.Н. Парфенов включает психические свойства и процессы в единстве мотивационных, аффективных, темпераментных, рефлексивных, регуляционных, креативных, характерологических, межличностных психических образований и сознания как высшей регуляторной инстанции, обеспечивающей актуализацию потенциала адаптации в ключевых для личности условиях и ситуациях.

Близким в смысловом значении к понятию адаптационного потенциала является понятие адаптационной готовности, которое, хотя и имеет более скромную теоретическую представленность в научной литературе, наделено значительным содержательным потенциалом, помогающим более полно раскрыть терминологические доминанты феномена адаптации и сопряженных с ним понятий. Адаптационная готовность исследуется М.В. Григорьевой в ракурсе предрасположенно-

сти личности к восприятию окружающей среды, осознания и принятия ее динамики, что является основой для совершения определенных действий, векторно направленных на достижение баланса между требованиями среды и личностными возможностями. Ведущими коррелятами адаптационной готовности, как отмечает Р.М. Шамионов, выступают предыдущий положительный опыт адаптации и сформированная на его основе уверенность личности в наличии у себя способности к адаптации в изменяющихся условиях. Очевидно, опора на имеющийся опыт адаптации, композиционно оформленный в виде концептуальной модели адаптации и сохранившийся в сознании человека, является важным фактором, определяющим позитивность восприятия новых средовых условий и обеспечивающим активность личности в адаптационном процессе. При этом, обращаясь к понятию «адаптационная готовность», автор определяет его как состояние индивида, характеризующееся сохранением положительного настроения на приспособление к ситуации на основе имеющихся представлений об образе желаемого исхода, сопровождающееся определенным уровнем психического напряжения, которое, по мнению ученого, позволяет обеспечить активность личности, детерминирующую, в свою очередь, адаптационную готовность, являющуюся результатом активности и ее основным регулятором. На основе глубокого анализа понятия «адаптационная готовность» делается весьма важный, по нашему мнению, вывод о том, что реализация адаптационной готовности рассматривается с точки зрения удовлетворенности человека собственным уровнем адаптированности, а результатом адаптации выступает приспособленность к условиям среды, являющимися новыми для личности или актуальными, однако подверженными определенным трансформациям. В данном случае автор выводит нас на результативный аспект адаптационной готовности и адаптации, указывая в первом случае на объективность результата, а во-втором, на его субъективность.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, система «личность - среда» в процессе адаптации выступает в качестве центра интеграции, фокусирующего внимание на актуализации адаптационного потенциала (адаптивных способностей, адаптивной готовности), представленного системой личностных психиче-

ских образований, организацию взаимодействия личности со средой посредством установления отношений с ней, которые необходимы личности в конкретных пространственно-временных условиях, что обеспечивает конгруэнтность свойств личности, с одной стороны, и ее активность, с другой.

Выше, опираясь на мнение В.А. Толочка [249], мы вели речь о том, что адаптация характеризуется бинарностью, предполагающей единство ее процессуальной и результативной составляющих. Причем, ссылаясь на исследования цитируемого автора, отметим, что процессуальная динамика адаптации получила достаточно широкое освещение в научных источниках, что подтверждается проведенным нами анализом теоретических идей и подходов к определению ее сущности и содержания. Вместе с тем, по мнению В.А. Толочка, весьма «размыты» остаются научные границы определения результативной компоненты адаптации, которая в немногочисленных исследованиях определяется как адаптированность (А.Г. Маклаков [156], О.Б. Михайлова [166], Л.П. Баданина [24], Л.В. Соловьева [232]).

Как мы указывали выше, адаптация представляет собой процесс и результат взаимодействия со средой. Априори, обладая свойством непрерывности, адаптация, тем не менее, актуализирует в определенных пространственно-временных границах среды определенный результат, как итог адаптационного процесса, характерный для данных средовых условий, содержащий вполне определенные параметры.

В данном случае среда должна рассматриваться в более узком контексте через призму условий и ситуаций, которые представляют микросреду с присущими ей содержательно-функциональными и процессуальными особенностями. С учетом этого мы придерживаемся позиции сменяемости сред, в рамках которых возникают ситуации, требующие адаптации. По сути, адаптационный процесс в диапазоне организации взаимодействия личности и среды разбивается на множество адаптационных процессов, возникающих в различные периоды жизни и деятельности человека и детерминированных меняющимися условиями глобальной социальной среды. Поэтому, с учетом данной позиции, полагаем, что адаптация в каж-

дом средовом эпизоде, проявляясь в своей процессуальной динамике, имеет определенный результат, характеризующий успешность адаптационного процесса в соответствии со спецификой задач, решаемых в данном эпизодическом адаптационном процессе, представленный адаптированностью личности к определенным и вполне очевидным условиям среды. Наше мнение согласуется с мнением О.Б. Михайловой, которая считает, что адаптированность является результатом адаптации и иллюстрацией активизации адаптационного потенциала личности, отражает успешность адаптации по степени развитости отдельных личностных характеристик. Поддерживая данную идею, Л.П. Баданина отмечает, что адаптированность может выступать результатом адаптации в случае, если достигнуто соответствие личностных характеристик требованиям среды (внешний критерий) и внутренних требований, предъявляемых личностью к самой себе (внутренний критерий). Безусловно, состав данных критериев и адекватных им показателей определяется конкретными условиями среды, целевыми установками организации адаптационного процесса, а также того смысла, который вкладывается исследователем в понятие адаптации и адаптированности. В любом случае адаптированность является имеющим право на существования феноменом для оценки результата адаптации, локализованным в необходимых для ее исследования ситуационных и пространственных границах, имеющих свою содержательную, функциональную и процессуальную специфику. Поэтому маркеры адаптированности, составляющие суть ее критериев, определяются, исходя из конкретных задач, решаемых в процессе адаптации, а также особенностей той среды, с которой взаимодействует личность в данном процессе.

Проведенный нами анализ смыслового пространства проблемы адаптации личности в преломлении на исследовательские приоритеты различных отраслей научного знания и различные авторские позиции позволяет констатировать наличие в ее содержании следующих признаков:

– процесс адаптации носит непрерывный характер, актуализируется и реализуется в условиях постоянно модифицирующейся среды, задающей ориентиры для активизации психофизиологических систем человека;

– адаптационный процесс сопровождает общую траекторию онтогенетического развития человека и не имеет четкого пространственно-временного диапазона, однако может осуществляться в границах ситуаций, возникающих в глобальной социальной среде, имеющих специфические особенности, и определяющие вектор процесса адаптации и требования к ее результату;

– адаптация не сводится к реализации только приспособительной функции, предполагает активное взаимодействие личности и среды, основанное на паритетных началах, реализуясь посредством взаимно направленного воздействия личности на среду и среды на личность в целях обеспечения самореализации и развития последней;

– адаптация выполняет преобразовательную функцию, вектор активности которой исходит в равной степени как от среды, задающей ориентиры личностной активности, так и от самой личности, транслирующей в среду свой адаптационный потенциал.

Подводя итог аналитическим обобщениям, представленным в настоящем параграфе, отметим, что адаптация как процессуально-результативный феномен, рассмотренный нами в биосоциальном и психологическом аспектах, сопровождает весь процесс жизнедеятельности человека, проникает во все сферы социального бытия, приобретая особое значение в условиях организации профессиональной деятельности. Профессиональная сфера личности является особым пространством, интегрированным в общий орнамент социальной среды, в котором возникает множество ситуаций, требующих от человека включения в адаптационный процесс. Поэтому в современных условиях интенсификации профессиональной деятельности, повышения ее технологичности и сложности возникает потребность в исследовании содержания профессиональной адаптации в целом, как феномена, присущего всем составляющим профессионального пространства и их субъектам, так и изучения особенностей профессиональной адаптации офицеров, составляющих особый кадровый состав институциональных структур силового блока государства. Данные вопросы будут рассмотрены нами в следующем параграфе исследования.

1.2. Сущность профессиональной адаптации молодых офицеров

Сфера трудовой деятельности человека является особым социальным пространством, входящим в общую орбиту социальных отношений, в котором человек реализует свои профессиональные функции в соответствии с профессиональным выбором и стремлением заниматься избранным видом деятельности. Именно в данной сфере происходит взаимодействие человека с профессиональной средой, организация разнообразных профессиональных связей и отношений, реализация личностного потенциала специалиста, его профессионально-личностное саморазвитие и повышение эффективности функционирования самой системы профессиональной деятельности. При этом профессиональная деятельность человека в соответствии с ее видовым разнообразием и целевыми ориентирами имеет различные содержательно-структурные и функционально-процессуальные характеристики, отличается палитрой выполняемых задач, особенностями организации трудового процесса, предъявляя к человеку особые, уникальные требования, регламентируемые спецификой профессиональных функций и особенностями пространства, в котором она реализуется.

В современных условиях весомую роль в социальной структуре, процессах функционирования и развития нашей страны играют силовые ведомства (ВС РФ, ФСБ РФ, ФСО РФ, МВД РФ, ФСИН РФ, Военная полиция, Росгвардия и др.), основной задачей которых является обеспечение защиты национальных интересов государства от внешних и внутренних посягательств, проведение специальных мероприятий в соответствии со своей компетенцией в контексте профессиональных приоритетов, определяемых спецификой социально-политической обстановки. В смысловых контурах функционирования силовых структур страны особая значимость придается служебной деятельности офицерских кадров, представляющей особый вид деятельности постоянного кадрового состава силового блока, направленного на реализацию офицером нормативно обусловленных действий, осуществляемых для решения поставленных служебно-боевых задач в пределах предоставленных полномочий. В данном контексте служебная деятельность офи-

церских кадров существенным образом отличается от других видов человеческой деятельности, носит ярко выраженный боевой характер, предполагающий использование вооружения, военной техники и специальных средств, отличается повышенной морально-психологической и физической нагрузкой, подвержена воздействию большого количества неблагоприятных факторов среды, имеющих различную природу и охватывающих всю систему отношений, возникающих в пространственно-временных координатах воинского труда [95]. К числу таких факторов относятся следующие:

- сложный, гетерохронный характер военно-профессиональной деятельности, сопровождающейся возникновением различных ситуаций, носящих экстремальную окрашенность, отличающихся вариативностью и неординарностью оперативной обстановки, создающих угрозу для жизни и здоровья, влекущих физические и нервно-психические перегрузки;

- многообразие функций, исполняемых офицером в условиях многозадачности служебной деятельности и необходимости организации различных видов деятельности, связанных с управлением воинским подразделением, эксплуатацией вооружения и военной техники, обеспечением подразделений всеми видами довольствия, организацией жизни и деятельности военнослужащих, обучением и воспитанием личного состава;

- ролевая дифференциация воинского труда, характеризующаяся жесткой регламентацией служебных отношений и реализацией служебных контактов с учетом специфики субординационных отношений, требований воинских уставов, других нормативно-правовых документов, определяющих состав и направленность воинской деятельности;

- многообразие и полифункциональность профессиональных коммуникаций в воинской среде, ее высокая конфликтогенность, повышенный уровень ответственности офицера за процесс и результат военно-профессиональной деятельности [94].

Очевидно, что воздействие данных факторов, носящих, в основном, организационный характер и вызванных спецификой воинского труда, дополняется фак-

торами, лежащими в плоскости возможности актуализации офицером личностных психологических и физиологических ресурсов в условиях воинской среды, включающими ограничение индивидуальной свободы в деятельности, дискомфорт в организации профессиональной деятельности, обусловленный низким уровнем компетентности и готовности к ее продуктивной организации, недостаточностью опыта, несоответствием ожиданий и установок офицера реальным требованиям воинского труда, низким уровнем профессиональной мотивации и направленности личности, недостаточным уровнем развития личностно-профессиональных качеств.

Приведенные факторы в той или иной степени имеют стрессогенную ориентированность, предполагая субъективную реакцию офицера на особенности условий или ситуаций, аккумулирующую их восприятие и оценку, отражающую поведение, необходимое для совладания со специфической задачей, которое, как указывалось выше (В.А. Абабков, М. Перре [1], получило название адаптация. Мы вели речь о том, что адаптационные реакции организма человека весьма разнообразны и определяются уровнем развития у него когнитивно-регуляторных способностей, обеспечивающих либо стабильную работу адаптационных механизмов в рамках имеющейся концептуальной адаптационной модели и сохранение параметров функциональных систем организма, что указывает на наличие устойчивой адаптации, либо их рассогласование, что приводит к нарушению психофизиологической устойчивости и организации человеком поведенческой траектории. По мнению В.А. Бодрова [47], сбалансированность состояния сохраняется до тех пор, пока информационно-ресурсный запас человека находится в соответствии с информационным содержанием ситуации; при нарушении данного равновесия человек входит в состояние стресса.

Полагаем весьма уместным в контексте настоящего исследования кратко актуализировать теоретические вопросы, связанные с изучением проблемного поля стресса и с учетом рассматриваемой сферы его проявления – понятия профессионального стресса, которое в большинстве научных источников (О.М. Боканова [48], А.Б. Леонова [145], Ю.В. Щербатых [284], О.В. Нестерова [176], В.Е. Орел

[185] и др.) определяется как состояние напряженности, испытываемое человеком в результате воздействия на него неблагоприятных факторов профессиональной среды, связанных с содержанием, организацией и условиями труда, и вызывающих эмоциональные, физические и поведенческие реакции, влекущие за собой нарушение эффективности профессиональной деятельности и психофизиологической стабильности личности.

С точки зрения Н.В. Самоукиной [213], профессиональный стресс характеризуется состоянием напряженности специалиста, возникающим в результате воздействия на него экстремальных стрессогенных факторов среды, обусловленных выполняемыми трудовыми функциями, имеющих эмоционально отрицательную окрашенность. При этом Н.В. Самоукиной проводится дифференциация профессионального стресса на виды, определяемые исходя из основных источников его возникновения: информационный стресс, возникающий в условиях жесткого временного дефицита, искаженной (либо быстро модифицирующейся) информации, неопределенности ситуации в совокупности с высокой ответственностью за результаты деятельности; эмоциональный стресс, связанный с возникновением у человека ощущения угрозы его безопасности при выполнении профессиональных функций; коммуникативный стресс, обусловленный коммуникативными барьерами, возникающими в процессе организации взаимодействия в профессиональной среде и проявляющийся в повышении уровня конфликтности профессионального пространства, нарушении коммуникативных связей, ухудшении психологического климата в коллективе, неспособности человека к осуществлению контроля своих действий ввиду повышенной конфликтности.

Экстраполяция представленных видов стресса, выделение которых считаем весьма условным ввиду системности их действия, на сферу военно-профессионального труда позволяет констатировать факт их наличия в условиях организации профессиональной деятельности военных специалистов, специфика которой коррелирует со всеми представленными видами профессионального стресса, представляя, выражаясь словами В.А. Бодрова [47], «многомерный феномен», определяющий возникновение физиологических и психологических реак-

ций человека на профессиональную ситуацию, вызванную действием стрессоров, имеющих информационную, эмоциональную и коммуникативную обусловленность.

В данном случае считаем справедливой позицию Н.С. Фонталовой [260], согласно которой профессиональный стресс в его видовом многообразии, с одной стороны, является результатом превышения требований среды над наличными возможностями человека по их удовлетворению, а с другой – это нарушение адекватного взаимодействия в системе отношений «человек – среда», проявляющееся в рассогласовании требований среды и возможностей человека, несоответствии между потребностями отдельного субъекта и источниками их удовлетворения, которые аккумулированы в профессиональной среде. Собственно профессиональная среда с ее характерными особенностями определяет систему объективных факторов, детерминирующих возникновение и развитие профессионального стресса, о которых, применительно к специфике воинского труда, мы говорили выше. При этом в научной литературе рассматривается ряд моделей профессионального стресса, в рамках которых приоритет отводится изучению взаимодействия в системе «человек – среда» с последующим анализом влияния среды на развитие стресса (модель стресса, обусловленного влиянием социальной среды (D. Katz, R.S. Kahn [297]), регулятивная модель стресса (J.E. Mc. Grath [299]), профессионально детерминированная модель стресса (M.J. Smith [303]), когнитивная модель стресса, вызванная влиянием информационной составляющей профессиональной среды (G.R. Hockey [296]), адаптационная модель стресса (D. Mechanic [300], H.G. Wolf [304]), трансактная модель стресса (R.S. Lazarus [298])).

Представленные модели профессионального стресса, обусловленные различными содержательными основаниями, так или иначе, акцентируют внимание на причинно-следственном и процессуально-регулятивном аспектах стресса, находящихся во взаимной связи. Справедливой в связи с этим представляется точка зрения В.А. Бодрова [47], согласно которой любой вид профессиональной деятельности является потенциальным источником стресса ввиду объективного

наличия в ее функциональной природе стрессогенных факторов, равно как и сам профессиональный стресс обуславливается активностью человека в реализации своего профессионального поведенческого маршрута, созданием новых ситуаций, имеющих стрессовую окрашенность и требующих адекватных реакций человека, но вместе с тем, создающих основу для саморазвития субъекта деятельности и повышения надежности и эффективности последней.

По мнению А.А. Реана [206], В.А. Файвишевского [253], О.П. Карповой [119], ведущую роль в системе противодействия профессиональному стрессу отводится адаптации как системе психологических и поведенческих реакций человека на стрессогенные условия среды, обеспечивающей активное взаимодействие человека со средой с целью достижения сбалансированности требований среды и персональных ресурсов человека, сохранения стабильности функционирования и развития системы «профессиональная среда – личность». В данном случае речь идет о профессиональной адаптации человека, теоретическое изучение которой явилось предметом многочисленных исследований (С.М. Шингаев [280], И.А. Латкова [143], А.Г. Маклаков [157], Е.М. Кирякова [124], М.А. Дмитриева [81], М.А. Кибанов [122], Л.П. Панченко [190], К.Б. Хромченкова [268], Г.И. Постовалова [204], С.Ю. Сахаров [215], Э.Ф. Зеер [106] и др.). В общем смысле применительно к сфере трудовой деятельности адаптация трактуется как процесс становления и сохранения динамического равновесия в системе «человек – профессиональная среда» (М.А. Дмитриева [81]) посредством активного освоения человеком сферы профессиональной деятельности, принятия ее нормативно-функциональных и социально-нравственных императивов (М.А. Кибанов [122]).

Е.А. Кирякова [124] отмечает, что профессиональная адаптация предполагает установление динамического баланса между человеком и профессиональной средой, который обеспечивает достижение результатов профессиональной деятельности в проекции их соответствия требованиям, предъявляемых к профессиональной функциональности специалиста с минимальными затратами психологических и физиологических ресурсов последнего. При этом, думается, что автор весьма справедлив в своем утверждении, связанным с фактом трактовки профес-

сиональной адаптации через призму «установления динамического баланса в системе «профессиональная среда – личность» ввиду объективно существующего процесса модификации и развития среды, предполагающего возникновение новых условий деятельности в ее пространстве в определенные пространственно-временные периоды, и самой личности, которая интегрируется в данную среду, взаимодействует с ней и реализует свой личностный потенциал в соответствии с новыми условиями, обеспечивая тем самым накопление опыта, создание новых концептуальных моделей профессиональной адаптации и организацию процесса собственного развития.

По мнению Г.И. Постоваловой [204], профессиональная адаптация является предпосылкой активной деятельности человека и важным условием ее эффективности. Профессиональная адаптация выступает обязательным атрибутом, позволяющим человеку продемонстрировать профессионально-личностную состоятельность, играет значимую конструктивную роль в оформлении человека как специалиста той или иной профессиональной сферы, обеспечивает его ориентацию в новом профессионально-ситуационном пространстве и статусно-ролевом предназначении, актуализируя и сопровождая процесс личностно-профессионального саморазвития.

Л.П. Панченко [190] представляет профессиональную адаптацию в виде интегративного процесса, обладающего полифункциональностью и характеризующегося повышением активности физиологических, личностно-психологических и социально-психологических ресурсов для эффективного «вхождения» личности в новую для нее среду или ситуацию с целью достижения и сохранения баланса между «вызовами среды» и субъектными ожиданиями и потенциалом человека.

М.А. Кибанов [122] определяет профессиональную адаптацию с позиции активности личности в освоении сферы профессионального труда, погружения в ее специфику, содержательные и функциональные приоритеты. По мнению автора, степень трудности профессиональной адаптации детерминируется особенностями профессионального пространства в ракурсе его содержания, исполняемых

функций, влиянием профессиональной среды на индивидуально-психологические свойства специалиста.

В работах Е.Н. Кобцевой [127] профессиональная адаптация исследуется как процесс вхождения человека в новую для него среду, имеющую параметры, отличные от условий привычной для человека среды, с одной стороны, а с другой – как процесс, позволяющий человеку активизировать накопленные компетенции и выбрать наиболее эффективную линию поведения, обеспечив в итоге предпосылки для последующей самореализации в деятельности.

В отдельных исследованиях (С.Г. Вершловский, Е.Г. Королева [181]) профессиональная адаптация рассматривается в ракурсе овладения знаниями, умениями, навыками, нормативными и функциональными аспектами профессиональной деятельности: в процессе профессиональной адаптации осуществляется интеграция профессиональных знаний, умений и навыков в сферу профессионального труда); профессиональная адаптация является процессом, в ходе которого осуществляется овладение профессиональным мастерством, применение профессиональных знаний, умений, навыков в различных ситуациях профессиональной деятельности (С.Г. Вершловский [181]).

Полагаем, что рассмотрение профессиональной адаптации, представленное в исследованиях цитируемых авторов весьма спорно, сужает рамки смыслового понимания данного феномена ввиду того, что исследователи делают акцент лишь на компетентностном аспекте адаптации, оставляя без должного внимания ее психологическую составляющую, которая, на наш взгляд, является основной детерминантой адаптации, играя в этом процессе доминирующую роль. В психологическом плане более последовательной представляется позиция Н.А. Ершовой [88], согласно которой профессиональная адаптация обеспечивает удовлетворенность субъекта профессиональной сферой, проявляющуюся в устойчивом положительном отношении человека к профессиональной деятельности. Фактически автор в представленном определении ведет речь о профессиональной направленности личности, возводя ее (направленность) в ранг приоритетных факторов успешной адаптации, что, по нашему мнению, является вполне уместным, если учитывать

тот факт, что профессиональная направленность как интегральное свойство личности специалиста аккумулирует в своем пространстве когнитивную, социально-психологическую, поведенческую и регулятивную стороны адаптации (К.К. Платонов [178]).

Некоторые авторы (Б.З. Вульфов [61], Н.Э. Касаткина [120], Г.И. Насырова [172]), изучая профессиональную адаптацию, терминологически связывают ее с морально-психологической подготовленностью к деятельности в профессиональной среде (Б.З. Вульфов), профессиональной подготовленностью человека к реализации профессиональных действий в границах конкретного вида деятельности с учетом ее нормативных оснований и правил, а так же соответствие профессиональной подготовленности социально-профессиональным императивам определенного коллектива работников (Н.Э. Касаткина, Г.И. Насырова). Анализируя представленные авторские теоретические позиции, отметим, что рассмотрение профессиональной адаптации в проекции подготовленности к деятельности, на наш взгляд, определенным образом дублирует представленные выше исследовательские точки зрения С.Г. Вершловского, О.А. Шияна и сводит трактовку профессиональной адаптации к актуализации лишь информационного потенциала личности, представленного соответствующими знаниями, умениями, навыками и характеризующего операционально-исполнительский аспект адаптации. Но ведь вполне очевидно, что для «запуска» данного информационного ресурса необходима соответствующая готовность личности, включающая, наряду с информационно-компетентностной базой, личностно-профессиональные свойства и качества личности (В.Ф. Дубяга [83]).

Вместе с тем в цитируемых источниках (Н.Э. Касаткина, Г.И. Насырова) сделан акцент на весьма важном аспекте профессиональной адаптации, связанном с коммуникативной ориентированностью адаптационного процесса, его социально-психологической означенностью, выражающейся в необходимости интеграции человека в среду, представленную системой межличностных отношений в коллективе, что для нашего исследования (с учетом коммуникативной ориентиро-

ванности профессиональной деятельности военных специалистов) является весьма значимым.

Следуя мнению А.А. Реана [206], адаптационные процессы, происходящие в профессиональной среде, могут рассматриваться 1) с точки зрения адаптации человека к трансформирующимся условиям деятельности, которые характеризуются структурно-организационными и функционально-процессуальными изменениями, вариативностью профессиональных ситуаций, модификацией нормативно-правовых ориентиров сферы профессионального труда и 2) с позиции адаптации человека, приступающего к исполнению новой профессиональной роли, связанной с вступлением в новую для него профессиональную деятельность, носящую для субъекта первичный характер. Отдавая себе отчет в том, что представленные аспекты рассмотрения профессиональной адаптации находятся во взаимной связи ввиду динамичности сферы профессионального труда, предполагая интеграцию человека в различные содержательные координаты профессиональной деятельности, отличающиеся от привычного и реализуемого ранее формата осуществления жизненных и профессиональных функций, мы полагаем, что наиболее сложным этапом в границах профессионального маршрута человека является период его «вхождения» в пространство профессиональной деятельности, являющийся начальной фазой профессионального пути и исполнения новой профессиональной роли.

Говоря о профессиональной адаптации специалистов с точки зрения его интеграции в новую для него среду и учитывая тот факт, что вектор наших исследовательских рассуждения относительно проблемы профессиональной адаптации ориентирован на сферу профессиональной деятельности военных специалистов и изучение процесса профессиональной адаптации молодых офицеров, полагаем уместным обратиться к характеристике ключевых особенностей воинского труда.

Воинский труд представляет особую сферу профессиональной деятельности, определяя в соответствии с квалификационными требованиями к офицерским кадрам ряд приоритетных задач, решаемых ими в процессе исполнения служебных функций: поддержание боевой и мобилизационной готовности,

оперативное и своевременное выполнение служебно-боевых задач воинскими подразделениями; организация боевой подготовки, поддержание в подразделении воинской дисциплины и правопорядка, морально-психологического состояния личного состава; эксплуатация и обеспечение сохранности вооружения и военной техники, обеспечение безопасности военной службы и повышение профессиональной надежности военнослужащих.

Характеризуя профессиональную деятельность военных специалистов, В.П. Жуковский [92] указывает на следующие специфические аспекты воинского труда:

- жесткая, нормативно обусловленная регламентация профессиональной деятельности, определяемая особенностями профессиональных коммуникаций в воинской среде, правовыми приоритетами сферы профессионального труда;
- властный характер служебных полномочий офицера, основанный на вертикальной архитектуре управленческих связей, предполагающей четкое и беспрекословное регулирование прав и ответственности должностных лиц в рамках выполняемой статусной роли, определяемой должностными обязанностями;
- экстремальный, стрессогенный характер профессиональной деятельности, сопровождающейся неопределенностью и новизной обстановки, необходимостью решения служебных задач в условиях временного, информационного и ресурсного дефицита, наличия потенциальной угрозы для психического и физиологического здоровья офицера, исполнения служебных обязанностей в широком диапазоне профессиональных коммуникативных контактов;
- нормативно предоставленная самостоятельность в профессиональных действиях и принятии решений и высокий уровень персональной ответственности за результаты воинского труда, физическую и психологическую константность и безопасность личного состава вверенного подразделения;
- сложность социально-бытовых условий профессиональной деятельности, связанная с возможной необходимостью частой смены климатических и географических мест дислокации, организации профессиональной деятельности в

естественных условиях природной среды и длительностью пребывания в зоне решения служебно-боевых задач;

– полифункциональность воинского труда офицера, сочетающего в себе исполнение различных видов деятельности, связанных с решением служебных, организационных, социальных, педагогических, воспитательных, психологических задач.

Приведенная характеристика воинского труда офицера определяет специфику адаптационного процесса молодого военного специалиста, его организацию и динамику осуществления в воинской среде в связи с возложенными на офицера функциями в соответствии с должностной ролью.

В данном контексте интересной и вполне обоснованной представляется точка зрения С.В. Хвостанцева [266], согласно которой в адаптационном процессе происходит усвоение профессиональных функций, адекватных общим и специфическим характеристикам профессиональной деятельности, требований среды, особенностей ее организации (автор проводит исследование на примере служебной деятельности молодых офицеров) (рисунок 1).

Очевидно, что каждая из представленных функций, исполняемых офицером в служебной деятельности, военный специалист должен демонстрировать адекватные образцы поведения, опосредованные (по выражению Э. Аронсона [18]) восприятием требований к определенной роли и особенностями социальной группы и ситуации, в которых данная роль реализуется.

При этом ролевое поведение офицера носит индивидуальный характер, проявляясь в субъективной означенности и уникальности демонстрации военным специалистом поведенческих моделей, основанных на усвоении и интеграции профессиональных связей, эмоциональной и интеллектуальной сбалансированности в организации ролевого взаимодействия со средой, что составляет суть профессиональной адаптации военного специалиста.

В проблемном пространстве исследования профессиональной адаптации молодых офицеров силовых ведомств к служебной деятельности сконцентрировано значительное количество работ (А.Г. Маклаков [157], А.Ч. Кодоева [128],

М.А. Педько [193], А.В. Черноиванов [272], Ж.Г. Сенокосов [220], И.Ф. Бережная [40], С.Ю. Сахаров [215], И.В. Диденко [77], А.А. Реан [206], Е.А. Кирякова [124], А.В. Фатула, Л.М. Колодкин [254] и др.), в которых аккумулируется изучение сущностных, содержательно-структурных характеристик и функционально-процессуальных особенностей профессиональной адаптации военных специалистов различных силовых структур.



Рисунок 1 – Система функций, исполняемых офицером в служебной деятельности
(по С.В. Хвостанцеву)

В работах Ж.Г. Сенокосова [220] профессиональная адаптация к условиям воинской деятельности представляет процесс выбора молодым офицером спосо-

бов и форм поведения в профессиональных ситуациях, их реализации в условиях воинской среды, обеспечивающий согласование ожиданий молодых военных специалистов – участников адаптивной ситуации и требований воинской деятельности.

И.В. Диденко [77] характеризует профессиональную адаптацию как процесс, направленный на обеспечение вживания молодого офицера в воинский коллектив, его приобщение к нормам и традициям профессиональной среды, функциональным обязанностям, что способствует эффективности профессионального маршрута офицера, его становлению и развитию в армейской среде без ущерба для физического и психического здоровья.

Ориентируясь на специфику служебной деятельности сотрудников силовых ведомств, А.В. Фатула, Л.М. Колодкин [254] полагают, что профессиональная адаптация характеризуется удовлетворенностью молодого офицера избранной сферой профессионального труда, его включенностью в систему профессиональных связей и отношений, реализующихся в полифункциональном пространстве служебной деятельности. Иными словами, профессиональная адаптация достигается, с одной стороны, принятием молодым специалистами профессиональных аксиом служебной деятельности, актуализацию собственного потенциала, сила и содержание которого влияет достижение удовлетворенности, а с другой – принятием среды во всем многообразии входящих в ее смысловое поле элементов молодого специалиста, позволяющим последнему транслировать свой индивидуальный опыт, реализовывать свой потенциал и обеспечивать взаимодействие со средой на паритетных, продуктивных началах.

Определяя феномен профессиональной адаптации молодых сотрудников к служебной деятельности, А.Н. Роша [209] указывает на то, что она (адаптация) выступает как заключительный этап профессиональной ориентации личности, представляет систему мероприятий, направленных на оказание помощи человеку в начальный период профессиональной деятельности, процесс приспособления сотрудника силовой структуры к новым условиям профессионального труда для успешного овладения профессией. В данной дефиниции акцент делается на при-

способительной функции адаптации, актуализацию пассивной функции человека, проявляющейся в задействовании защитных механизмов личности в условиях интеграции в новую профессиональную среду, что, на наш взгляд, исключает такой важный аспект адаптации, как личностная активность субъекта. Более того, думается, что процесс профессиональной ориентации вступает в свою завершающую фазу несколько ранее, на этапе выбора профессии и организации профессиональной подготовки, по итогам которой должна быть сформирована готовность молодого сотрудника к профессиональной деятельности в соответствии с ее спецификой, предъявляемыми требованиями, составом необходимых компетенций и личностно-профессиональных свойств и качеств.

Поэтому нам в большей степени импонирует исследовательская линия И.А. Латковой [143], в рамках которой профессиональная адаптация молодых сотрудников (на примере органов внутренних дел) является особым периодом их жизни, характеризующимся сознательным и активным их включением в сферу правоохранительной деятельности и адекватную социальную среду, интериоризацией нормативно-правовых, нравственно-этических и собственно профессионально-деятельностных постулатов служебной сферы, правил профессионального поведения для обеспечения эффективности решения профессиональных задач, закрепления в профессиональной среде, профессионального становления и развития. Рассматривая профессиональную адаптацию сотрудников правоохранительных органов преимущественно с процессуальных позиций, И.А. Латкова определяет субъектно-объектное положение молодых специалистов в адаптационном процессе, интегрирующее адаптацию сотрудников к содержанию и условиям профессиональной деятельности, коллективу сотрудников подразделения органов внутренних дел, специфике горизонтальных и вертикальных связей, а так же отношений, свидетельствующих о принятии руководящим составом и коллективом молодого сотрудника как субъекта профессиональной общности.

В основу нашего представления о профессиональной адаптации молодых офицеров положена концепция В.С. Мухиной о человеке как социальной единице и человеке как уникальной личности и парности механизмов идентификации и

обособления личности [170]. Экстраполируя идеи В.С. Мухиной на исследуемый нами феномен профессиональной адаптации, мы ведем речь о том, что система профессиональных отношений личности молодого офицера в новой среде формируется через систему его идентификации с данной средой, присвоения ее ключевых приоритетов и ценностей, интериоризацию требований, предъявляемых средой к личности военного специалиста, его личностным и профессиональным качествам. В данном контексте процесс профессиональной адаптации предполагает развитие офицера в начальной фазе служебной деятельности как нормативной профессиональной единицы воинской среды, в которой должны быть созданы соответствующие условия для организации адаптационного процесса и становления личности молодого офицера как субъекта профессиональной общности. С другой стороны, офицер как активный субъект воинского труда обладает уникальными, присущими только ему ценностными ориентациями, компетентностью, личностно-профессиональными качествами, которые призваны обеспечить «запуск» механизмов обособления (по В.С. Мухиной) как ведущих регуляторов активности и саморазвития, проявления личностно-профессиональной индивидуальности, необходимой для интеграции офицера в систему служебных отношений.

В исследованиях А.Г. Маклакова [157] профессиональная адаптация определяется как способность военного специалиста к организации профессиональной деятельности и решению задач по профессиональному предназначению при сохранении физиологически и психологически приемлемой «цены напряжения» в процессе воздействия стрессогенных факторов среды (безусловно, имеющих место быть в начальной фазе реализации специалистом служебных функций), что достигается интеграцией офицера в воинскую среду, его включение в систему культивируемых в ней отношений за счет активизации личностных ресурсов и организации взаимодействия личности со средой.

Исходя из этого, профессиональную адаптацию молодого офицера к служебной деятельности можно рассматривать в двух взаимосвязанных контурах, первый из которых связан с потенциальными адаптационными способностями и готовностью личности офицера, а второй – с реакцией воинской среды на актуа-

лизацию данных способностей. Выше мы отмечали, что способность к адаптации, являющаяся системным феноменом, которая априори должна присутствовать в личностном арсенале молодого офицера и составлять психологический базис его адаптационного потенциала (готовности), сформированного в результате профессиональной подготовки как квазипрофессионального этапа служебной деятельности, представляет индивидуально-психологическое свойство личности офицера, обеспечивающее успешность адаптационного процесса (В.Д. Шадриков [276]). Способность к профессиональной адаптации выступает важным фактором психической активности человека в организации адаптационного процесса, и достижении прогнозируемого результата, связанного с «вхождением» специалиста в профессиональную среду в границах исполнения предусмотренного средой профессионального функционала. Отметим, что способность к профессиональной адаптации, составляя основу и содержание профессиональных способностей личности (Р.Х. Тугушев [182]), формируется у будущих офицеров в процессе их ранней интеграции в систему профессиональной общности, в период выбора профессии и организации профессиональной подготовки, однако не сводится к знаниям, умениям, навыкам организации адаптационного процесса, а позволяет обеспечить их быстрое приобретение, применение и закрепление в процессе профессиональной адаптации (Б.М. Теплов [243]).

В данном контексте, по справедливому замечанию А.В. Петровского [194], способности по отношению к знаниям, умениям, навыкам выступают как возможность их приобретения до момента овладения ими; актуализируясь в профессиональной деятельности, способности по мере интеграции человека в профессиональную среду получают свое дальнейшее развитие, приобретая содержательную означенность на более высоких уровнях профессиональной траектории субъекта. Аналогичной позиции придерживаются М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [85], указывая, что профессиональная готовность в своем результативном аспекте определяется наличием у офицера способности к адаптации в ракурсе «предстартовой активизации» военного специалиста к сфере профессионального труда.

Способность к профессиональной адаптации, как отмечает Р.Х. Тугушев [182], является системной категорией, аккумулирующей в своем структурно-содержательном составе общечеловеческие способности, являющиеся необходимым содержательным атрибутом для выполнения любых социальных функций, ряд профессиональных и специальных способностей, дифференцированных по видам и специфике профессионального труда, особенностям профессиональной специализации и профессионального процесса, реализуемого в конкретных ситуациях профессиональной деятельности.

В русле проблематики нашей работы укажем, что успешность профессиональной адаптации, выступающей значимым периодом жизненного маршрута личности, обеспечивается наличием у молодого офицера познавательных, коммуникативных, организационно-управленческих и эмоционально-регуляторных способностей, составляющих основу профессиональных (специальных) способностей личности для продуктивной организации профессиональной деятельности. Спектр данных способностей, необходимых для обеспечения эффективности профессиональной адаптации молодых офицеров, определен нами исходя из общих видов профессиональной деятельности специалистов силовых структур (управленческая, военно-техническая, административно-хозяйственная, педагогическая, воспитательная) и с учетом профессиографических исследований, проведенных В.П. Жуковским [92], О.Б. Волковым [59], в которых отражается состав отдельных способностей, необходимых представителям и сотрудникам силовых ведомств (рисунок 2).

По мнению Е.М. Левина [144], А.В. Черноиванова [272], способность личности к профессиональной адаптации детерминирует ее готовность к профессиональной деятельности в целом и готовность к профессиональной адаптации, в частности. При этом профессиональная готовность выступает в качестве приоритетного фактора адаптации специалиста к профессиональной деятельности в различные периоды ее организации (в соответствии с вероятностью возникновения новых профессиональных ситуаций) (В.Ф. Дубяга [83], Т.А. Синьковская [227], Р.А. Хайров [263] и др.).

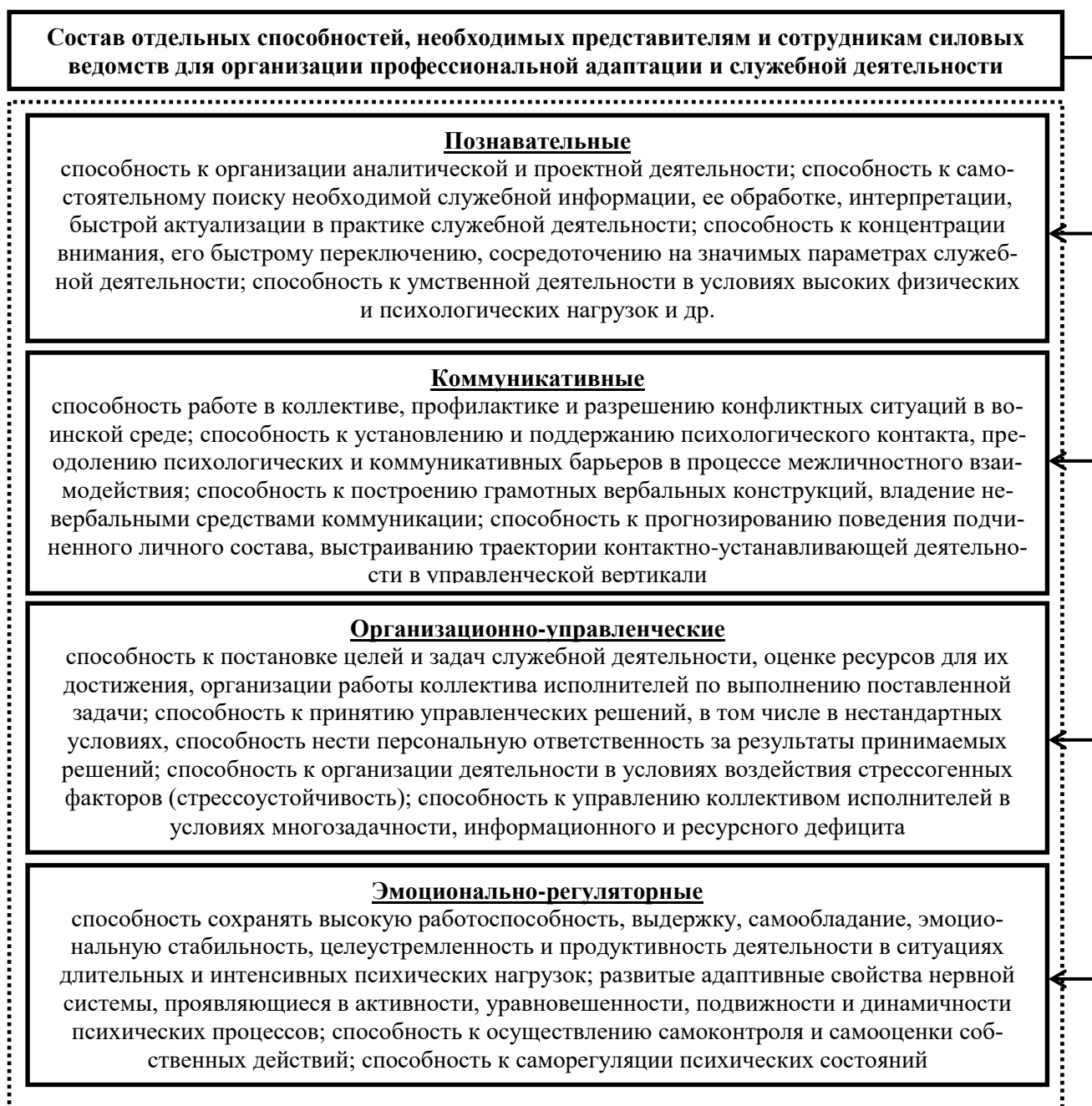


Рисунок 2 – Состав способностей офицера, необходимых для успешной профессиональной адаптации и эффективной профессиональной деятельности (авторский рисунок)

Так, Т.А. Синьковская [227] полагает, что профессиональная готовность, представляя собой результат профессиональной подготовки специалиста, актуализированный в виде системы компетенций, профессионально значимых качеств личности и мотивов, является важным условием, отражающим структуру профес-

сиональной деятельности, для обеспечения успешной адаптации специалиста к сфере профессионального труда Р.А. Хайров [263] определяет профессиональную готовность через призму активизации адаптационных ресурсов личности, интегрирующую способность к анализу возникающих в профессиональной среде ситуаций, прогнозной оценки перспектив их развития, возможных вариантов действий и вероятных последствий на основе сформированных профессиональных компетенций и личностно-профессиональных качеств.

На тесную связь профессиональной готовности военного специалиста и профессиональной адаптации указывает в своих исследованиях В.Ф. Дубяга [83], согласно мнению которого готовность является системным личностным свойством, включающим психологические ресурсы личности, представленные психическими процессами и состояниями, позволяющим субъекту воинского труда обеспечить регуляцию служебной деятельности в начальный период ее организации, решение служебных задач в процессе ее осуществления и после реализации служебных действий.

Анализ представленных научных трудов исследователей позволяет констатировать факт взаимной детерминации профессиональной готовности и профессиональной адаптации, учитывая, что профессиональная адаптация, являясь специфическим видом поведения и деятельности военного специалиста в условиях новой профессиональной среды, предполагает усвоение офицером правил, норм, ценностей военно-профессионального пространства, вхождение в ее функциональное поле и включение в систему существующих в данном пространстве связей и отношений на основе сформированных компетенций, свойств и качеств личности, индивидуального опыта, когнитивно-поведенческих моделей, определяющих содержание профессиональной готовности личности.

В свою очередь, успешность профессиональной адаптации на начальной стадии организации профессионального маршрута выступает для молодого офицера в виде «ситуации успеха», стимулируя его активность, мотивацию саморазвития, приобретение новых компетенций и качеств, востребованных в сфере воинской деятельности, и предопределяя профессиональную готовность к реализа-

ции профессиональной траектории. При этом готовность к профессиональной адаптации в начальной фазе деятельности, встраиваясь в содержательные контуры профессиональной готовности, выступает в качестве ее базового элемента, демонстрируя наличные образцы поведения военного специалиста и имеющиеся в его личностном арсенале ресурсы.

Исходя из вышеизложенного, считаем, что триада «способности – готовность – адаптация» выступает в качестве основной смысловой единицы организации адаптационного процесса; при этом данная триада имеет циклический характер, актуализируясь на различных этапах профессиональной деятельности, как в процессе ее повседневной организации, так и при возникновении нестандартных служебных ситуаций, имея более широкие содержательные контуры.

Безусловно, ведущим условием успешности функционирования обозначенной нами триады выступает активность личности, которая, детерминируясь способностями субъекта воинского труда, определяет состав и содержание его готовности и успешность профессиональной адаптации. В данном случае мы говорим об активности личности в ее понимании как высшей формы развития профессиональной деятельности (по В.А. Петровскому [195]). Следуя данной точке зрения, активность представляется в виде присущей субъекту формы движения, реализуемой им самостоятельно по восходящей траектории, которая позволяет, с одной стороны, воспроизвести имеющиеся у человека способности, а с другой – расширить их качественный и количественный состав в процессе взаимодействия с предметной средой.

Очевидно, что в процессе организации деятельности человека, в определенные периоды ее реализации, возможно возникновение ситуаций, связанных с сопротивлением со стороны среды по отношению к действиям, осуществляемым человеком, что накладывает определенные ограничения на свободу реализации функционального маршрута личности. Безусловно, подобные ограничения выступают фактором торможения (а в определенных случаях, и причиной стресса) деятельностной траектории личности, купируя процесс личностного развития и «демонстрации» личностных способностей. активность личности выступает в данном

случае в виде специальной деятельности (термин В.А. Петровского [195]), направленной на минимизацию или полное устранение данных ограничений.

Экстраполируя приведенные теоретические ориентиры феномена активности личности на исследование профессиональной адаптации военных специалистов, отметим, что в адаптационном процессе активность является деятельностью по модификации среды, в которую интегрируется молодой офицер, и личностным качеством военного специалиста, позволяющим в процессе адаптации обеспечить поддержание баланса со средой за счет организации взаимодействия с ней.

Исследуя адаптационные процессы, происходящие в воинской среде, С.Ю. Сахаров [216], выделяет ключевые элементы военно-профессионального пространства, взаимодействие с которыми осуществляется в процессе профессиональной адаптации молодого офицера (оговоримся, что здесь речь идет об этапе первичной адаптации при вступлении молодого специалиста в новую профессиональную среду): содержание служебной деятельности; специфика профессионального взаимодействия в воинском коллективе; социально-бытовые условия воинского труда. В данном случае автор встраивает в смысловые координаты профессиональной адаптации служебно-организационный, психофизиологический, социально-психологический и внеорганизационный элементы, что, по нашему мнению, является вполне логичным. Имеющееся в некоторых работах (Л.П. Панченко [190]) разделение самой адаптации на профессиональную, психофизиологическую, социально-психологическую, организационно-административную, санитарно-гигиеническую и др. полагаем весьма условным ввиду того, что пространство военно-профессиональной деятельности в системе взаимодействия «человек – среда» обладает полифункциональными характеристиками, интегрируя в свою орбиту различные формы взаимодействия офицера с элементами среды, носящими материальный и нематериальный характер, а так же организацию «внутреннего диалога человека с самим собой, направленным на активизацию собственных психофизиологических и содержательно-компетентностных ресурсов.

Нам думается, что профессиональная адаптация, являясь системным феноменом, аккумулирует всю совокупность служебно-организационных, психофизиологических, коммуникативных, социально-бытовых доминант, входящих в ее содержательный орнамент, в ракурсе организации взаимодействия военного специалиста с воинской средой в начальный период реализации молодым офицером служебной деятельности (рисунок 3).

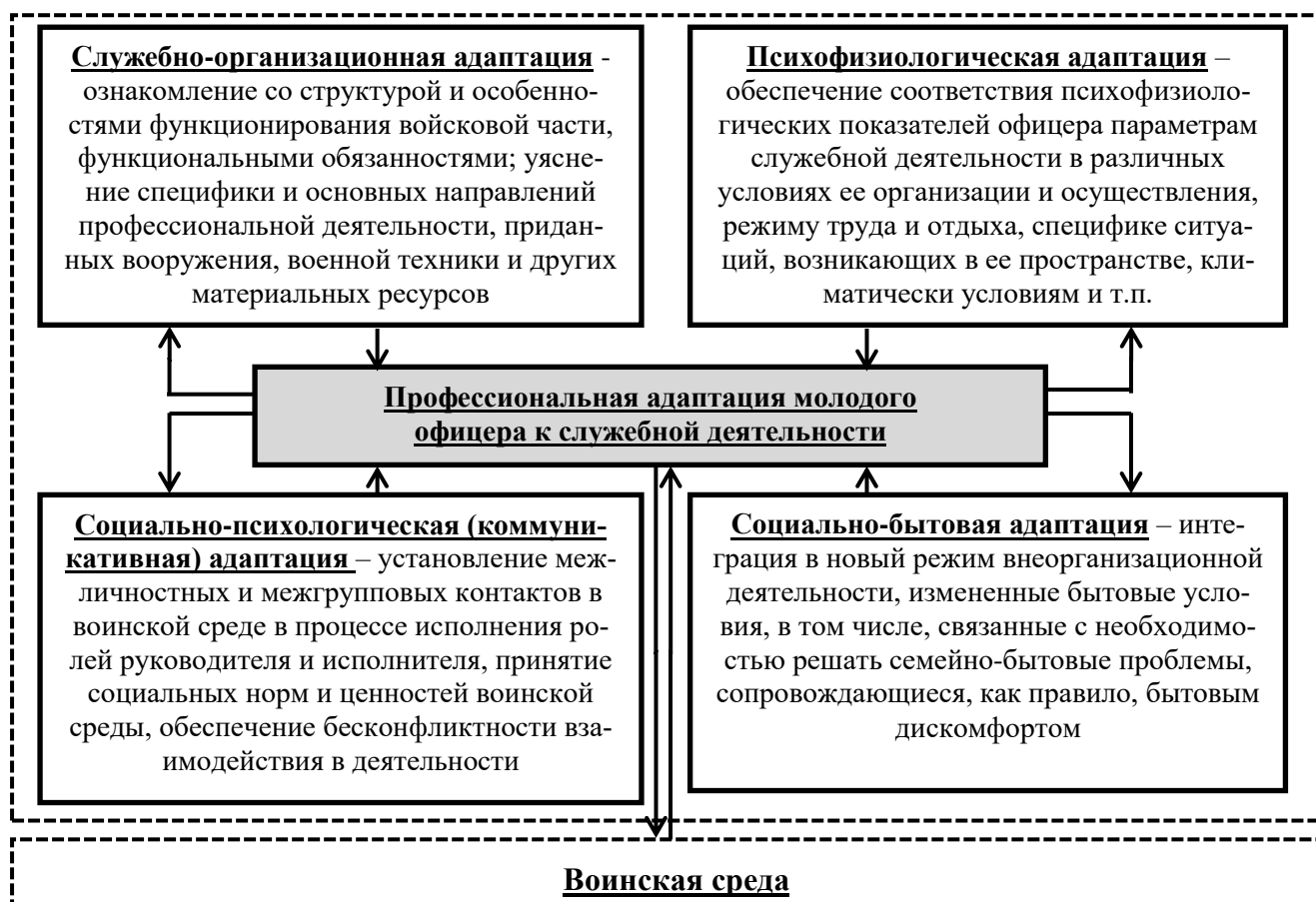


Рисунок 3 – Составляющие профессиональной адаптации молодого офицера (авторский рисунок)

Забегая несколько вперед, отметим, что представленные доминанты выступают в роли отдельных блоков профессиональной адаптации, являющейся, в свою очередь личностным блоком профессиональной деятельности, осуществляемой в воинской среде, имеющих свою структурно-содержательную означенность, работающих на единый результат – обеспечение успешной профессиональной адаптации молодого офицера. Вместе с тем, личностный блок (профессиональная адап-

тация) определяется спецификой воинской среды, представляющей организационный блок и включающей комплекс элементов (содержание воинской деятельности, ее условия, кадровое, информационное, материальное, техническое обеспечение, система профессиональных коммуникаций), действие которых направлено на обеспечение эффективности военно-профессиональной деятельности. При этом элементы личностного блока в процессе организации адаптационного процесса находятся в постоянном взаимодействии с элементами организационного блока воинской среды, на основе которого происходит, с одной стороны, сопоставление возможностей элементов личностного блока для удовлетворения требований, предъявляемых организационным блоком, а с другой – осуществляется взаимное влияние выделенных блоков друг на друга для обеспечения эффективности процесса профессиональной адаптации военного специалиста и достижения ее результата.

Данное взаимодействие, следуя мнению А.Я. Фомина [259], осуществляется в двух взаимосвязанных плоскостях и рассматривается как 1) процесс определения и реализации личностью офицера способов поведения, обеспечивающих согласование требований среды и личностных ожиданий военного специалиста в обозначенных адаптационных контурах (служебно-организационном, психофизиологическом, социально-психологическом (коммуникативном) и социально-бытовом), 2) процесс принятия средой личности молодого офицера через предъявление ему системы требований, заложенных в основе военно-профессиональной деятельности, и получения адекватного ответа со стороны военного специалиста в виде демонстрации личностно-профессионального потенциала, удовлетворяющего составу данных требований.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, под *профессиональной адаптацией молодых офицеров мы будем понимать процесс и результат, предполагающий «вхождение» военного специалиста в профессиональную среду, его интеграцию в служебные связи и отношения, включение во все виды деятельности и ролевые позиции, предусмотренные функциональными обязанностями.* В процессе профессиональной адаптации молодой офицер не только приспосабливается к

среде, но и вступает с ней в активное взаимодействие, используя, с одной стороны, потенциал среды для наиболее полного задействования имеющихся в личном арсенале ресурсов, а с другой – модифицирует среду путем ее деятельностного освоения и внесения профессиональных новаций в ее пространство.

Профессиональная адаптация молодого офицера представляет собой процесс приближения параметров деятельности офицера к социально-психологическим и профессиональным требованиям среды, содержанию и условиям служебной деятельности. В определении профессиональной адаптации молодых офицеров мы исходим из того, что данный процесс в системе «военный специалист – среда» носит взаимно направленный характер, предполагая, с одной стороны, активность личности офицера в актуализации своих внутренних ресурсов и социального опыта, а с другой – реализация управленческих возможностей среды, направленных на оказание помощи молодому офицеру в деятельностном освоении ее организационных, содержательно-структурных, функциональных и процессуальных особенностей. При этом, указывая на взаимную направленность личностных реакций офицера на требования профессиональной среды и действующие в ее пространстве стрессогенные факторы, и управленческого потенциала среды, отметим, что результат профессиональной адаптации выражается в приобретении офицером резистентности к воздействию неблагоприятных факторов, носящих стрессогенный характер, его готовности к профессиональной адаптации, адаптированности к профессиональной деятельности [95; 98].

Исследование сущностных и содержательных характеристик профессиональной адаптации молодого офицера, проведенное в настоящем разделе диссертации, что готовность к профессиональной адаптации представляет сложный, многоаспектный феномен, включающий различные компоненты в соответствии со спецификой составляющих, входящих в ее содержательное поле, представляющих ее структуру. Опираясь на исследования И.Ф. Бережной [40], С.Ю. Сахарова [216] и наши исследовательские идеи, считаем возможным в структуре готовности молодого офицера к профессиональной адаптации выделить мотивационный, когнитивно-операционный, коммуникативный, эмоциональ-

но-поведенческий компоненты, характеристика которых представлена на рисунке

4.

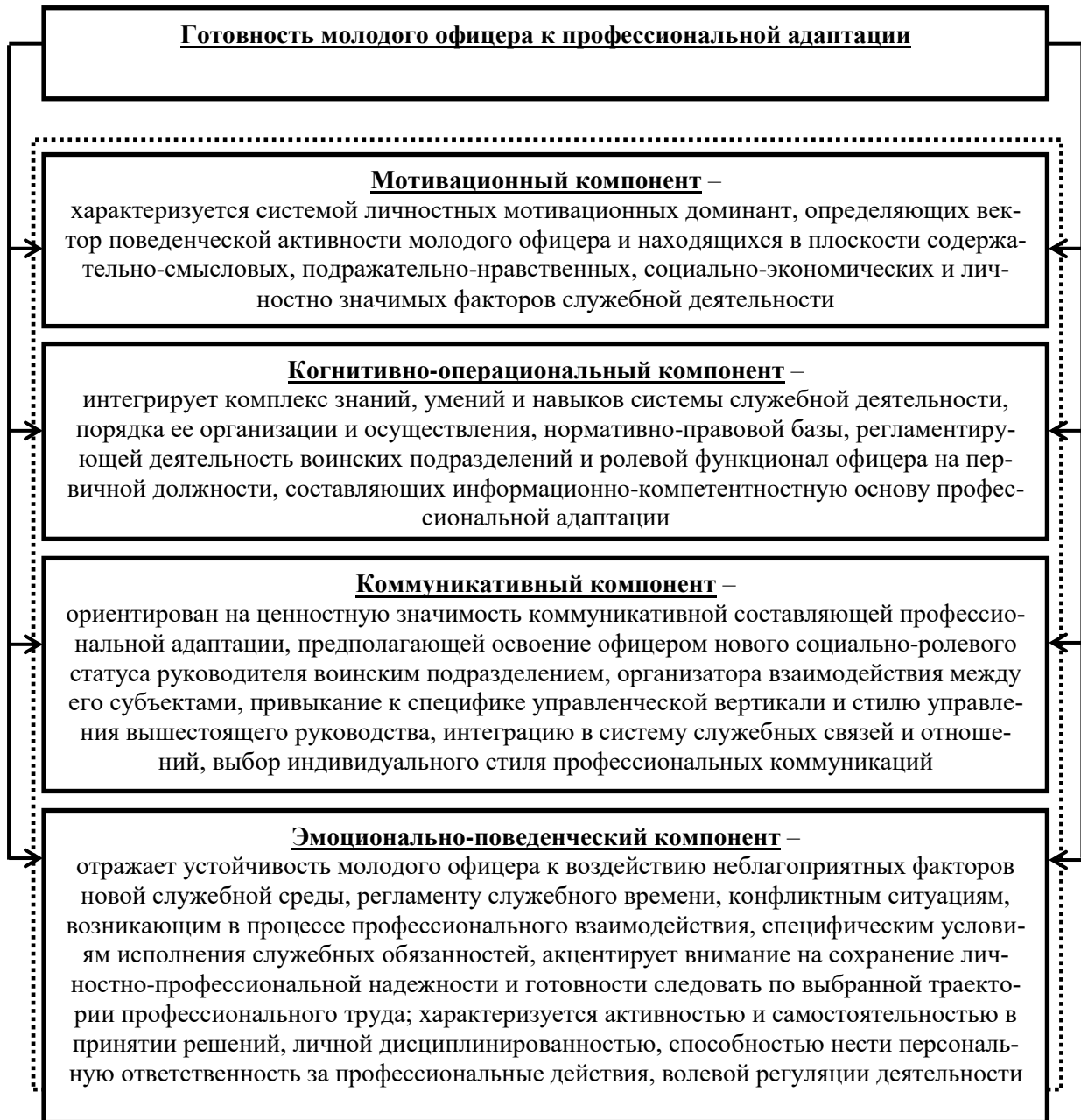


Рисунок 4 – Структура готовности к профессиональной адаптации молодого офицера (авторский рисунок)

Представленные компоненты готовности, действуя системно, задают процессуальный маршрут и динамику адаптационного процесса, определяя ключевые «маяки» профессиональной адаптации, результатом которой является достижение военным специалистом профессиональной адаптированности, которая аккумули-

рует в своем содержании оценку эффективности сформированности каждого компонента и профессиональной адаптации в целом.

Профессиональная адаптация молодого офицера в процессуальной динамике ее организации предполагает наличие и последовательную реализацию следующих этапов:

– ориентационного, предполагающего ознакомление молодого офицера с условиями воинской среды, составом функций, реализуемых офицером в различных видах служебной деятельности, социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми к военному специалисту в границах установленных нормативно-правовых и организационно-распорядительных регламентов, знакомство с воинским коллективом, особенностями организации профессионального взаимодействия, социально-бытовыми условиями;

– рефлексивного, направленного на определение уровня собственной адаптационной готовности к организации профессиональной деятельности в условиях воинской среды, степени удовлетворенности имеющимися бытовыми и служебными условиями, режимом воинской деятельности, функциональными обязанностями, организацией профессиональных коммуникаций;

– профессионально-прикладного, ориентированного на актуализацию имеющегося у молодого офицера адаптационного потенциала, реализацию профессиональных функций в начальный период служебной деятельности, демонстрацию эффективных моделей профессиональной адаптации, организацию самостоятельной работы по воспроизводству необходимых компетенций, личностно-профессиональных качеств;

– развивающего, ориентирующего на продолжение профессиональной траектории в соответствии с имеющимися перспективами служебного роста, приобретение новых компетенций, профессионально значимых качеств, социально-профессионального опыта, корректировку поведенческих моделей в зависимости от возникающих профессиональных ситуаций. В границах данного этапа обеспечивается реализация регулятивно-рефлексивных механизмов, базирующихся на сформированном нормативно-правовом, мотивационном, когнитивно-

операциональном, коммуникативном, эмоционально-поведенческом фундаменте, предполагающей осознанность организации регулятивных процессов, рефлексии, готовности к принятию профессионально значимых, внутренне осознаваемых управленческих решений в сфере профессионального труда.

Таким образом, успешность профессиональной адаптации молодых офицеров определяется личностно-профессиональными характеристиками военного специалиста и условиями воинской среды, которые составляют факторы адаптации, определяющие в итоге эффективность адаптационного процесса.

Придерживаясь точки зрения о наличии системы внутренних и внешних факторов, влияющих на процессуальную динамику и результативный аспект профессиональной адаптации (Т.В. Савищева, Ф.Б. Березин, И.А. Георгиева, Н.Ф. Бережная, С.Ю. Сахаров) и носящих объективный характер, считаем возможным выделить и сгруппировать данные факторы, выступающие в качестве доминанты профессиональной адаптации молодых офицеров:

1) внутренние факторы профессиональной адаптации военных специалистов:

– индивидуально-типологические особенности личности молодого офицера, его возраст, способности к адаптации, стрессоустойчивость, уровень личностной и ситуативной тревожности, тип темперамента, характерологические свойства и личностные качества (активность, дисциплинированность, самостоятельность, ответственность и др.);

– социально-психологические: личностная и профессиональная мотивация, ценностные ориентации, особенности поведения и образа жизни, способность к коммуникации, саморегуляции и внутреннему контролю психических состояний, профессиональная направленность на сферу воинского труда;

– уровень профессиональной готовности, определяемой системой теоретических знаний и практико-прикладных умений, необходимых для организации профессиональной деятельности, профессиональных качеств, обеспечивающих интеграцию в воинскую среду;

2) внешние (объективные) факторы профессиональной адаптации военных специалистов:

– специфика сферы профессионального труда: уровень престижа профессиональной деятельности, уровень обеспечения денежным довольствием, возможность карьерного роста, географические и климатические особенности места дислокации войсковой части, социально-бытовое обеспечение;

– объективные условия организации профессиональной деятельности: режим служебной деятельности и отдыха, особенности профессиональных коммуникаций, материально-техническое оснащение, специфика выполняемых должностных обязанностей, система сопровождения и оказания содействия в служебной деятельности, личностно-профессиональные характеристики непосредственного руководителя, отношение к молодому офицеру.

Приведенные факторы, выступая системно, оказывают влияние на ход и результаты профессиональной адаптации, поэтому молодой офицер, поступая на военную службу и интегрируясь в новую для него среду, должен учитывать эти факторы, соотносить свои ресурсные возможности и внутренний потенциал с объективными организационными, функциональными, процессуальными, психологическими и физическими нагрузками, сопровождающими профессиональную деятельность.

В этом смысле успешность адаптационного процесса достигается в случае соблюдения баланса между внутренними и внешними факторами; при этом наличие первых, определяющих индивидуальную адаптационную готовность офицера, является основой, позволяющей преодолеть возникающие трудности и возможные деструкции, вызванные объективными факторами воинской среды.

Подводя итог исследовательским рассуждениям, приведенным в настоящем параграфе работы, отметим, что рассмотренные в его границах теоретические вопросы профессиональной адаптации молодых офицеров, связанные с определением ее сущностных и содержательных характеристик, структурной компоновкой процессуального вектора профессиональной адаптации, факто-

ров, влияющих на профессиональную адаптацию военного специалиста, требует разработки критериев и представления уровней сформированности профессиональной адаптации военных специалистов, входящих в орнамент результативного аспекта адаптации, разработки диагностических материалов и проведения на этой основе эмпирического исследования состояния профессиональной адаптации молодых военных специалистов для последующего оформления нашей исследовательской линии. Речь об этом пойдет в следующем параграфе диссертации.

1.3. Определение исходного уровня профессиональной адаптации молодых офицеров (результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы)

В параграфе раскрывается процедура организации и результаты измерений профессиональной адаптации молодых офицеров. Целью данной работы является оценка сформированности компонентов профессиональной адаптации молодых офицеров в начальный период осуществления служебной деятельности, выявление затруднения, испытываемых офицерами в адаптационный период, оценку их удовлетворенности сферой профессиональной деятельности и определение общего уровня адаптированности личности, которая выступает интегральным критерием эффективности профессиональной адаптации.

Организация данного этапа опытно-экспериментальной работы осуществлялась в соответствии с алгоритмом, предусматривающим: определение критериев и показателей адаптированности молодого офицера; выбор методов исследования и диагностических методик, отвечающих параметрам критериев и показателей и обеспечивающих их оценку; описание процедуры организации и проведения опытно-экспериментального исследования с указанием категории лиц, принимающих участие в информационно-консультационной и диагностической рабо-

те; получение итоговых результатов, интерпретация, анализ и обобщение полученных экспериментальных данных.

При формировании критериального аппарата мы исходим из того, что измерительные процедуры, связанные с оценкой профессиональной адаптации, должны быть ориентированы на личность адаптанта как уникального субъекта, относительно которого и предполагается реализация измерительных процедур и применения соответствующих оценочных материалов. Именно успешность личности, отраженная в ее адаптированности, ставится нами во главу угла при определении критериально-измерительного аппарата профессиональной адаптации.

С учетом этого в качестве критериев адаптированности личности военного специалиста определить следующие: личностный (индивидуально-оценочный) критерий, показателями которого являются 1) *удовлетворенность офицера профессиональной деятельностью (удовлетворенность содержанием сферы служебной деятельности, условиями служебной деятельности, занимаемой должностью, социально-бытовыми условиями, режимом служебной деятельности, социально-экономическими условиями, перспективой служебного роста, взаимоотношениями с командованием войсковой части, организацией служебной деятельности)*, 2) *трудности, испытываемые молодым офицерами в процессе профессиональной адаптации (индивидуально-психологические, социально-психологические, служебно-организационные, социально-бытовые)*; объективные критерии: для оценки мотивационного компонента профессиональной адаптации – мотивационный критерий, показателями которого являются *мотивы, связанные с пониманием профессиональной миссии, мотивы профессиональной деятельности (деятельностно-процессуальные, ориентированные на процесс деятельности, деятельностно-результативные, ориентированные на результат деятельности), мотивы профессионального взаимодействия, социального сотрудничества, мотивы проявления личности в профессии (саморазвития и самореализации, развития индивидуальности)*; для диагностики когнитивно-операционального компонента предусматривается одноименный критерий (когнитивно-операциональный), представленный в качестве показателей *теоретиче-*

скими знаниями и практическими умениями исполнения служебных обязанностей в соответствии с нормативно закрепленным функционалом; оценка коммуникативного компонента осуществляется с использованием коммуникативного критерия, показателями которого выступают наличие знаний об особенностях профессиональной коммуникации и управления конфликтами в воинской среде, владение профессиональной лексикой, отношения к офицеру подчиненного личного состава, коллег и командования; для измерения эмоционально-поведенческого компонента используется регулятивный критерий, показателями которого выступают стрессоустойчивость (нервно-психическая устойчивость) личности, уровень эмоциональной напряженности, активность, самостоятельность, дисциплинированность и ответственности личности.

На основании представленных критериев и показателей нами определена система уровней (высокий, средний, низкий, нулевой) адаптированности военного специалиста (таблица 1), отнесение к которым осуществляется с использованием адекватного диагностического инструментария, интегрирующего авторские и традиционные измерительные методики, анкетные и тестовые материалы:

Таблица 1 – Уровни адаптированности молодого офицера

Уровень адаптированности	Характеристика
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> – полная удовлетворенность сферой профессионального труда, устойчивая внутренняя мотивация служебной деятельности, обусловленная осознанием воинского долга, профессиональной миссии и социальной ответственности за процесс и результат служебной деятельности; наличие выраженного интереса к избранной сфере профессионального труда и устойчивая профессиональная направленность личности; осознанная внутренняя установка на организацию профессионального сотрудничества и взаимодействия в служебной деятельности, развитие и самореализацию в воинской среде; – системность и устойчивость знаний по организации служебной деятельности, особенностях реализации профессиональных функций в процессе осуществления командной, административно-хозяйственной, педагогической, воспитательной, военнотехнической деятельности; – владение умениями и навыками осуществления служебной деятельности, планирования, прогнозирования, организации, контроля, управления воинским коллективом в процессе реализации всех видов деятельности в различных условиях служебной обстановки; – устойчивые знания и умения в области организации коммуникативного взаимодействия в воинской среде, основанного на владении профессиональной лексикой и речевой культуре, готовность к организации контактно-устанавливающей деятельности, работе в коллективе, реализации профилактических и разрешительных меропр-

	<p>ятий по управлению конфликтами;</p> <ul style="list-style-type: none"> – активность, самостоятельность, дисциплинированность и ответственность в организации служебной деятельности, устойчивое проявление волевых качеств, высокий уровень контроля за проявлением эмоций
Средний	<ul style="list-style-type: none"> – в целом регистрируется удовлетворенность сферой профессиональной деятельности; проявление мотивации служебной деятельности определяется, преимущественно, внешне обусловленными факторами на фоне осознания воинского долга, профессиональной миссии и социальной ответственности за процесс и результат деятельности; интерес к профессии проявляется применительно к ее отдельным сторонам и определяется ситуационными личностными приоритетами; внутренняя установка на организацию профессионального сотрудничества и взаимодействие носит неустойчивый характер; мотивация саморазвития и самореализации имеет место быть, однако носит, преимущественно, характер возможных индивидуальных предпочтений и карьерного роста; – профессиональные знания и умения по организации видов служебной деятельности, в основном, сформированы и являются достаточными для реализации профессиональных функций; возможны незначительные ошибки в действиях офицера в процессе решения отдельных служебных задач; – в арсенале офицера присутствуют основные коммуникативные знания и умения для организации взаимодействия в воинском коллективе, профилактики и разрешения конфликтов в профессиональной среде, однако не всегда актуализируются в условиях организации контактно-устанавливающей деятельности и носят несистемный характер; регистрируются знания норм профессиональной лексики и достаточный уровень владения средствами профессиональных коммуникаций; в целом офицер обладает готовностью к коллективной деятельности и совместному решению задач, но предпочитает роль единоличного организатора и исполнителя; – в основном преобладает самостоятельность в организации служебной деятельности, активность действий в которой определяется, исходя из индивидуальной заинтересованности военного специалиста; уровень дисциплинированности и ответственности определяется особенностями ситуации на фоне достаточного уровня эмоционального контроля; волевые качества в целом развиты, однако проявляются не систематически
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> – отмечается неудовлетворенность офицера отдельными составляющими профессиональной сферы; регистрируется слабая, неустойчивая мотивация служебной деятельности, социальная значимость и профессиональная миссия воинского труда осознаются крайне слабо; интерес к профессиональной деятельности и профессиональная направленность выражены слабо и определяются факторами материального характера и возможными льготами; мотивация профессионального взаимодействия находится вне мотивационных приоритетов личности; отмечается низкий уровень мотивации саморазвития и самореализации в воинской среде; – профессиональные знания и умения носят поверхностный характер, не позволяют в полной мере реализовать профессиональные функции без помощи извне; – отдельные коммуникативные знания и умения имеют место быть, однако практически не используются в практике профессиональных коммуникаций в воинском коллективе и управления конфликтами в профессиональной среде; констатируется достаточно слабое владение профессиональной лексикой и средствами коммуникации; совместна деятельность и работа в команде не являются личностным приоритетом офицера; – отмечается пассивность в организации профессиональной деятельности, требующей постоянного внешнего контроля и сопровождения; низкий уровень дисциплинированности и ответственности при выполнении служебных обязанностей; слабый уровень эмоционального контроля на фоне недостаточной выраженности волевых качеств
Нулевой (дезадаптация)	<ul style="list-style-type: none"> – характеризуется неудовлетворенностью офицера выбранной сферой профессионального труда, отрицанием и внутренним непринятием его содержания и условий, дискомфортом, испытываемым в воинской среде; отмечается отсутствие мотивации служебной деятельности, понимание миссии профессии, отрицается собственная роль в профессиональной деятельности; интерес и профессиональная направленность отсутствуют;

	<ul style="list-style-type: none"> – профессиональные знания и умения имеют место быть, однако, вследствие внутреннего отрицания профессии, не находят применения в профессиональной деятельности; – коммуникативная готовность имеет низкий уровень сформированности, отрицается возможность организации взаимодействия с представителями данной социально-профессиональной среды; – регистрируется открытая пассивность в деятельности; самостоятельность отсутствует; недисциплинированность и безответственности при выполнении профессиональных обязанностей; помощь извне не принимается; ярко выраженный уровень нервно-психической неустойчивости на фоне нежелания прикладывать волевые усилия и актуализировать волевые качества; бесконтрольность проявления эмоций, носящих негативную окраску
--	---

– адаптационные возможности молодых офицеров исследовались с применением *многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина* (приложение А);

– исследование удовлетворенности молодых офицеров профессиональной деятельностью проводилось с использованием *опросника «Оценка удовлетворенности работой» В.А. Разоной, адаптированного нами под специфику настоящего исследования* (приложение Б);

– с целью диагностики мотивационного компонента в соответствии с выделенным критерием (мотивационным) использовалась *методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности»* (приложение В);

– для диагностики эмоционально-поведенческого компонента профессиональной адаптации (регулятивный критерий) использовались: *тест на определение стрессоустойчивости личности Н.В. Киришевой, Н.В. Рябчиковой; анкета В.Ю. Рыбникова «Прогноз – 2» (определение нервно-психической устойчивости; методика оценки эмоциональной напряженности личности Н.М. Пейсахова и Г.Ш. Габдреевой* (приложение Г);

– для изучения трудностей, испытываемых молодыми офицерами в процессе профессиональной адаптации, применялась *разработанная нами анкета* (приложение Д);

– диагностика профессиональных теоретических знаний и практических умений молодых офицеров (когнитивно-операционный критерий) и оценка

коммуникативного компонента профессиональной адаптации (коммуникативный критерий) осуществлялись с использованием *метода экспертного опроса*.

Метод экспертного оценивания применялся нами, наряду с диагностикой когнитивно-операционального и коммуникативного компонентов, для оценки мотивационного и эмоционально-поведенческого компонентов. Использование метода экспертной оценки в рамках диагностики компонента профессиональной адаптации осуществлялось нами по единой методике, суть которой заключается в следующем:

– каждый эксперт осуществляет индивидуальную оценку молодого офицера по соответствующим показателям выделенных критериев как среднее арифметическое по всем показателям, разделенное на число последних (формула (1)):

$$KA = \frac{\sum_{i=1}^i P_i}{i}, \quad (1)$$

где KA – оценка сформированности компонента профессиональной адаптации, P_i – значение соответствующих показателей для каждого из критериев, i – число критериальных показателей для компонента.

При этом если показатель сформирован в полном объеме и имеет устойчивое проявление, выставляется 3 балла; если показатель сформирован, но носит неустойчивый, несистемный характер, выставляется 2 балла; если показатель имеет место быть, но сформирован слабо, выставляется 1 балл; в случае отсутствия показателя, выставляется 0 баллов;

– общее значение для оценки сформированности критерия по группе рассчитывается как среднее значение от результатов всех офицеров, принимающих участие в экспериментальной работе (формула (2)):

$$KA_{\Sigma} = \frac{\sum_{i=1}^n KA_n}{n}, \quad (2)$$

где KA_{Σ} – обобщенное значение по соответствующему критерию, KA_n – оценка сформированности критерия для n -го офицера, n – количество офицеров в группе;

– по итогам экспертной оценки каждого адаптанта по всем критериям и показателям определяется суммарная оценка, исходя из которой, делается вывод о принадлежности адаптанта к тому или иному уровню адаптированности (2,5 – 3 балла – высокий уровень; 1,7 – 2,4 баллов – средний уровень; 1 – 1,6 баллов – низкий уровень; менее 1 балла – нулевой уровень) (формула (3)):

$$A = (M_{\Sigma} + KO_{\Sigma} + K_{\Sigma} + P_{\Sigma}) / 4, \quad (3)$$

где A – итоговое значение адаптированности по группе офицеров, M_{Σ} , KO_{Σ} , K_{Σ} , P_{Σ} , – суммарная оценка по всем критериям, 4 – число критериев.

Опытно-экспериментальная работа с молодыми офицерами проводилась в местах постоянной дислокации войсковых частей силами офицерского состава воинских подразделений, в которые были распределены молодые офицеры, и представителей психологической службы (данные категории лиц составили экспертные группы, осуществляющие оценку адаптированности личности в соответствии с предложенной выше методикой и критериально-диагностическим инструментарием).

С представителями экспертных групп войсковых частей перед началом опытно-экспериментальной работы было проведено инструкторско-методическое занятие, на котором были обозначены цели и задачи экспериментальной работы, порядок ее организации и фиксации результатов, доведена информация о применяемых диагностических материалах. Диагностику молодых офицеров по стандартным методикам и авторским анкетам проводили психологи войсковых частей, которые являлись кураторами экспертных групп и координировали деятельность офицеров-экспертов, осуществляли консультационную поддержку экспертной деятельности по вопросам реализации оценочных процедур и осуществляли

контроль за проведением диагностики. Полученные по итогам диагностики результаты обобщались и передавались для анализа инициатору.

Определив измерительный инструментарий и алгоритм организации оценочных процедур, полагаем необходимым провести экспериментальную работу, носящую констатирующий характер и позволяющую осуществить регистрацию исходного уровня профессиональной адаптированности молодых офицеров.

Данный этап работы был реализован с молодыми офицерами, прибывшими в войсковые части, дислоцированные в трех субъектах РФ в период с 2019 по 2020 годы. Общее количество офицеров составило: 2019 г. – 38 чел. (КГ₁), 2020 г. – 34 чел. (КГ₂). По гендерному и возрастному составу: в исследовании приняли участие лица мужского пола в возрасте от 22 до 26 лет.

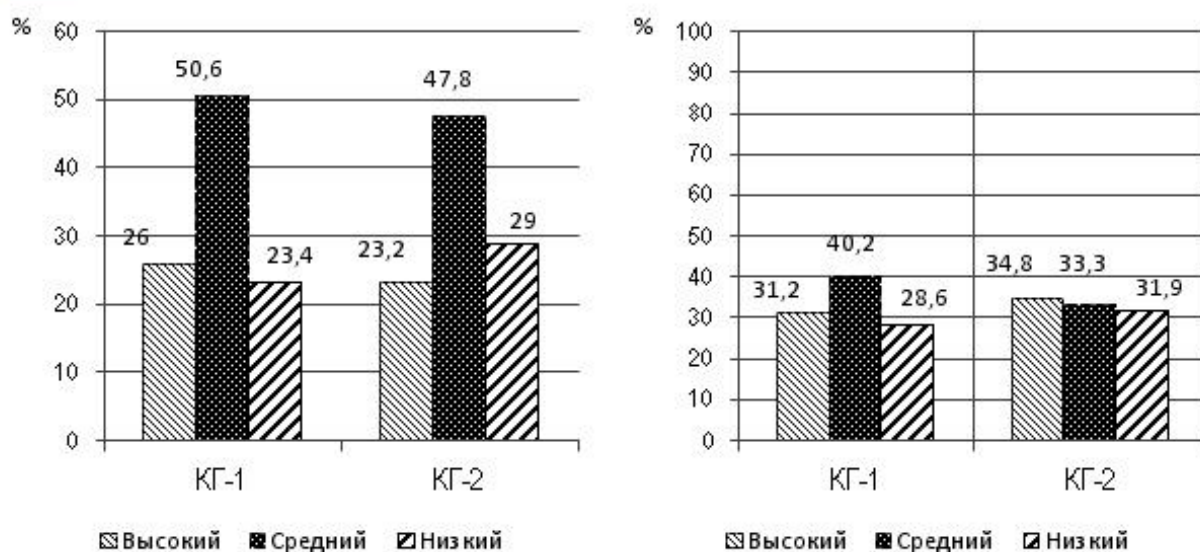
В начальной стадии эмпирического исследования был определен уровень адаптационных способностей молодых офицеров, позволяющих выявить их потенциальную адаптационную готовность к предстоящей служебной деятельности, с использованием многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина (см. приложение А). В данном случае мы выявляли, насколько молодые офицеры оценивают свои адаптивные возможности к организации профессиональной адаптации в условиях служебной деятельности.

По итогам тестирования адаптанты были распределены по следующим шкалам: нервно-психическая устойчивость (НПУ), коммуникативный потенциал (КП), моральная нормативность (МН), личностный адаптационный потенциал (интегральный параметр) (ЛАП), достоверность. Обработка результатов тестирования позволила констатировать, что из всей совокупности адаптантов, принявших участие в диагностике по годам проведения эмпирического исследования на высоком уровне адаптационных способностей (ЛАП) находятся: КГ₁ – 14 офицеров (34,4 %), КГ₂ – 13 офицеров (37,7 %); средний уровень характерен для 16 офицеров (44,8 %) офицеров КГ₁ и 13 офицеров (39,1 %) офицеров КГ₂; на низком уровне находятся: в КГ₁ – 8 офицеров (20,8 %); в КГ₂ – 8 офицеров (23,2 %); нулевой уровень на данном этапе экспериментальной работы зарегистрирован не был.

Здесь необходимо отметить, что ответы адаптантов не выходили за границы значений по шкале «достоверность».

Дифференциация распределения офицеров по шкалам представлена на рисунке 5. Оценивая в целом результаты диагностики, укажем, что офицеры достаточно высоко оценивают свои адаптационный потенциал, выражая потенциальную готовность к адаптации в профессиональной среде служебной деятельности. Причем оценочные суждения адаптантов всех категорий приблизительно совпадали и не зависели от начального опыта пребывания в воинской среде.

НПУКП



МНП

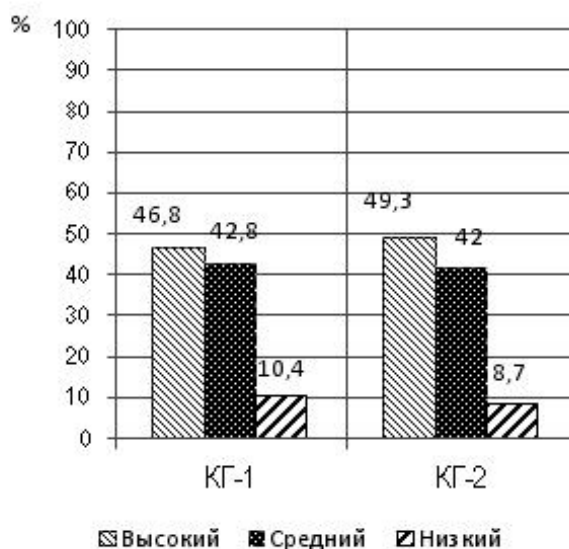


Рисунок 5 – Результаты распределения адаптантов – молодых офицеров по шкалам адаптивности

Учитывая тот факт, что диагностика потенциальной готовности молодых офицеров к профессиональной адаптации определяет лишь вероятностный вектор успешности/неуспешности адаптационного процесса и достижения его результата, представленного профессиональной адаптированностью военного специалиста, нами была продолжена экспериментальная работа в соответствии с предложенным выше диагностическим инструментарием.

Оценка адаптированности при этом осуществлялась через четыре месяца прохождения молодыми офицерами службы в войсковых частях, дислоцированных в приведенных выше регионах. Здесь нам стоит отметить, что служебная деятельность молодых офицеров, реализуемая в войсковых частях различного функционального назначения, носила определенную специфику ввиду видового разнообразия и характера служебной деятельности, однако, так или иначе, по своим ключевым характеристикам и условиям организации имела общие содержательно-смысловые контуры.

В данной фазе экспериментальной работы мы оценили степень удовлетворенности молодых офицеров служебной деятельностью на основании ответов военных специалистов на вопросы анкеты, приведенной в приложении Б (адаптированный вариант опросника «Оценка удовлетворенности работой» В.А. Разоной). Результаты обработки анкетных данных представлены в таблице 2 (в числителе – данные по КГ₁, знаменателе – по КГ₂).

Оценивая полученные результаты, отметим, что в целом более половины молодых офицеров удовлетворены практически всеми факторами служебной деятельности (КГ₁ – 59,8 % (23 чел.), КГ₂ – 60,9 % (21 чел.)). Вместе с тем достаточно высок процент адаптантов (КГ₁ – 23,4 % (8 чел.), КГ₂ – 23,2 % (8 чел.)), выразивших неудовлетворенность служебной деятельностью и факторами, входящими в ее функционально-процессуальное пространство. Около 16 % адаптантов (7 чел. (КГ₁), 5 чел. (КГ₂)) находятся в пограничном состоянии «удовлетворенность/неудовлетворенность», обладая вероятностной возможностью смещения своих личностных приоритетов либо к положительному, либо к отрицательному полюсу.

Таблица 2 – Результаты обработки анкетных данных по критерию «удовлетворенность профессиональной деятельностью»

Наименование фактора	Итоговый результат от общего количества офицеров, в %				
	Совершенно удовлетворен	Удовлетворен	Не вполне удовлетворен	Не удовлетворен	Совершенно не удовлетворен
Содержание воинского труда	18,2/17,4	46,8/49,3	14,2/10,1	15,6/14,5	5,2/8,7
Войсковая часть	20,8/23,2	39/40,6	10,4/7,2	18,2/17,4	7,8/11,6
Занимаемая должность	23,4/20,3	52/49,3	16,8/24,6	7,8/5,8	-
Условия службы	20,8/20,3	52/52,2	11,6/10,1	10,4/11,6	5,2/5,8
Режим служебной деятельности	13/14,5	54,6/55,1	11,6/7,2	13/14,5	7,8/8,7
Организация служебной деятельности	18,2/17,4	54,6/52,2	14,2/10,1	7,8/11,6	5,2/8,7
Уровень денежного довольствия и система льгот	15,6/17,4	59,8/60,9	13/11,6	3,8/4,3	7,8/5,8
Социально-бытовые условия	13/14,5	41,6/43,5	14,2/7,2	20,8/23,2	10,4/11,6
Возможность служебного роста	10,4/14,5	36,4/37,7	32,4/27,5	15,6/14,5	5,2/5,8
Стиль руководства командования	13/11,6	33,8/34,8	29,8/33,3	13/8,7	10,4/11,6
Взаимоотношения с коллегами по службе	18,2/17,4	39/43,5	11,6/10,1	18,2/17,4	13/11,6
Взаимоотношения с подчиненным личным составом	13/11,6	41,6/40,6	20,8/23,2	14,2/10,1	10,4/14,5
Возможность применения способностей и компетенций	10,4/11,6	36,4/34,8	19,4/21,7	18,2/17,4	15,6/14,5
Сфера профессионального труда в целом	18,2/17,4	41,6/43,5	16,8/15,9	15,6/14,5	7,8/8,7

Продолжая реализацию замысла констатирующего этапа экспериментальной работы, в дальнейшем исследовании мы провели диагностику эффективности профессиональной адаптации и адаптированности молодых офицеров с использованием системы критериев, выделенных в соответствии с компонентным составом профессиональной адаптации.

Для оценки мотивационного компонента профессиональной адаптации мы использовали методику К. Замфир (в модификации А.А. Реана) «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (см. приложение В). Обработка результатов диагностики по данной методике указывает на тот факт, что у 30 % адаптантов (КГ₁ – 33,8 % (13 чел.), КГ₂ – 31,9 % (11 чел.) преобладает внешняя положи-

тельная мотивация (ВПМ), определяющая в качестве приоритетного фактора успешности деятельности направленность на ее процессуальную динамику в интеграции с такими составляющими, как стремление к карьерному росту, достижению уважения в социальной среде с ориентацией на материальные предпочтения в служебной деятельности. Результат деятельности, находящийся в мотивационном поле внутренней мотивации (ВМ) и предполагающий ориентацию на самореализацию в сфере профессионального труда, характерен для мотивационного профиля порядка 25 % адаптантов (КГ₁ – 26 % (10 чел.), КГ₂ – 26,1 % (9 чел.)). Примерно такое же количество адаптантов (КГ₁ – 28,6 % (11 чел.), КГ₂ – 31,9 % (11 чел.)) тяготеют к внешней отрицательной мотивации (ВОМ), ведущими факторами которой выступают стремление к избеганию трудностей, критических замечаний и наказания за действия/бездействия офицера со стороны внешнего окружения. Около 15-20 % адаптантов интегрированы в той или иной степени во все представленные выше типы мотивации в зависимости от возникающих профессиональных ситуаций и актуализированных в них личностных предпочтений.

Итогом проведения диагностики явилась констатация того факта, что положительный мотивационный профиль характерен в среднем для 50 % адаптантов, что в целом коррелирует с удовлетворенностью молодых офицеров профессией (напомним, что данный показатель составил: у офицеров КГ₁ – 59,8 % (23 чел.), КГ₂ – 60,9 % (21 чел.)) и характеризуется стремлением офицера достичь в деятельности позитивных результатов.

Продолжая диагностику мотивационного компонента профессиональной адаптации, мы привлекли к данной работе экспертов (всего 16 чел.), в роли которых выступили представители командования войсковых частей, непосредственные командиры подразделений, в которых проходят службу молодые офицеры. Эксперты осуществили оценку мотивационного компонента в соответствии с предложенной выше методикой. Интегральный показатель M_{Σ} для данного компонента составил: в КГ₁ – 1,98 балла, в КГ₂ – 2,14 балла, что находится в интервале 1,7 – 2,4 баллов, соответствующему среднему уровню адаптированности в рамках диагностики данного компонента.

Результаты диагностики мотивационного компонента в соответствии с представленной методикой приведены на рисунке 6.



Рисунок 6 – Результаты диагностики мотивационного компонента профессиональной адаптации

Анализ результатов, полученных по итогам диагностических процедур, показывает, что молодые офицеры – адаптанты в рамках мотивационного профиля находятся, преимущественно, на среднем уровне сформированности мотивационного компонента (КГ₁ – 62,4 % (24 чел.), КГ₂ – 63,8 % (23 чел.)); высокому уровню соответствуют: КГ₁ – 18,2 % (7 чел.), КГ₂ – 20,3 % (7 чел.); на низком уровне мотивации находятся: КГ₁ – 10,4 % (4 чел.), КГ₂ – 13 % (5 чел.); нулевой уровень отмечен у 9 % (3 чел.) адаптантов КГ₁ и 2,9 % (1 чел.) – КГ₂.

Когнитивно-операциональный компонент профессиональной адаптации (критерий – теоретико-прикладная готовность офицера к решению профессиональных задач) диагностировался с использованием метода экспертной оценки. Результаты представлены на рисунке 7.

Анализируя итоги диагностической работы, отметим, что в целом эксперты констатируют наличие у молодых офицеров теоретических знаний для организации различных видов служебной деятельности в соответствии с занимаемой должностью (КГ₁: высокий уровень знаний демонстрируют 23,4 % (9 чел.); средний уровень – 49,4 % (19 чел.); низкий – 27,2 % (10 чел.); КГ₂: высокий уровень 29 % (10 чел.); средний уровень – 52,2 % (18 чел.); низкий – 18,8 % (6 чел.). Нулевой уровень в группах адаптантов зарегистрирован не был. Данный факт считаем

весьма очевидным ввиду того, что молодые офицеры прошли подготовку по специальности в стенах профильных образовательных организаций и в большинстве своем приобрели необходимые компетенции для организации служебной деятельности.

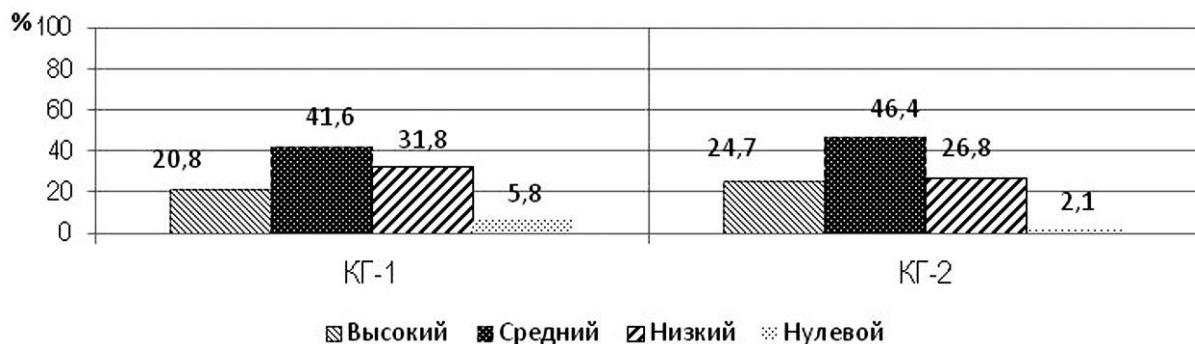


Рисунок 7 – Результаты диагностики когнитивно-операционального компонента профессиональной адаптации

Результаты оценки прикладного аспекта когнитивно-операционального компонента профессиональной адаптации показали, что, несмотря на имеющиеся в арсенале офицеров теоретические знания, уровень профессиональных умений, направленных на применение знаний в практике служебной деятельности в различных ситуациях ее организации значительно ниже (КГ₁: высокий уровень практических умений демонстрируют 18,2 % (7 чел.); средний уровень – 33,8 % (13 чел.); низкий – 36,4 % (14 чел.), нулевой – 11,6 % (4 чел.); КГ₂: высокий уровень 20,3 % (7 чел.); средний уровень – 40,6 % (14 чел.); низкий – 34,8 % (12 чел.); нулевой – 4,3 % (1 чел.). Состояние данного компонента (КО_Σ) эксперты оценивают: в КГ₁ – 1,84 балла, в КГ₂ – 1,92 балла, что соответствует среднему уровню.

Эксперты отмечают, что в действиях офицеров регистрируются ошибки в организации отдельных видов служебной деятельности, требующие корректировки извне. На наш взгляд, это вполне объяснимый факт: молодой офицер по прибытии в войсковую часть погружается в новую для себя практико-ориентированную среду со своим содержанием и традициями, отличающуюся по

своим процессуально-функциональным и содержательным параметрам от той среды, в которой он пребывал ранее, предъявляющей более жесткие требования к профессиональной функциональности, обусловленные спецификой реальной служебной деятельности, разнообразием возникающих профессиональных ситуаций, отсутствием готовых алгоритмов действий, особенностями реализации управленческих связей.

Оценивая коммуникативный компонент профессиональной адаптации, мы определяли, насколько молодой офицер готов к вхождению в систему коммуникативного взаимодействия в воинском коллективе, выстраиванию вертикальных и горизонтальных коммуникативных контактов, организации работы по управлению конфликтами в воинской среде. Диагностические процедуры были построены в соответствии с представленной выше методикой экспертного оценивания. По оценкам экспертов в КГ₁ интегральный показатель сформированности данного компонента (K_{Σ}) составил 1,76 балла, в КГ₂ – 1,74 балла и находится в пограничном состоянии между низким и средним уровнями адаптированности. Итоги диагностики представлены на рисунке 8.



Рисунок 8 – Результаты диагностики коммуникативного компонента профессиональной адаптации

По результатам проведенных оценочных процедур регистрируется достаточно посредственный уровень коммуникативной готовности молодых офицеров (нулевой уровень диагностируется у 10,4 % (4 чел.) офицеров КГ₁; низкий – у 28,6 % (11 чел.); средний – у 39 % (15 чел.); высокий – у 22 % (8 чел.). В группе

адаптантов КГ₂ отмечены следующие результаты: нулевой уровень – 8,7 % (3 чел.); низкий уровень – 31,9 % (11 чел.); средний – 37,7 % (13 чел.); высокий – 21,7 % (7 чел.). Беседа с экспертами позволила установить, что адаптанты испытывают значительные трудности в организации профессиональных коммуникаций, связанные 1) с идентификацией себя как субъекта коллективной деятельности, обладающего готовностью к сотрудничеству и работе в команде, 2) недостаточным уровнем владения профессиональной лексикой, вербальными и невербальными средствами коммуникации, 3) преобладание конкурентного стиля поведения в профессиональных коммуникациях с ориентацией на реализацию личностных предпочтений вне принятия коллективных норм и правил.

Используя методику Н.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой (см. приложение Г), мы оценили уровень стрессоустойчивости молодых офицеров (эмоционально-поведенческий компонент профессиональной адаптации). Обработка полученных по итогам анкетирования (на основе самооценки) данных показала, что адаптанты считают себя стрессоустойчивыми, демонстрируя следующие результаты: КГ₁: высокий уровень (по оценочной шкале методики от 29 до 18 баллов) отмечают у себя 28,6 % (11 чел.); средний уровень (по оценочной шкале – от 41 до 30 баллов) – 59,8 % (23 чел.); низкий (по шкале от 54 до 42 баллов) – 11,6 % (4 чел.); КГ₂: высокий – 31,9 % (11 чел.), средний – 55,1 % (19 чел.), низкий – 13 % (4 чел.).

Оценка нервно-психической устойчивости проводилась с применением анкеты В.Ю. Рыбникова «Прогноз – 2» (приложение Г), позволяющей определить вероятность возникновения у молодых офицеров нервно-психических срывов в профессиональной деятельности. В процессе организации тестирования адаптанты были предупреждены о том, что методика содержит шкалу искренности, и были сориентированы на достоверность ответов на тестовые вопросы. Анализ полученных результатов показал, что по уровням нервно-психической устойчивости адаптанты распределились следующим образом: КГ₁: высокий уровень – 20,8 % (8 чел.), средний уровень – 53,2 % (20 чел.), низкий уровень – 26 % (10 чел.); КГ₂: высокий уровень – 23,2 % (8 чел.), средний уровень – 50,7 % (17 чел.), низкий уровень – 26,1 % (9 чел.) (при этом информацию, полученную по результатам тестирования, исходя

из результатов, показанных адаптантами по шкале искренности, считаем вполне достоверной).

Далее, используя модифицированный нами вариант методики Н.М. Пейсахова, Г.Ш. Габдреевой (см. приложение Г), мы выяснили уровень эмоциональной напряженности адаптантов в процессе выполнения служебных обязанностей в различных условиях профессиональной деятельности. По итогам обработки полученных материалов мы получили следующие результаты, которые в целом коррелируют с полученными ранее результатами обследования по методике В.Ю. Рыбникова: низкий уровень эмоционального напряжения регистрируется у 18,2 % адаптантов КГ₁) и 23,2 % адаптантов (КГ₂); средний уровень отмечен у 49,4 % (19 чел.) офицеров (КГ₁) и 52,2 % (18 чел.) офицеров (КГ₂); высокий уровень эмоционального напряжения испытывают 32,4 % (12 чел.) адаптантов (КГ₁) и 24,6 % (8 чел.) адаптантов (КГ₂).

К дальнейшей работе по диагностике эмоционально-поведенческого компонента профессиональной адаптации мы привлекли экспертов, оценку которых считаем более объективной (оценка осуществлялась в соответствии с предложенной ранее методикой). Результаты экспертной оценки, приведенные на рисунке 9, показывают, что в группах адаптантов регистрируется преимущественно средний (около 40 %) и низкий (нулевой) (около 40 %) уровни адаптированности в разрезе исследуемого компонента профессиональной адаптации; в количественном выражении интегральный показатель P_{Σ} в КГ₁ составляет 1,78 балла, в КГ₂ – 1,72 балла, что находится на границе низкого и среднего уровней.

В разрезе групп и уровневой представленности адаптированности результаты диагностики выглядят следующим образом: КГ₁: высокий уровень – 20,8 % (8 чел.), средний уровень – 41,6 % (16 чел.), низкий уровень – 26 % (10 чел.), нулевой уровень – 11,6 % (4 чел.); КГ₂: высокий уровень – 20,3 % (7 чел.), средний уровень – 43,5 % (15 чел.), низкий уровень – 20,3 % (7 чел.), нулевой уровень – 15,9 % (5 чел.).

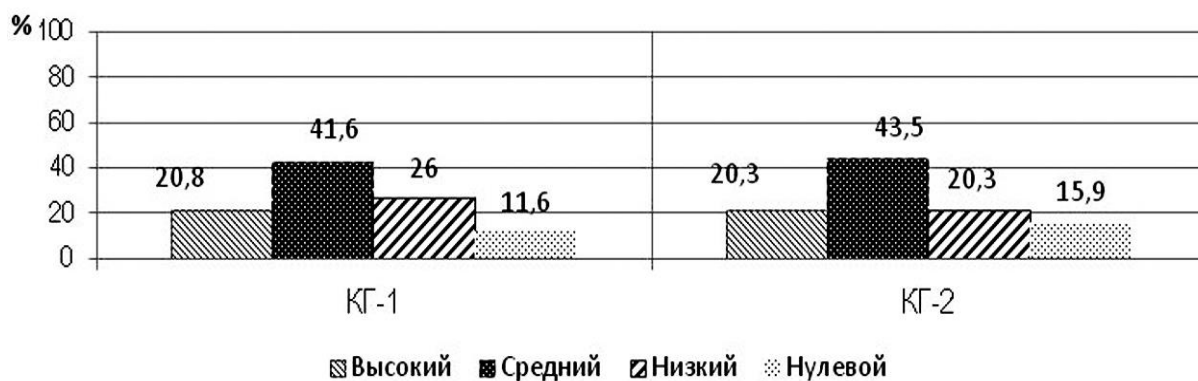


Рисунок 9 – Результаты диагностики эмоционально-поведенческого компонента профессиональной адаптации

Анализируя экспертные оценки в разрезе их качественных характеристик, укажем, что наибольшие трудности у молодых офицеров возникают в организации самостоятельной работы, предполагающей персональную ответственность за процессуальные и результативные аспекты ее организации, а также весомая часть трудностей связана с контролем за проявлением эмоций. Последнее обстоятельство наиболее значимо для молодых офицеров на фоне объективной эмоциональной напряженности, возникающей в новой для них среде и субъективного дискомфорта, проявляющегося в боязни совершить ошибку в процессе реализации служебных действий, что существенным образом снижает стрессоустойчивость личности и приводит к дестабилизации проявления волевых качеств.

Обработка и обобщение данных, полученных в процессе организации и проведения констатирующего этапа экспериментальной работы, позволили представить его общие итоги (рисунок 10). Интегральный показатель адаптированности (А), рассчитанный по формуле 3 составляет: для КГ₁ – 1,84 балла, для КГ₂ – 1,88 балла, что в целом указывает на средний (однако близкий к пограничному «средний – низкий») уровень адаптированности молодых офицеров.

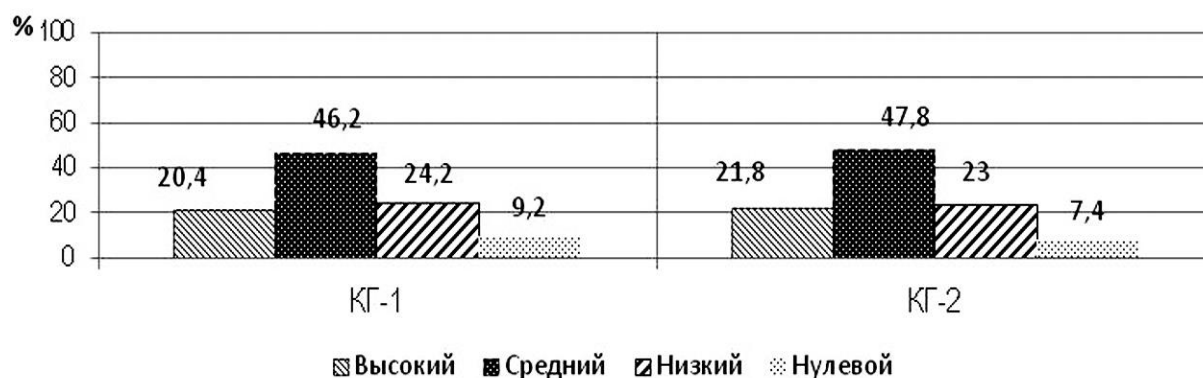


Рисунок 10 – Общие итоги констатирующего этапа экспериментальной работы

Приведенные на рисунке 10 результаты свидетельствуют о том, что адаптированность молодых офицеров к службе в войсках в рассматриваемой фазе профессиональной деятельности имеет весьма недостаточную выраженность, а сам адаптационный процесс сопровождается трудностями, испытываемыми офицерами в связи с недостаточной сформированностью отдельных компонентов.

В завершающей фазе данного этапа работы мы провели анкетирование молодых офицеров обследуемых групп (см. приложение Д), в результате которого провели типологизацию основных трудностей, испытываемых молодыми военными специалистами в адаптационном процессе: к первому типу трудностей относятся трудности:

индивидуально-психологического характера (данный тип трудностей испытывают порядка 35-38 % молодых офицеров):

- осознание недостаточного уровня сформированности практических умений и навыков для решения профессиональных задач;

- трудности, связанные с недостаточным уровнем психологической подготовленности к служебной деятельности, готовности к саморегуляции психических состояний и сохранения устойчивости в стрессовых ситуациях;

- трудности, связанные с рассогласованием представлений о служебной деятельности и реальной картиной, полученной в процессе ее организации;

социально-психологического характера (данный тип трудностей испытывают порядка 40 % молодых офицеров):

- трудности, связанные с управлением воинским подразделением;
- трудности межличностных отношений с командованием и сослуживцами;
- трудности, связанные с социальным, правовым, психологическим обеспечением служебной деятельности;

служебно-организационные трудности (данный тип трудностей испытывают порядка 30 % молодых офицеров):

- трудности, связанные с большим объемом служебных обязанностей;
- трудности, связанные с выполнением функций, не входящих в должностные обязанности;
- трудности, связанные с решением практических задач в ситуациях служебной деятельности;
- трудности, связанные с оперативным принятием решений в профессиональных ситуациях;

социально-бытовые трудности (данный тип трудностей испытывают порядка 20 % молодых офицеров):

- трудности, вызванные недостаточно комфортными условиями проживания и организации бытового обслуживания;
- трудности, связанные с отсутствием возможности трудоустройства супруги;
- трудности, связанные с ограниченной возможностью посещения мероприятий для культурного развития (театры, музеи и т.п.);

Проведенный опрос молодых офицеров показал, что вхождение в профессиональную среду служебной деятельности является весомым стрессовым фактором, требующим, с одной стороны, актуализации личностного потенциала молодого военного специалиста, а с другой – организацию обратной связи со стороны воинской среды, проявляющейся в оказании информационной, организационной, психолого-педагогической поддержки адаптантов в адаптационный период. При этом на вопрос «Оказывалась ли Вам помощь в процессе освоения должности и реализации профессиональных обязанностей со стороны командования войсковой

части?» 40,2 % молодых офицеров ответили утвердительно, делая, однако, акцент на поддержку, необходимую в ситуациях уже возникших затруднений, потенциально влекущих за собой ошибки в служебной деятельности. Порядка 20 % адаптантов указали на тот факт, что в процессе профессиональной адаптации находились под постоянным контролем со стороны непосредственного руководителя, который, с одной стороны, предоставляя молодому офицеру самостоятельность в профессиональных действиях, осуществлял сопровождение, указывая на ошибки в реализации профессиональных функций в тех или иных видах служебной деятельности. Около 40 % молодых офицеров отметили, что не ощутили со стороны руководства помощи и поддержки, однако, были подвергнуты критическим замечаниям и наказаниям за допущенные ошибки.

Беседа с экспертным составом, привлекаемым для проведения констатирующего этапа экспериментальной работы, показала отсутствие системы мер, реализуемых в войсковых частях, направленных на сопровождение молодых офицеров в адаптационный период; в подразделениях имеют место быть отдельные мероприятия данной направленности, инициируемые, как правило, руководителями подразделений. Вместе с тем, представители войсковых частей были единым во мнении о необходимости целенаправленной работы с молодыми офицерами, организованной по единой программно-методической траектории и охватывающей различные ролевые аспекты деятельности военных специалистов при исполнении служебных обязанностей.

В связи с этим наша дальнейшая исследовательская работа будет посвящена изучению вопросов, связанных с возможностью организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, разработкой адекватной модели и ее апробацией в пространстве служебной деятельности молодых военных специалистов в адаптационный период.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Проведенный в настоящей главе диссертации теоретический анализ основных понятийно-терминологических атрибутов, определяющих проблемно-смысловое пространство исследования профессиональной адаптации молодых офицеров к службе в войсковых частях, основанный на изучении научной литературы, специфики служебной деятельности военных специалистов, позволил подвести итоги и сделать ряд обобщающих выводов относительно результатов, полученных в границах данного раздела:

– проблема адаптации находится в фокусе научного внимания и теоретического осмысления различных отраслей научного знания, интегрируясь в исследовательские поля биологии, физиологии, философии, социологии, психологии, в границах которых анализируются содержательные характеристики данного феномена, выстраивается система терминологических координат, определяющая его смысловое наполнение. Анализ различных точек зрения относительно дефиниционного толкования понятия «адаптация», представленных в настоящей работе, критическое осмысление исследовательских позиций отечественных и зарубежных авторов позволили установить, что адаптация представляет процесс взаимодействия личности и среды, направленный на активизацию психофизиологических систем организма человека с целью презентации личностного потенциала, адекватного средовым условиям, и принятия требований среды в целях личностной самореализации и саморазвития;

– в диссертации актуализируется значимость феномена адаптации применительно к специфике профессиональной деятельности военных специалистов, содержание и процессуальная динамика которой задают особые требования к молодым офицерам, связанные с необходимостью минимизации временных параметров интеграции военного специалиста в новые для него условия воинской среды с сохранением личностно-функциональных показателей и достижения результативности профессиональной деятельности в данной среде;

– в исследовании отмечается, что профессиональная адаптация молодого офицера представляет процесс, реализуемый в системе «военный специалист – среда», носящий взаимно направленный характер, предполагающий активизацию физиологических, психологических и социальных личностных потенций для эффективной интеграции молодого офицера в новую для него профессиональную среду для обеспечения сбалансированности личностно-профессиональных ожиданий военного специалиста, направленности траектории реализации его личностного потенциала и требований сферы профессионального труда. Структура готовности молодого офицера к профессиональной адаптации аккумулирует мотивационный, когнитивно-операциональный, коммуникативный, эмоционально-поведенческий компоненты, задающие ключевые точки профессиональной адаптации;

– результатом профессиональной адаптации, как показано в диссертации, выступает адаптированность личности, являющаяся иллюстрацией эффективности процессуального маршрута профессиональной адаптации и отражающая уровень соответствия личностных характеристик военного специалиста, актуализированных в среде, требованиям среды. В качестве субъективного критерия адаптированности в исследовании определена удовлетворенность молодого офицера различными аспектами служебной (внеслужебной) деятельности; система объективных критериев представлена мотивационным критерием, теоретико-прикладной готовностью офицера к решению задач по профессиональному назначению, коммуникативной готовностью, готовностью к саморегуляции, выступающими ведущими признаками для оценки сформированности компонентов профессиональной адаптации и адаптированности личности;

– в границах настоящей главы диссертации организована работа по определению исходного уровня профессиональной адаптированности молодых офицеров, реализованная в формате констатирующего этапа экспериментального исследования, проведение которой базировалось на использовании разработанного критериального аппарата, системы уровней (высокий, средний, низкий, нулевой

(дезадаптация)) профессиональной адаптированности и применении комплекса авторских и традиционных диагностических материалов;

– результаты, полученные по итогам проведения констатирующего этапа экспериментальной работы, обуславливают необходимость разработки и реализации в адаптационном процессе системы мер, направленных на повышение эффективности данного процесса, достижение более высокого уровня профессиональной адаптированности молодых офицеров.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ

В процессе организации служебной деятельности молодых офицеров в начальный период реализации ими профессиональных функций, построения профессионального маршрута и освоения социально-профессиональной роли, осуществляемых в границах адаптационной траектории, особое значение отводится поиску направлений и способов повышения эффективности профессиональной адаптации, использованию адекватных организационно-педагогических механизмов, обеспечивающих интеграцию молодого офицера в профессиональное пространство, одним из которых выступает педагогическое сопровождение.

В связи с этим основным исследовательским приоритетом настоящей главы является теоретическое обоснование сущности феномена педагогического сопровождения личности, определение его содержательных и функционально-процессуальных векторов применительно к сфере военно-профессионального труда и обеспечения адаптационного процесса, выявление условий, обеспечивающих организацию и реализацию данного процесса в воинской среде, создание модельных и технологических конструктов, позволяющих наглядно представить архитектуру и ключевые блоки осуществления данной работы, апробация наших исследовательских решений в практике деятельности военных специалистов.

2.1. Содержание педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров и условия его организации в воинской среде

Проблемное пространство феномена «педагогического сопровождения», изучения его особенностей и содержания, организационных, функциональных и процессуальных приоритетов находится в фокусе внимания педагогической науки в ее интегративном единстве с другими отраслями научного знания, отражая, с одной стороны, организационные механизмы взаимодействия людей в социальном пространстве, а с другой, определяя конкретные содержательные и инстру-

ментальные механизмы реализации данного взаимодействия в определенных пространственно-временных, системно-структурных и деятельностных условиях (работы В.А. Адольфа [3], Е.А. Александровой [6; 7], В.С. Басюка [31; 33; 34], О.С. Газмана [63; 64], Э.М. Александровской [8], И.Е. Балыковой [27], Э.Ф. Зеера [107], Т.В. Анохиной [15], Б.З. Вульфова [61], Н.В. Сутковой [240] и др.).

Истоки идеи педагогического сопровождения личности находим в работах О.С. Газмана [63], отнесенных к середине 80-х гг. прошлого столетия, периоду модификации образовательной парадигмы в сторону смещения ее развивающих акцентов на обозначение роли педагога и реализацию его профессиональных функций как субъекта, оказывающего не столько информирующее воздействие, сколько обеспечивающего содействие в развитии личности, формировании у нее готовности к личностно-профессиональной самоактуализации и самореализации. Именно в смысловых координатах парадигмы содействия, как указывает А.А. Ласкин [142], получила развитие концепция педагогического сопровождения личности, базовые сущностные и содержательные инварианты которой актуализированы в современной науке.

В словаре С.И. Ожегова [184] содействие определяется как «деятельностное участие в чьих-либо делах с целью оказания помощи и поддержки в определенном виде деятельности». При этом помощь и поддержка актуализируются, согласно О.С. Газману [64], в таких ситуациях, когда у человека возникают трудности в самостоятельном решении какой-либо задачи, что требует организации совместной деятельности с другими субъектами, обладающими более широким инструментальным диапазоном, позволяющим путем оказания помощи «запустить» механизм самодеятельности личности в решении возникших затруднений.

В смысловой интерпретации семантически близким к понятию «поддержка» является понятие «сопровождение» (О.С. Газман [64], Б.З. Вульфов [61]), которые в большинстве случаев синонимизируются, употребляясь в едином значении как метод, позволяющий создать условия для выработки личностью значимых решений в различных ситуациях жизнедеятельности, хотя тот же толковый словарь (С.И. Ожегов [184]) трактует его с точки зрения «следования с кем-нибудь, нахо-

дьясь рядом и ведя куда-нибудь». В данном смысле более уместной считаем точку зрения М.И. Плугиной [199], согласно которой сопровождение рассматривается, с одной стороны, в ракурсе приведенной выше формулировки (как метод...), а с другой – является процессом, способствующим эффективной реализации чего-либо. Опираясь на подобную процессуально-инструментальную представленность данного феномена, считаем возможным его использование в более широком формате, чем термин «поддержка», который, по сути, является составной частью педагогического сопровождения и актуализируется преимущественно применительно к развитию мотивационно-смысловой сферы личности (Д.С. Занин, Р.М. Фатыхова [102]).

Более того, отметим, что поддержка, на наш взгляд, акцентирует внимание на оказание помощи в конкретной возникшей и трудной для субъекта ситуации, актуализируясь в определенном временном диапазоне, тогда как сопровождение направлено на оказание содействия процессуальной динамике функционирования и развития личности, в пролонгированном в пространстве и во времени маршруте ее жизнедеятельности. Однако в любом случае достижение целевых ориентиров поддержки/сопровождения возможно лишь при активном участии самой личности, испытывающей те или иные затруднения, позиция которой относительно решения возникшей проблемы играет ключевую роль в получении эффекта от оказанного содействия. Это, во-первых. Во-вторых, реализация инструментальных векторов поддержки/сопровождения должна носить подготовленный характер в части обеспечения данных процедур соответствующими механизмами, интегрирующими ресурсы той среды, в которой реализуется личностное развитие.

Исследуя феномен «сопровождение», К. Роджерс [301] указывает на то обстоятельство, что оно реализуется в координатах взаимодействия между субъектами, причем организация взаимоотношений между субъектами, культивируемых во взаимодействии, позволяет обеспечить развитие у личности способности к использованию подобных отношений в интересах собственного развития в других социальных системах. При этом указывая на приоритет взаимоотношений в условиях «помогающего взаимодействия», К. Роджерс акцентирует внимание не на

воздействии одного субъекта на другого, а оказание взаимного влияния субъектов друг на друга, основанного на паритетных началах.

По мнению В.С. Басюка [31], сопровождение определяется как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, обеспечивающее «решение жизненных проблем, связанных с развитием сопровождаемого»; основными принципами сопровождения, как указывает В.С. Басюк (в рамках исследования сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении), являются «...комплексность, непрерывность, приоритет интересов сопровождаемого, рекомендательный характер советов сопровождающего». Мы разделяем данную точку зрения В.С. Басюка, полагая, что обозначенный им общий подход к сопровождению и выделенные принципы могут быть положены в основу организации сопровождения субъектов в любых социальных системах.

Э.Ф. Зеер [107] (применительно к исследованию проблемы профессионального развития личности) характеризует сопровождение как системный процесс, реализуемый в границах маршрута профессионального становления личности, включающий изучение, формирование, развитие и корректировку личностных образований, необходимых для сферы профессионального труда, посредством реализации параллельного движения с личностью по индивидуальной траектории последней и своевременном участии при возникновении у личности затруднений.

В других источниках (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына [117], М.Р. Битянова [43]) сопровождение в психологическом аспекте трактуется как деятельность, способствующая созданию условий для эффективной адаптации в той или иной среде. Педагогическое сопровождение определяется через призму создания условий для выработки личностью эффективных решений в ситуациях, требующих выбора, организуемых в той или иной среде в рамках осуществления взаимодействия между сопровождающим и сопровождаемым (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына [117]).

С учетом этого, с психологической точки зрения сопровождение ориентирует на организацию работы с личностью с целью формирования у нее внутренней основы, отражающей необходимые компетенции и личностные качества, а с педа-

гогической – сопровождение направлено на организацию среды, с которой взаимодействует личность, создание в ней условий для личностного развития.

Несмотря на некоторые смысловые различия, безусловно, данные понятия являются весьма близкими, взаимно дополняя друг друга, и находятся в неразрывном единстве. Однако отметим, что для организации работы с личностью необходимо обеспечить готовность среды, способной создать условия для продуктивной реализации маршрута сопровождения личностного развития. Учитывая данное обстоятельство и полагая, что именно правильно организованные структурно-функциональная архитектура и процессуальная линия сопровождения существенным образом предопределяет успешность личностного развития, считаем целесообразным в дальнейших исследовательских рассуждениях употреблять термин «педагогическое сопровождение», рассматривая педагогические аспекты организации исследуемого процесса, позволяющие в итоге осуществлять мониторинг личностной успешности.

Проблемное пространство феномена педагогического сопровождения аккумулирует различные точки зрения относительно характеристики его основных сущностных особенностей, дифференцированных в зависимости от специфики сферы деятельности субъектов, возрастных и психофизиологических особенностей, пространственно-временных параметров, архитектурных характеристик среды, формируемых личностных образования и т.п. Так, например, в исследованиях Н.Г. Осуховой [186], Э.М. Александровской [9] педагогическое сопровождение определяется как познание, осмысление и корректировка интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных процессов, реализация которых осуществляется в условиях комфортного взаимодействия и обеспечивает решение поставленных задач, достижение целевых установок, находящихся в сфере жизненных интересов личности. И.А. Липский [149] рассматривает педагогическое сопровождение с точки зрения создания организационных, психологических и педагогических условий, направленных на содействие личности в процессе деятельности, позволяющих осуществлять партисипативное управление действиями личности, не оказывая на нее какого-либо давления.

В изучении педагогического сопровождения научный интерес представляют работы (применительно к педагогической деятельности): Е.А. Александровой [6], рассматривающей педагогическое сопровождение как «умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном продвижении при освоении социального опыта»; А.В. Мудрика [169], указывающего, что педагогическое сопровождение представляет особую сферу деятельности педагога, фокусирующую внимание на формирование личности обучающегося, принятие им социальных ценностей, развитие социального опыта для последующей самореализации в жизненном пространстве; А.Б. Струкова [239], изучающего педагогическое сопровождение с позиций в разрешении актуальных личностных противоречий, возникающих у обучающихся в образовательном процессе; О.В. Кисель [125], определяющей педагогическое сопровождение как систему педагогической деятельности педагога, действие которой направлено на оказание помощи личности в преодолении трудностей социального, психологического и личностного характера, активизацию личностных ресурсов воспитанников, их интеграцию в создаваемые педагогом ситуации успеха; Л.П. Качаловой [121], исследующей педагогическое сопровождение с точки зрения содействия профессиональному становлению будущего специалиста в условиях организации профессиональной подготовки в ракурсе оказания личности своевременной поддержки в ситуациях профессионального обучения с целью формирования у нее готовности к самостоятельному решению возникающих проблем и преодолению трудностей; Т.В. Анохиной [15], рассматривающей педагогическое сопровождение как процесс стимулирования активности личности, обеспечивающий ее включенность в решение возникающих трудностей; В.А. Адольфа [3], трактующего педагогическое сопровождение как педагогическую стратегию деятельности учителя, являющуюся необходимым атрибутом педагогического труда.

По мнению Л.В. Байбородовой [26], педагогическое сопровождение выступает составным элементом социально-педагогического сопровождения и ориентирует свой содержательный вектор на оказание помощи субъекту в процессе реализации им индивидуального жизненного и деятельностного маршрута, органи-

зацию соответствующих корректирующих процедур на основе мониторинга возникающих проблемных ситуаций и затруднений. В исследованиях М.И. Рожкова [207] социально-педагогический аспект сопровождения связан с оказанием личности поддержки в построении и реализации ее индивидуальных отношений в социальной среде, формированием адекватных моделей взаимодействия со средой и преодолением трудностей, возникающих в данном взаимодействии.

Анализируя представленные выше трактовки педагогического сопровождения и исследовательские направления цитируемых авторов, отметим, что все они (равно, как и множество других дефиниций) ориентируются на общие смысловые постулаты, входящие в содержательный орнамент рассматриваемого понятия (А.Б. Струков [239]):

- системность организации педагогического сопровождения, реализуемой на определенном маршруте личностного развития и обеспечивающей конструктивное взаимодействие субъектов внутри среды, с использованием ее потенциала, так и посредством привлечения внешних педагогических инвестиций;

- комплексный и пролонгированный характер педагогического сопровождения, интегрирующего привлечение к данному процессу специалистов различного профиля в соответствии с актуальными потребностями, возникающими у субъекта в связи с решением различных проблем;

- совместная рефлексия имеющихся затруднений, выработка содержательной, функциональной и процессуальной траектории педагогического сопровождения с опорой на позитивный личностный потенциал субъекта и имеющиеся в распоряжении среды ресурсы;

- ориентация педагогического сопровождения на развитие личности, приобретение социального опыта, необходимых компетенций, личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих продуктивность жизнедеятельности личности в социальном пространстве.

Отметим, что в процессе педагогического сопровождения, вне зависимости от пространственной сферы его организации, возрастного состава сопровождаемых и целевых установок, на которые оно ориентируется, центрация педагогиче-

ских усилий, создание адекватных условий и использование педагогических механизмов фокусируются на самой личности сопровождаемого, которая является носителем тех или иных проблем и применительно к которой реализуется маршрут педагогического сопровождения с участием элементов соответствующей среды.

Проведенный нами анализ показал, что содержание педагогического сопровождения, в основном, изучается исследователями применительно к его организации в педагогической среде, предполагая оказание содействия личности в ее развитии в условиях образовательного процесса. При этом констатируем, что вопросы педагогического сопровождения профессиональной адаптации специалистов представлены в научной литературе лишь фрагментарно (труды Е.В. Нехорошевой [177], А.В. Скрипкиной [228], И.В. Засыпкина, А.А. Ласкина [104], В.П. Бараксанова [30], А.С. Отрадной [187], А.В. Антоновского [16], А.А. Митькиной [165], О.С. Симоновой [226], С.Т. Нурахметова [180], Н.А. Тихомировой [246], Т.В. Савищевой [212], М.С. Сотниковой [233], А.Я. Фомина [259], Т.А. Аниськовой [13] и др.) и требуют дальнейшей теоретической и технологической разработки.

Вместе с тем проблема педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых специалистов вполне объективно выделяется в отдельный исследовательский блок, что обуславливается наличием в адаптационном периоде специфических противоречий, среди которых мы выделяем следующие:

- между социальной потребностью сферы профессионального труда в специалистах, обладающих высокой социально-профессиональной адаптивностью, и отсутствием у молодых специалистов готовности к мобильной интеграции в профессиональную среду, оперативное включение в реализуемые данной средой функциональные процессы;

- между субъективными потребностями личности молодого специалиста в достижении личностно и профессионально значимого уровня адаптированности и возникающими у него трудностями когнитивного, коммуникативного и эмоционального характера в реализации целевых приоритетов;

– между объективными возможностями профессиональной среды в организации педагогического сопровождения адаптационного процесса и отсутствием сбалансированной системы мер, направленной на повышение эффективности профессиональной адаптации молодых сотрудников.

Очевидно, что разрешение указанных противоречий представляет существенную социальную значимость, отражающуюся как на специфике личностной траектории интеграции специалиста в профессиональную среду, так и на эффективности организационных и функциональных процессах, происходящих в профессиональной сфере, в которой молодой специалист выступает в роли одного из ее субъектов. Поэтому в данном контексте педагогическое сопровождение выступает в качестве ключевого механизма, способствующего оптимизации адаптационного процесса.

Раскрывая понятие «педагогическое сопровождение профессиональной адаптации», Е.В. Нехорошева [177] (применительно к проблеме профессиональной адаптации специалистов социальной сферы) отмечает, что оно (сопровождение) представляет взаимосвязанную деятельность всех субъектов профессиональной сферы, направленную на обеспечение эффективного взаимодействия специалиста с профессиональной средой посредством создания адекватных условий и использования педагогических инструментов, способствующих преодолению адаптационных затруднений личности.

Экстраполируя позицию Е.А. Александровой и И.А. Неясовой [7] на интересующий нас феномен педагогического сопровождения профессиональной адаптации, укажем, что в профессиональной среде должен быть организован единый функционально-процессуальный уклад организации педагогического сопровождения, позволяющий адаптанту «погрузиться» в профессиональную сферу, априори оказаться в ситуациях, предполагающих раскрытие его личностного потенциала, развитие компетенций и личностно-профессиональных качеств, социально-профессионального опыта, как в их деятельностной, так и в смысловой интерпретации.

Акцентируя внимание на особенностях педагогического сопровождения специалиста в процессе профессиональной адаптации, Л.Н. Харавнина [264] в качестве его основных содержательных приоритетов выделяет следующие:

- создание для личности молодого специалиста комфортных психологических условий для обеспечения его вхождения в профессиональную среду и реализации профессионального маршрута в адаптационный период;

- оказание молодому специалисту содействия в решении вопросов, вызывающих у него затруднения в процессе реализации профессиональных функций и исполнения должностных обязанностей, затрагивающих нормативно-правовые, педагогические, методические, психологические, социальные, бытовые и др. направления деятельности;

- привлечение молодых специалистов к реализации профессиональных проектов, требующих коллективной работы, вовлечение их в процессуальную динамику разработки, обсуждения и реализации профессиональной значимых программ;

- развитие института наставничества, закрепление персональной ответственности наставников за процесс и результаты профессиональной адаптации молодых специалистов, их личностную и профессиональную успешность;

- организация мониторинга профессиональной деятельности молодых специалистов в адаптационный период с использованием вариативных диагностических процедур для объективной оценки качества адаптационного процесса и динамики индивидуальной успешности молодых специалистов;

- создание условий для профессионального роста молодого специалиста, определение горизонтов его развития в профессиональной среде.

При этом педагогическое сопровождение выполняет ряд функций (М.А. Митькина [165]): 1) воспитательную, предполагающую актуализацию и развитие личностных и профессионально значимых качеств молодого специалиста, активизацию внутриличностных ресурсов, позволяющих обеспечить комфортную интеграцию личности в профессиональную среду; 2) стимулирующую, направленную на повышение уровня профессиональной мотивации молодого

специалиста, его интереса к практико-ориентированной профессиональной деятельности посредством создания ситуаций успеха, демонстрации позитивных оценочных суждений в его адрес; 3) профессионально-развивающую, связанную с расширением диапазона теоретических представлений и прикладных компетенций, обеспечивающих выполнение функциональных обязанностей; 4) компенсирующую, отражающую возможность определения сильных сторон молодого специалиста, специфических личностных образований, которые можно успешно реализовывать в том или ином виде деятельности или профессиональной роли; 5) диагностико-корректирующую, направленную на разработку и реализацию специальных мероприятий, обеспечивающих внесение корректив в организационную архитектуру педагогического сопровождения или индивидуальный маршрут личностного развития на основе мониторингу эффективности принимаемых мер.

Рассмотренные нами теоретические постулаты, связанные с определением сущностных и содержательных характеристик педагогического сопровождения в целом и сопровождения профессиональной адаптации, в частности, объективно вписываются в организационно-процессуальные контуры воинской среды, которая, безусловно, имеет некоторую специфику по сравнению с профессиональным пространством других видов профессиональной деятельности (на этот факт мы указывали выше), однако, так или иначе, по своим параметрам обладает всеми необходимыми ресурсами для организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров.

Исследуя проблему педагогического сопровождения военных специалистов, И.В. Засыпкин, А.А. Ласкин [104] подчеркивают исключительную важность данного процесса, отмечая, что его основной смысл заключается в оказании помощи специалисту в развитии его индивидуальности в профессиональной среде, формировании у него ориентационного поля с опорой на активизацию внутренних ресурсов военного специалиста с целью создания таких условий, которые обеспечивали бы готовность специалиста к выработке и принятию эффективных решений в профессиональной среде.

Применительно к процессу профессиональной адаптации молодых офицеров, который, по сути, является кризисным периодом в их жизни, педагогическое сопровождение представляет систему межсубъектного взаимодействия, функционирование которой должно ориентироваться на специфику личностно-профессиональных особенностей военных специалистов, ресурсный потенциал воинской среды, ее кадровые, организационные, методические и материально-технические возможности.

Весьма важным аспектом, на котором концентрируют внимание практически все исследователи феномена педагогического сопровождения, является организация в его пространстве активного взаимодействия, основывающегося на реализации субъект-субъектных отношений, предполагающих взаимную активность всех субъектов, участвующих в адаптационном процессе и реализации педагогического сопровождения. Здесь мы еще раз сделаем акцент на приоритете партисипативности в организации педагогического сопровождения, которое, являясь в определенной степени управленческим процессом с присущими ему характеристиками, тем не менее, ориентируется не на жесткое воздействие одних субъектов на других, а напротив, фокусируется в зоне сотрудничества и соуправления, что проявляется в совместном поиске решения проблемы с предоставлением личности сопровождаемого возможности для проявления самостоятельности в управленческом выборе.

Думается, что в данном контексте организация процесса профессиональной адаптации молодых офицеров ориентирована на реализацию траектории вхождения в профессиональную деятельность, основанную на свободном, самостоятельном (однако, так или иначе, педагогически подкрепленном) планировании адаптационного процесса, определении его ключевых направлений, принятии решений с целью достижения личностно значимых и социально одобряемых результатов, выражающихся в достижении личностью военного специалиста профессиональной адаптированности.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, под педагогическим сопровождением профессиональной адаптации молодых офицеров к служебной дея-

тельности мы понимаем процесс, организованный в формате межсубъектного взаимодействия, предполагающий оказание содействия военному специалисту в построении эффективной траектории адаптационного процесса посредством создания в воинской среде организационно-педагогических условий, использования имеющихся в ее арсенале ресурсов, применения адекватного педагогического инструментария, обеспечивающих активность личности молодого офицера, стимулирование процесса личностно-профессионального развития, готовности к самостоятельному поиску и реализации вариантов решения возникающих профессиональных проблем [91; 93].

Педагогическое сопровождение в институциональных границах военно-профессиональной среды ориентируется на реализацию следующих направлений:

- выработка в воинской части единой системы педагогического сопровождения процесса профессиональной адаптации различных категорий военнослужащих (в том числе, молодых офицеров) применительно к определенным ситуациям служебно-боевой деятельности;

- определение должностных лиц органов военного управления, выступающих модераторами мероприятий по повышению эффективности профессиональной адаптации, установление их роли и функций в общей системе педагогического сопровождения профессиональной адаптации;

- подготовка офицерского состава к организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации с использованием личностно ориентированных технологий в рамках института наставничества;

- организация постоянного мониторинга эффективности процесса и результатов профессиональной адаптации, позволяющего осуществлять системное отслеживание изменений качественных личностных характеристик, выстраивать маршруты оптимизации профессиональной адаптации, своевременно реагировать на возникающие трудности и отклонения от заданных параметров с целью коррекции организационных и содержательных механизмов педагогического сопровождения профессиональной адаптации [91; 98].

Педагогическое сопровождение, выступая важным фактором успешности профессиональной адаптации молодого офицера, является многоуровневым образованием, реализуя со своей педагогический потенциал на различных уровнях военного управления:

– на уровне войсковой части – задаются ориентиры организации работы по сопровождению профессиональной адаптации молодых офицеров, вырабатываются стратегические направления использования потенциала воинской среды для снижения рисков в процессе профессиональной адаптации, определяются условия и разрабатываются механизмы, повышающие эффективность и снижающие напряженность адаптационного процесса;

– на уровне воинского подразделения педагогическое сопровождение заключается в оказании консультационной, психологической и методической помощи молодому офицеру со стороны непосредственных руководителей, создании комфортной профессионально-психологической среды, включении молодого военного специалиста в процессы профессиональной коммуникации;

– третий уровень представлен комплексом отношений в системе «молодой офицер – офицер-наставник», которая является весьма действенным фактором профессиональной адаптации за счет демонстрации наставником эффективных образцов социально-профессионального поведения и профессиональных действий в различных ситуациях служебной деятельности, передачи опыта, позволяющих ускорить процесс интеграции молодого офицера в военно-профессиональную среду, повысить его ответственность за результаты собственных действий [96].

Безусловно, подобная многоуровневая система педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодого офицера требует создания в профессиональной среде соответствующих организационно-педагогических условий, направленных на развитие самоорганизации военных специалистов в контексте усиления смысловых и содержательных приоритетов компонентов профессиональной адаптации и стимулирования процессов саморазвития офицеров в адаптационный период. При этом отметим, что под организационно-педагогическими условиями применительно к проблемно-тематической специфике нашего иссле-

дования мы будем понимать совокупность объективных возможностей профессионального пространства воинской среды, учитывающих содержательные, кадровые, инструментальные, методические составляющие, реализация которых направлена на обеспечение педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров. К числу таких условий мы относим следующие:

- введение в практику работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации института наставничества как особой формы его организации, обеспечивающей оказание личностно-профессиональной поддержки адаптанту в сложных ситуациях профессиональной деятельности;

- организация морально-психологического обеспечения деятельности молодых офицеров в адаптационный период, интеграция военных специалистов и членов их семей в социальную среду войсковой части посредством реализации мероприятий военно-социальной, культурно-досуговой, информационно-пропагандистской и психологической работы;

- организация постоянного мониторинга процесса и результатов профессиональной адаптации, осуществляемого на всех уровнях управления войсковой частью, создание экспертных групп с целью оценки эффективности адаптационного процесса и качества профессиональной деятельности молодых офицеров [97].

Характеризуя первое условие, отметим, что реализация адаптационного маршрута молодого офицера, активизация адаптивных механизмов направлены, согласно Т. Парсонсу [191], на обеспечение адекватности и социальной желаемости исполняемой военным специалистом профессиональной роли, качество представленности которой обуславливается, с одной стороны, демонстрацией специалистом своих внутренних ресурсов для эффективного функционирования в профессиональной среде и повышения продуктивности профессиональной адаптации, а с другой – поддержанием воинской средой и входящими в ее состав институциональными образованиями (войсковая часть, воинские подразделения, отделы, службы и т.п.) внешних для молодого офицера ресурсов, способствующих его адаптации, интегрированных в содержательно-функциональные контуры педагогического сопровождения.

При этом, как указывалось выше, значительную роль в этом процессе играет использование потенциальных возможностей воинской среды, ресурсный ландшафт которой представлен, в том числе, кадровым потенциалом, офицерским составом, обладающим богатым опытом служебной деятельности, способным обеспечить передачу этого опыта молодым офицерам, сопровождая и поддерживая процесс «вхождения» последних в профессиональную среду, выступая в роли наставника.

Содержательные и смысловые аспекты института наставничества, его организационные и процессуальные механизмы достаточно широко освещены в научной литературе (труды С.А. Пономаревой, Е.Г. Маликовой, А.И. Спиридоновой [202], Р.В. Сизоненко [222], Е.А. Челноковой, З.И. Тюмасевой [271], Н.А. Ткачевой, А.Б. Фокиной [247], В.В. Ухоботова [251], А.В. Головнева [69], А.П. Чернявской, Л.Н. Даниловой [274] и др.). Не вдаваясь в подробный генезис понятия «наставничество», его терминологические особенности, укажем, что наставничество в ракурсе современных представлений об оптимизации процесса профессиональной адаптации молодых специалистов является весьма действенным инструментом, обеспечивающим трансляцию лучших поддерживающих практик, основанных на оказании помощи более осведомленным специалистом менее опытному.

Следуя точке зрения Н.А. Ткачевой, А.Б. Фокиной [247], наставничество представляет систему, в архитектуре которой структурируются и интегрируются процессы взаимодействия субъектов профессиональной общности, обеспечивается их взаимосвязь, как между собой, так и с элементами среды, что является весомым фактором сбалансированности и развития всех акторов, входящих в профессиональное пространство.

Организация наставничества в воинской среде в ракурсе подхода цитируемых авторов является, на наш взгляд, необходимым атрибутом профессиональной адаптации ввиду того, что именно в координатах его действия решается ряд ключевых задач, имеющих как субъективную, так и организационную значимость:

– во-первых, в рамках наставничества посредством организации взаимодействия обеспечивается получение молодым офицером оперативной помощи в разрешении возникших затруднений в виде информационной поддержки или совместной практической деятельности в решении профессионально-прикладных задач;

– во-вторых, функционирование института наставничества позволяет обеспечить профессиональное развитие самого наставника, его управленческих компетенций, профессионального и педагогического опыта;

– в-третьих, наставничество способно стабилизировать саму военно-профессиональную деятельность, обеспечить повышение уровня профессиональной культуры всего коллектива войсковой части, снизить риски возникновения и развития конфликтов и стрессов в воинской среде.

В данном случае, как указывают Н.А. Ткачева, А.Б. Фокина, достигается мультипликативный эффект, имеющий значимость для всех акторов, входящих в воинское пространство, в равной степени обеспечивая продуктивность профессиональной адаптации молодых офицеров, развитие воинской среды и всех ее субъектов. При этом наставничество способствует реализации, как индивидуальной, так и групповой траектории профессиональной адаптации за счет организации персонифицированных или групповых моделей педагогического сопровождения, ориентированных, с одной стороны, на учет вариативного спектра индивидуальных возможностей и потребностей молодых офицеров, а с другой – направленных на достижение групповых целей адаптационного процесса в соответствии с коммуникативной спецификой воинского труда.

Функционирование института наставничества в войсковой части реализуется в границах следующих этапов (С.А. Пономарева, Е.Г. Маликова, А.И. Спиридонова [202]):

– прогностического, направленного на определение целей и задач наставничества, порядка его организации, круга функциональных обязанностей и полномочий субъектов, входящих в организационный пул наставничества;

– практического, включающего систему мер, осуществляемых в рамках организации процесса наставничества, временные интервалы их реализации, закрепление зоны ответственности органов управления и должностных лиц за достижение планируемых результатов;

– аналитико-диагностического, обеспечивающего организацию анализа эффективности реализации системы мер, деятельности субъектов, интегрированных в пространство их реализации, других должностных лиц войсковой части, ответственных за организацию данной работы; определение уровня профессиональной адаптированности личности молодого офицера, степени его готовности к самостоятельному исполнению возложенных на него функций.

Безусловно, эффективность наставничества как особого социально-профессионального института достигается путем его нормативного закрепления на уровне руководства войсковой частью в виде программы, определяющей основные содержательные направления деятельности наставника по сопровождению профессиональной адаптации молодого офицера, ее процессуальную динамику, кадровую представленность и ответственность за внутриорганизационную реализацию указанных в программе мероприятий (приложение Е). Основные смысловые приоритеты программы направлены на обеспечение профессиональной идентификации и адаптации молодого офицера в воинской среде, воспроизводство системы компетенций, необходимых для решения профессиональных задач, стимулирование активности и мотивации военного специалиста к самостоятельному выполнению профессиональных действий, получению новой информации, развитию рефлексивных способностей и ответственности за профессиональный выбор.

Выделяя институт наставничества в качестве ключевого условия, обеспечивающего реализацию педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, укажем, что далеко не каждый опытный офицер обладает способностями к реализации данной функции. Поэтому одним из значимых направлений деятельности органов военного управления выступает формирование у офицерского состава, планируемого к привлечению к данной работе, готовности к

организации деятельности, сопряженной с компетенциями в сфере педагогической деятельности. Подобная работа может быть организована в рамках повышения квалификации офицерских кадров, организации инструкторско-методических занятий с офицерами в условиях командирской подготовки.

Второе условие педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров рассматривается нами в ракурсе организации в войсковой части системной работы по морально-психологическому обеспечению профессиональной деятельности, интегрирующему военно-социальную, культурно-досуговую, информационно-пропагандистскую и психологическую работу.

Военно-социальная работа, проводимая в войсковой части, выступает ключевым инструментом, определяющим профессионально-психологическую константность личности офицера, и включает систему согласованных мероприятий, направленных на организационное, правовое, социально-экономическое содействие офицеру в реализации социальных гарантий, предусмотренных законодательством, в отношении самого офицера и членов его семьи.

Основными смысловыми приоритетами военно-социальной работы в войсковых частях выступают 1) оказание помощи в вопросах правовой и социальной защиты, медицинского обслуживания, медико-социальной реабилитации, финансового и социально-бытового обеспечения; 2) осуществление контроля со стороны руководства войсковой части за обеспечение военных специалистов всеми видами и нормами довольствия. С этой целью в практике работы войсковых частей, функциональных обязанностях соответствующих должностных лиц предусматриваются проведение правового информирования офицеров, организация общих собраний и индивидуальных консультаций для военнослужащих и членов их семей, проведение мониторинга социального самочувствия и бытовой устроенности офицеров [58].

Приоритет военно-социальной работы с молодыми офицерами, прибывшими в войсковую часть после окончания военного (гражданского) учебного заведения, заключается в оказании им содействия в адаптационный период, удовлетворение их духовных и культурных потребностей, решение социально-бытовых

проблем в пункте дислокации войсковой части, определение перспектив служебного роста и профессионального развития. Очевидно, что решение обозначенных выше вопросов в рамках проведения целенаправленной военно-социальной работы, непосредственное и деятельностное участие в ней командно-управленческого аппарата и других должностных лиц войсковой части выступает весомым фактором успешности профессиональной адаптации молодых офицеров, определяющим эффективность его служебной деятельности.

В рамках создания и реализации рассматриваемого условия важным аспектом является вовлечение молодых офицеров и членов их семей во внеслужебные, неформальные виды деятельности, связанные с проведением в войсковой части мероприятий культурно-досуговой направленности. Система таких мероприятий закрепляется в плане воспитательной работы войсковой части и проводится со всеми категориями военнослужащих. Безусловно, привлечение молодого офицера, как особой категории военнослужащих, к различным мероприятиям внеслужебного характера, не отнесенным непосредственно к исполнению служебных обязанностей, должно носить добровольный характер и определяться мотивацией офицера, его физическими, интеллектуальными и творческими способностями.

Культурно-досуговая работа в войсковых частях направлена на активизацию и развитие у военных специалистов интеллектуально-нравственных качеств, творческого потенциала, приобщение молодых офицеров и всего личного состава к культурным ценностям, сплочение воинского коллектива, снятие эмоционального и психофизиологического напряжения с целью поддержания стабильного морально-психологического климата в воинских подразделениях, формирования системы воинских традиций и организационных ценностей, готовности к организации взаимодействия, работе в команде, основанной на личной ответственности за коллективные результаты воинского труда [58]. Весьма действенными формами культурно-досуговой работы с молодыми офицерами являются вечера отдыха для офицеров и членов их семей, офицерские балы, конкурсы, торжественные мероприятия, посвященные чествованию лучших специалистов, участие в творческих и музыкальных коллективах, спортивные соревнования и другие мероприя-

тия, направленные на организацию отдыха и восстановление психофизиологического состояния. При этом организуемая в войсковой части культурно-досуговая работа в рамках решения задач педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров с целью повышения эффективности последней выполняет ряд функций, положительно влияющих на ход и результаты адаптационного процесса:

- организационно-воспитательную, направленную на сплочение коллектива, актуализацию и демонстрацию личностного потенциала офицера, его способностей, организацию особой формы взаимодействия, основанной на поддержании высокого интеллектуального и культурного уровней взаимоотношений и эмоциональной открытости, взаимной обусловленности и взаимного принятия потенциала друг друга;

- компенсаторную, позволяющую предоставить молодым офицерам свободу действий, запустить механизмы личностного развития, проявить творческую и интеллектуальную активность, что способствует снятию психологических барьеров и психического напряжения;

- терапевтическую и рекреационно-оздоровительную, обеспечивающую физическую и психологическую разгрузку, повышение интеллектуального, эмоционального и психофизиологического тонуса, позитивных взглядов, убеждений, чувств, что предопределяет общий настрой и направленность личности офицера на организацию служебной деятельности;

- образовательно-развивающую, ориентирующую на получение молодым офицером новой информации, транслируемой другими субъектами в процессе культурно-досуговой деятельности, приобретение новых знаний и умений, развитие личностных качеств;

- рефлексивную, направленную на оценку молодым офицером собственного потенциала, определение «точек роста», планирование траектории собственного развития.

Отметим, что наряду с военно-социальной работой, культурно-досуговая деятельность, организуемая в воинской среде, обладает существенным педагогиче-

ческим потенциалом, позволяющим обеспечить продуктивность адаптационного процесса молодого офицера.

Рассматривая основные направления информационно-пропагандистской работы с молодыми офицерами, выступающей одним из видов морально-психологического обеспечения деятельности офицерских кадров, отметим, что она представляет деятельность органов военного управления и всех их структурных элементов на местах, направленную на предоставление и трансляции в социальную и профессиональную среду объективной информации о процессах, происходящих в силовом блоке государства, и противодействию информационным потокам, носящим «фейковый» характер и признаки информационно-психологического воздействия.

В данном случае мы акцентируем внимание на том, что молодой офицер, с одной стороны, должен обладать устойчивостью к воздействию негативного информационного контента, содержащегося в различных информационных источниках, в основном, имеющих неофициальный пропагандистский характер, а с другой – в арсенале военного специалиста должны быть сосредоточены знаниями нормативно-правовой базы в сфере противодействия информации деструктивного характера, умения анализа и фильтрации негативной информации, личностно-профессиональные качества, обеспечивающие направленность молодого офицера на пропаганду системы социально-профессиональных ценностей, заложенных на государственном и общественном уровнях. Думается, что логично структурированная и содержательно выстроенная система информационно-пропагандистской работы в войсковой части, интегрированная в контуры общественно-государственной подготовки офицеров, создает и восполняет необходимую компетентностную базу для сохранения у молодых офицеров устойчивости к воздействию негативных информационно-пропагандистских потоков, что объективно влияет на эффективность профессиональной адаптации молодых офицеров и последующую служебную деятельность.

Весьма значимым элементом, входящим в содержание морально-психологического обеспечения деятельности молодых офицеров (особенно, в

адаптационный период) выступает реализация в войсковой части психологической работы, основной целью которой является создание эффективных психологических условий для выполнения всеми категориями военнослужащих служебно-боевых задач по профессиональному предназначению в соответствии с военно-учетной специальностью, повышения психологической устойчивости военных специалистов к воздействию психотравмирующих стрессовых факторов военной службы, сохранения психофизиологического здоровья военнослужащих и обеспечения надежности профессиональной деятельности.

Психологическая работа «встроена» в общую систему работы с личным составом войсковой части, проводится с различными категориями военнослужащих и в различные периоды реализации ими профессиональной траектории. Применительно к рассматриваемой нами задаче повышения эффективности профессиональной адаптации молодых офицеров приоритетными направлениями организации психологической работы являются следующие:

- изучение личностно-профессиональных качеств и индивидуально-психологических характеристик молодых офицеров, прибывших в войсковую часть, прогнозирование эффективности их адаптации к условиям службы и профессиональной деятельности;

- организация периодической диагностики индивидуально-психологических характеристик молодых офицеров, предоставление рекомендаций по их корректировке и развитию;

- оказание консультационной психологической помощи (индивидуальной, групповой) молодым офицерам в случае регистрации отклонений, дезадаптационных проявлений, психологических затруднений в профессиональной деятельности; проведение психокоррекционных мероприятий;

- снижение психотравмирующего действия условий и ситуаций служебной деятельности, психопрофилактика нарушений психической деятельности, психологическая реабилитация офицеров после выполнения задач экстремального характера;

– выработка рекомендаций руководителям подразделений по организации работы с молодыми офицерами, находящимися в группе психологического или адаптационного риска.

Мероприятия психологической работы, являясь важным элементом системы работы с военными специалистами, реализуется психологической службой войсковой части на плановой основе с возможной корректировкой в зависимости от возникающих ситуаций.

Приведенные выше виды работ, реализуемые в войсковых частях, осуществляются на основе планов, разрабатываемых в войсковой части в соответствии с ее спецификой. Модельный образец сводного плана организации военно-социальной, культурно-досуговой, информационно-пропагандистской и психологической работы, отражающий общие мероприятия по видам работ, представлен в приложении Ж.

Следующим условием, способствующим реализации педагогической поддержки профессиональной адаптации молодых офицеров, является организация мониторинговых процедур по оценке эффективности процесса и результатов профессиональной адаптации. Следуя позиции Э.Ф. Зеера [108], под мониторингом мы понимаем процесс непрерывного отслеживания личностно-профессиональной успешности специалиста на протяжении определенного временного интервала с использованием специально подобранного диагностического инструментария, позволяющего выстраивать систему оценки уровня профессионального развития личности. По мнению Н.В. Самоукиной [213], мониторинг представляет разработанную под конкретные целевые ориентиры систему, которая интегрирована в координаты педагогического управления, включающая реализацию различных методов (наблюдение, диагностика, контроль, коррекция), позволяющая выявить отклонение функциональных параметров субъекта (объекта) управления от заданных значений.

Осуществляя мониторинговые процедуры в ракурсе «отслеживания» параметров профессиональной адаптации, считаем, что данный процесс должен быть реализован, с одной стороны, в направлении оценки личностных дости-

жений военных специалистов, а с другой – в направлении оценки качества созданных в среде условий для организации адаптационного процесса. При этом в первом случае мониторинг проводится руководством воинских подразделений, наставниками с привлечением специалистов психологической службы и экспертов из числа опытных офицеров и направлен на оценку динамики развития компетенций молодого офицера, его индивидуально-психологических характеристик, удовлетворенности сферой профессионального труда и исполняемой профессиональной ролью; во втором – мониторинг реализуется руководством войсковой части с привлечением адаптантов для оценки качества организации мероприятий военно-социальной, культурно-досуговой, информационно-пропагандистской и психологической работы, эффективности функционирования института наставничества, социально-бытовых условий жизни молодых офицеров и членов их семей.

В случае обнаружения отклонения в личностной динамике от планируемых показателей или несоответствия ожиданий от проводимых мероприятий их реальному эффекту, система педагогического сопровождения профессиональной адаптации подлежит корректировке, как в части отдельных ее элементов, так и в модификации ее архитектурного и содержательного наполнения в целом.

Определив состав организационно-педагогических условий, укажем, что они образуют внешний управленческий контур, влияющий на организационный вектор реализации педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров в части систематизации и определения ключевых направлений деятельности элементов воинской среды для достижения оперативного (поддерживающего) эффекта в оказании помощи в решении трудностей в процессе реализации военным специалистом профессиональной роли. Вместе с тем объем и регулярность данной поддержки в рамках педагогического сопровождения определяется степенью самостоятельности и активности самой личности молодого офицера в демонстрации, воспроизводстве и развитии компетенций, личностно-профессиональных качеств, готовности к

организации взаимодействия и принятию помощи извне, формированию индивидуальных моделей адаптации, в комплексе представляющими внутренний контур, определяющий самого субъекта профессиональной адаптации. В связи с этим думается, что установление состава внутреннего контура педагогического сопровождения профессиональной адаптации с указанными выше характеристиками возможно в рамках адекватной модели, интегрирующей рассмотренные выше организационно-педагогические условия и детерминирующей содержательно-функциональные и процессуальные аспекты субъектной ориентации адаптационного процесса. Вопросы проектирования обозначенной модели будут рассмотрены в следующем параграфе нашего исследования.

2.2. Структурно-содержательная характеристика модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров

В предыдущих разделах работы мы указывали на тот факт, что эффективность профессиональной адаптации молодых офицеров в ее процессуальном и результативном аспектах во многом, определяется тем, насколько воинская среда готова к организации процесса педагогического сопровождения личности военного специалиста, с одной стороны, а с другой – насколько сам молодой офицер способен к реализации адаптационного процесса и взаимодействию с элементами воинской среды. В первом случае эффективным фактором организации педагогического сопровождения, по нашему мнению, выступают выявленные нами организационно-педагогические условия, направленные на оказание помощи со стороны воинской среды в случае возникновения у молодого офицера затруднений в тех или иных вопросах, связанных с реализацией профессиональных функций, которые мы определили как внешний (организационный) контур педагогического сопровождения. Во втором случае мы делаем акцент на наличии у молодого офицера внутренней адаптационной готовности к реализации траектории профессиональной деятельности, включающей компетентностную и личностную составляющие, сформированность которых является базой для организации продуктивно-

го адаптационного процесса и включения механизмов педагогического сопровождения.

Проведенное в настоящей работе эмпирическое исследование сформированности у молодых офицеров компонентов профессиональной адаптации, составляющих суть адаптационной готовности (адаптационного потенциала) личности и достижения адаптированности, показало, что адаптанты испытывают определенные трудности в идентификации собственных компетентностных и личностно-профессиональных ресурсов для эффективной организации адаптационного процесса. В связи с этим представляется необходимым обеспечить развитие личностного потенциала молодого офицера, интегрированного во внутренний (субъективный) контур педагогического сопровождения; при этом педагогическое сопровождение выступает механизмом активизации личности и средством достижения адаптированности. Таким образом, основным исследовательским приоритетом настоящего параграфа является конструирование единой двухконтурной модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, выступающей теоретическим конструктом, позволяющим структурировать, содержательно и инструментально обеспечить процесс педагогического сопровождения профессиональной адаптации военных специалистов. При этом применение метода моделирования, на наш взгляд, позволяет осуществить правильное понимание функций, архитектуры и содержания педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, что объективно способствует эффективности адаптационного процесса.

Приступая к разработке модели отметим, что метод моделирования достаточно часто используется в педагогических исследованиях; его теоретические постулаты весьма подробно изложены в работах В.Г. Афанасьева, А.Н. Дахина, В.А. Веникова, В.А. Штоффа, М.В. Бахтина, В.В. Загвязинского, А.Т. Куракина, В.П. Беспалько, А.А. Фортунатова, И.В. Гребенкова, Е.В. Чупрунова, А.Г. Кузнецовой, И.В. Непрокиной и др. Не вдаваясь подробно в теоретический анализ данного феномена, отметим, что моделирование в большинстве случаев характеризуется как метод, выступающий в виде инструмента, позволяющего

представить исследуемый объект в виде абстрактно-логического образа, отражающего значительные свойства и признаки реального объекта, представленного в графическом виде и способного к организации его изучения, осуществлению модификации компонентного состава, экспериментальной апробации для получения необходимого эффекта и экстраполяции полученных результатов в процессы функционирования реальной системы (И.В. Непрокина [174; 175]). Исходя из этого, модель, являющаяся результатом моделирования, позволяет представить существенные структурно-функциональные связи исследуемого объекта (процесса), получить информацию об особенностях его функционирования и приоритетных направлениях развития (А.А. Фортунатов [261]).

Определяя траекторию разработки модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров мы опирались на исследования А.Н. Дахина [75], И.В. Непрокиной [174], согласно которым необходимыми атрибутами алгоритма построения модели выступают следующие: 1) представление и обоснование методологически аргументированных ориентиров для разработки модели; 2) определение приоритетных целей моделирования и задач, решаемых в рамках модели; 3) поиск вариантов структурирования модели и оформление ее окончательного архитектурного состава; 4) организация понятийно-прагматической проверки модели, констатация ее эффективности либо необходимости внесения корректив в ее структурную компоновку или содержательные характеристики.

Следуя представленному алгоритму конструирования модели, в качестве ведущих смысловых постулатов применительно к тематическому вектору нашего исследования выступают следующие:

– приоритетные направления функционирования и развития системы силовых ведомств нашего государства, целевой установкой которых является поддержание социально-политической стабильности, военного паритета, защита национальных интересов и безопасности России, прав и свобод ее граждан, выступают инвариантом конструирования модели, детерминирующим нормативно-правовой вектор ее разработки и реализации в войсковой практике;

– фундаментальную методологическую базу моделирования составляет интеграция ведущих научных подходов и принципов, определяющих ключевые исследовательские приоритеты, выступающих базовыми теоретическими ориентирами разработки модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров;

– архитектурное построение модели определяется логикой организации исследуемого процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, его приоритетными целевыми ориентирами и прогнозируемыми параметрами, композиционно интегрируя содержательные, инструментальные и диагностические механизмы, обеспечивающие реализацию полного цикла педагогического сопровождения профессиональной адаптации.

В качестве ведущих нормативных ориентиров конструирования модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров выступают Указ Президента Российской Федерации «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» № 400 от 02.07.2021 г., «Военная доктрина Российской Федерации» (утверждена Президентом Российской Федерации 25.12.2014 г. № Пр-2976), Федеральный закон от 28.12.2010 г. № 390-ФЗ «О безопасности» (ред. от 09.11.2020 г.), ведомственные нормативно-правовые документы, определяющие цели, задачи, функции, полномочия, возложенные на силовые структуры государства в соответствии со спецификой и направлениями их функционирования.

Приведенные нормативные документы отражают правовые аспекты стратегических приоритетов нашего государства в сфере обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития страны на долгосрочную перспективу, делая акцент, в том числе, на повышение эффективности подготовки и профессиональной деятельности военных специалистов:

– осуществление комплексного развития силовых структур государства, обеспечивающих социальные гарантии их сотрудникам, повышение эффективности профессиональной подготовки специалистов (Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400)

Федерации «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» № 400 от 02.07.2021 г.);

– совершенствование системы управления военной организацией, повышение эффективности ее функционирования, качества научного и кадрового потенциала, оперативной боевой, специальной и мобилизационной подготовки («Военная доктрина Российской Федерации» (утверждена Президентом Российской Федерации 25.12.2014 г. № Пр-2976));

– повышение уровня социального обеспечения военных специалистов и членов их семей, реализация социальных гарантий, предусмотренных законодательством Российской Федерации («Военная доктрина Российской Федерации» (утверждена Президентом Российской Федерации 25.12.2014 г. № Пр-2976)).

Очевидно, что стратегические приоритеты государства в проекции повышения качества профессиональной подготовки и деятельности военных специалистов, реализация мер социальной поддержки объективно вписываются в орнамент проблемного поля профессиональной адаптации, являясь ключевым фактором организации социально-профессиональной траектории функционирования и развития силовых ведомств, выступая важным нормативным основанием для разработки модели.

Принципиальное значение для нашего исследования и выработки генеральной линии моделирования имеет использование ведущих идей, входящих в концептуальные координаты системно-структурного, ресурсного, партисипативного и процессного подходов, методологические постулаты которых представляются весьма важными для оформления наших исследовательских идей. Применение данных подходов в ракурсе рассматриваемой нами научной проблемы и организацией в связи с этим процедуры моделирования обуславливается тем фактом, что именно обозначенные подходы в их методологическом преломлении на логику организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, позволяют обеспечить разностороннее рассмотрение исследуемого феномена и, вместе с тем, сфокусировать внимание на ключевых аспектах, связанных с определением маршрута его развития.

Системно-структурный подход представляет собой направление исследования процесса в разрезе обеспечения сбалансированности и целостности элементов, которые составляют суть его функционирования и развития, сохранения системных связей между ними, повышения управляемости и устойчивости (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин [45], Л.В. Масленникова, С.Э. Майкова, Д.В. Окунев [161], В.С. Степин [237], В.П. Жуковский [92], В.М. Полонский [201], О.С. Симонова [225], Т.А. Ильина [115], А.Т. Куракин [137] и др.). Смысловые ориентиры системно-структурного подхода в контексте исследуемой нами проблемы направлены на обеспечение равновесия и устойчивости системы в целом и отдельных ее элементов, в частности, за счет адекватного реагирования на внешние вызовы, исходящие из социальной среды, и новации, генерируемые в пространстве самой системы профессиональной деятельности военных специалистов. С учетом изложенного, экстраполируя данные приоритеты на сферу воинского труда, мы пришли к выводу, что педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых офицеров выступает одним из ключевых элементов системы профессиональной деятельности, обладает внутренней структурой и системными характеристиками, совокупностью прямых и обратных связей.

Применение системно-структурного подхода к моделированию процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации предусматривает:

- рассмотрение процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации в качестве системы, интегрирующей относительно обособленные, но вместе с тем взаимосвязанные между собой элементы, включенные в различные системные контуры, взаимодействие и взаимообусловленность которых составляют композиционную и функционально-процессуальную целостность;

- исследование процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации как открытой для внешних инвестиций системы, ориентированной на социально-профессиональные приоритеты, требования сферы профессионального труда, возможные трансформации траектории его организации и параметрических показателей;

– генерирование новых содержательно-организационных и личностных образований, полученных в результате реализации системы связей между элементами системы в процессе их функционирования, интеграцию в практику организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации военных специалистов, его архитектурную представленность и процессуальную динамику.

Методологическая направленность ресурсного подхода отражена в работах В.М. Лизинского [148], Г.Г. Дилигенского [78], Т.А. Цецориной [270], Л.П. Илларионовой [113], Е.И. Метельковой [164], Т.С. Новиковой [179], А.М. Кондакова [130] и др. и ориентирует на организацию исследуемого процесса в ракурсе активизации организационных и личностных ресурсов, их взаимного влияния друг на друга. В смысловых границах ресурсного подхода актуализируется ряд его ведущих аксиом: 1) ресурсный подход выступает ведущим содержательным, организационным и инструментальным фактором повышения качества процесса, что позволяет обеспечить активизацию личностных ресурсов субъектов, интегрированных в функциональное поле процесса (Т.А. Цецорина [270], А.И. Терентьева [244]); 2) ресурсный подход позволяет организовать инвентаризацию совокупности всех ресурсов системы для констатации возможности их использования в интересах развития исследуемого феномена (А.М. Кондаков [130], А.И. Тимонин [245]); 3) ресурсный подход направлен на организацию согласования в системе «среда – личность» в ракурсе взаимной детерминации элементов системы, активизации их взаимодействия, обеспечения открытости их информационных и инфраструктурных порталов (Е.И. Метелькова [164], Т.С. Новикова [179]).

Использование идей ресурсного подхода в процессе конструирования модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, по нашему мнению, отвечает основному постулату данного процесса, состоящему, с одной стороны, в обеспечении продуктивного взаимодействия адаптантов с воинской средой, ее информационными, управленческими, кадровыми, материально-техническими ресурсами с целью достижения эффекта адаптированности, а с другой – в трансляции адаптирующейся личностью в среду инноваци-

онных когнитивно-поведенческих моделей, позволяющих усилить содержательно-функциональный состав ее ресурсов или модифицировать процессуальную динамику.

У качестве следующего методологического ориентира моделирования считаем правомерным использовать идеи процессного подхода (А.О. Ларионова [140], Н.В. Третьякова [250], М.Ю. Иванов [111], В.Т. Слабинский [230], Н.В. Кириллова [123], А.С. Головкова [68] др.), основным аксиоматическим маркером которого является изучение педагогического явления как непрерывного, целенаправленного процесса, имеющего последовательный, этапный характер, аккумулирующего общие и частные цели, реализуемые в границах всего исследовательского маршрута в рамках каждого этапа.

Обращаясь к методологии процессного подхода, отметим, что процесс (как ключевой феномен, используемый в смысловых границах рассматриваемого подхода) представляет собой последовательность работ, выполняемых сотрудниками организации, результатом которых выступает продукт, представляющий ценность для потребителей (В.Т. Слабинский [230]). При этом ключевые векторы процессного подхода исходят из следующих принципов (А.С. Головкова [68]):

- организация рассматривается как сложно структурированная система, в пространстве которой осуществляется реализация множества взаимосвязанных процессов, выполняющих в комплексе преобразующую функцию;
- разнообразие процессов, происходящих в организации, предусматривает персонификацию управления ими и ответственность должностных лиц за качество их реализации и итоговые результаты;
- организуемые и реализуемые процессы должны быть подкреплены инструментально, обладать информационной открытостью и способностью к иницированию и/или принятию инноваций.

Исходя из этого, сущность процессного подхода заключается в определении состава и содержания процессов, происходящих в организации и «работающих» на результат, обеспечении координации действий всех участников, интегрированных в данные процессы (О.С. Симонова [224]).

Экстраполируя идеи процессного подхода на организацию педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров в рамках разрабатываемой модели, укажем, что феномен педагогического сопровождения выступает как системный процесс, характеризующийся целенаправленностью и непрерывностью и реализующийся в границах отдельных этапов, каждый из которых обладает свойством управляемости со стороны соответствующих должностных лиц войсковой части. Выстроенная таким образом траектория педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров отвечает основным требованиям процессного подхода, обеспечивая персонификацию адаптационного процесса и его адресную направленность.

Управленческая ориентация процессного подхода в организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации объективно входит в методологическую орбиту партисипативного подхода (Е.Ю. Никитина, Е.А. Казаева [178], И.Б. Бичева, Е.А. Коровина, Н.М. Сомова [44], О.В. Лешер, А.В. Казикин [147] и др.), суть которого заключается в активном использовании в управленческих процессах, происходящих в организации, ее человеческих ресурсов в рамках организации взаимодействия всех участников управленческого маршрута, основанного на паритетных началах и предполагающего совместный поиск эффективных путей достижения целевых параметров деятельности, принятие решений о конструктивных способах ее организации в условиях профессиональной коммуникации, основанной на идее сотрудничества, содействия и соучастия.

Рассматриваемый подход является ключевым применительно к проблематике нашего исследования, коррелируя с самой идеей педагогического сопровождения и ее смысловыми постулатами. Партисипативность в рамках исследуемого процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации предполагает смещение акцентов управления адаптационным процессом в сторону совместной деятельности адаптантов и представителей постоянного состава воинской среды, выступающих в качестве педагогов-наставников, определяя в качестве базовых смыслов учет взаимных интересов субъектов воинской деятельности, взаимную направленность их субъективных когнитивно-поведенческих моделей, структурно-

функциональное построение профессиональных коммуникаций на основе приоритета соуправления.

Укажем на тот факт, что, обращаясь к специфике воинской среды и особенностям организации деятельности военных специалистов, где во главу угла поставлен принцип единоначалия, нормативно закрепляющий субординационные взаимоотношения, мы говорим о партисипативности лишь в проекции организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации, используя возможности партисипативных механизмов в учебно-информационных и поддерживающих целях. В данном контексте реализация идей партисипативного подхода применительно к моделированию процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров обладает высоким образовательным и воспитательным потенциалом, позволяя, во-первых, расширить диапазон взаимодействия между субъектами воинского труда, во-вторых, обеспечить комфортные условия для организации адаптационного процесса, в-третьих, реализовать идею сохранения психологической стабильности и устойчивости личности молодого офицера, его ориентацию на дальнейшее построение траектории собственного развития в профессиональной деятельности, что весьма важно для обеспечения надежности и эффективности самой сферы воинской деятельности.

Рассматривая методологические основы конструирования модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, считаем необходимым определить систему принципов организации данного процесса, выступающих теоретическим основанием моделирования, базовыми ориентирами разработки и функционирования модели. Состав принципов определен нами, исходя из модельных приоритетов, определяющих общую содержательную, функциональную и процессуальную канву процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации, особенности его организации в воинской среде:

– нормативной обусловленности, указывающий на правовую доминантность организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, учет нормативных оснований военно-профессиональной дея-

тельности, закрепленных в руководящих документах, требованиях воинского труда к личностно-профессиональной функциональности военных специалистов;

- субъектной ориентации, направленный на учет индивидуального потенциала и ресурсных возможностей личности молодого офицера, всестороннее изучение его психологических особенностей, оценку его готовности к реализации адаптационного процесса, прогнозирование эффективности маршрута профессиональной адаптации, выбор оптимальных механизмов ее сопровождения;

- интегративности, определяющей в качестве приоритета системность в организации мероприятий, входящих в орбиту педагогического сопровождения профессиональной адаптации, консолидацию деятельности всех субъектов воинской среды в направлении информационной, образовательной, воспитательной, методической и ресурсной поддержки данного процесса;

- вариативности, предусматривающий возможность модификации траектории педагогического сопровождения профессиональной адаптации военных специалистов, содержательно-структурной трансформации данного процесса, усиление роли отдельных его элементов, исходя из особенностей личности молодого офицера и оценки успешности адаптационного процесса;

- взаимной активности и ответственности, отражающий особенности организации профессиональной коммуникации в воинской среде, предусматривающей направленность всех ее субъектов на реализацию контактно-устанавливающей деятельности с использованием имеющихся личностного потенциала, личностно-профессиональных компетенций и социально-профессионального опыта, организацию взаимной рефлексии процессуальной и результативной успешности адаптационного процесса.

Опираясь на основные смысловые положения рассмотренных подходов и принципов, мы структурировали модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, архитектура которой представлена нормативно-целевым, содержательно-организационным, оценочно-корректирующим блоками (рисунок 11) [98], выполняющими целеориентирую-

щую, информационно-развивающую, организационно-процессуальную, инструментальную, контрольную и аналитико-компенсаторную функции:

– целеориентирующая функция определяет правовые доминанты организации процесса педагогического сопровождения профессиональной ориентации, его стратегический целевой вектор и приоритетные задачи;

– информационно-развивающая функция направлена на создание информационно-содержательной базы педагогического сопровождения адаптационного процесса для получения (восполнения, расширения) компетентностного поля профессиональной адаптации, актуализации и развития личностно-профессиональных качеств молодых офицеров;

– инструментальная функция предполагает использование системы ресурсов для реализации содержания и организации процессуального маршрута педагогического сопровождения профессиональной адаптации;

– организационно-процессуальная функция обеспечивает создание в воинской среде системы условий, организацию взаимодействия между ее субъектами, привлечение потенциала внутренней среды и внешних ресурсных инвестиций;

– контрольная функция направлена на оценку результатов, полученных от реализации модели, контроль и обобщение итоговых показателей, их сравнение с требованиями в соответствии с общей целевой установкой;

– аналитико-компенсаторная функция обеспечивает анализ полученных результатов, определение вариантов и прогнозирование развития процесса, организацию корректирующих процедур для нейтрализации недостатков (при наличии) в структурно-содержательном и функционально-процессуальном построении модели.

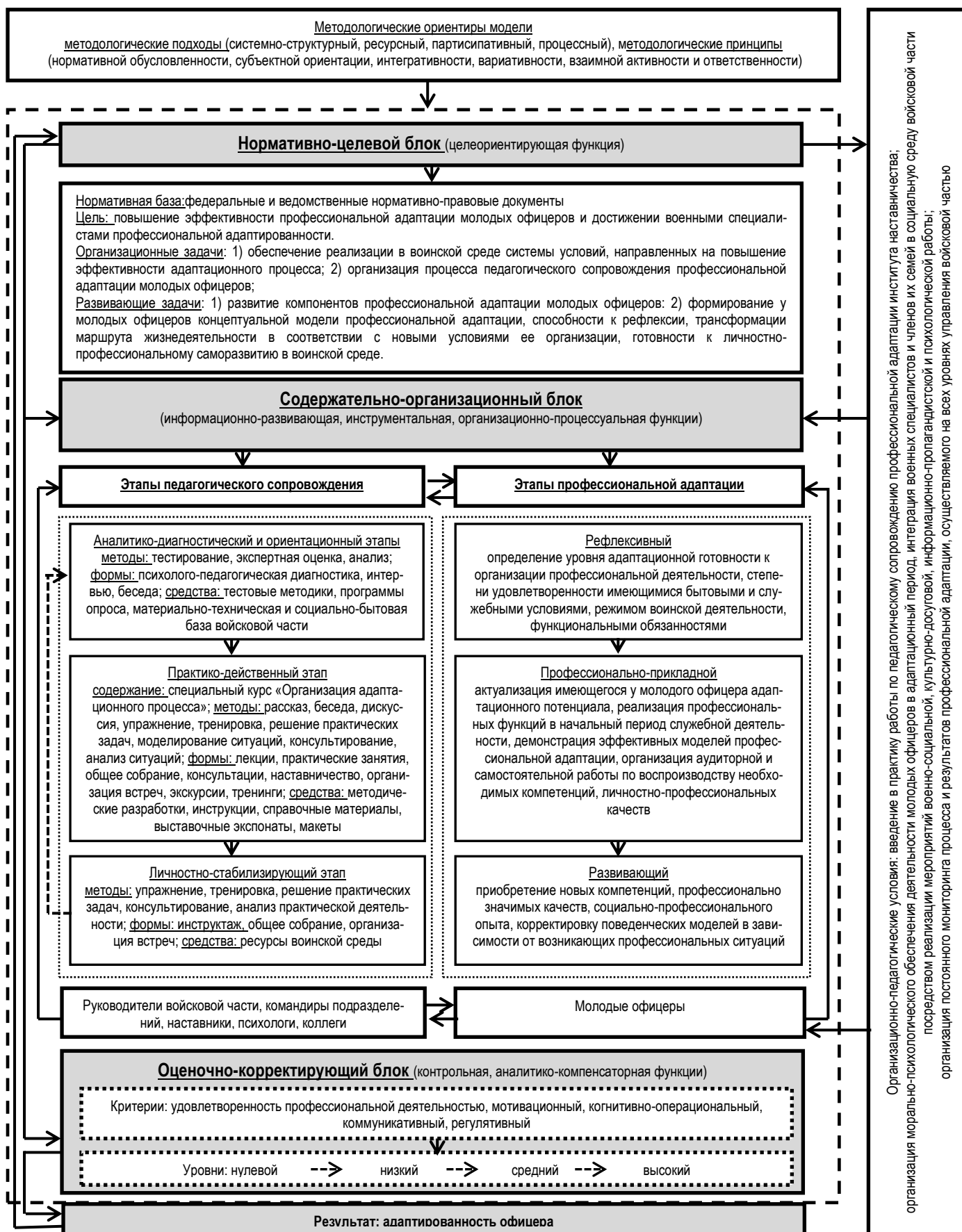


Рисунок 11 – Модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации (авторский рисунок)

Функциональное назначение обозначенных в модели блоков, логика их композиционной представленности ориентирует, с одной стороны, на их определенную самостоятельность в соответствии с четко определенным функционалом, а с другой – отражает взаимную детерминацию их содержательно-функциональной сущности, взаимосвязь и взаимозависимость их ключевых составляющих, которые выступают в качестве единого целого, образуя систему.

Нормативно-целевой блок модели, выполняющий целеориентирующую функцию, устанавливает состав требований, предъявляемых к офицерским кадрам, их служебной функциональности, должностным обязанностям и правам, закрепленным в нормативных документах, регламентирующих профессиональную деятельность военных специалистов. Исходя из нормативно-правовых приоритетов, определяются общая цель и задачи организации процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, реализуемого в рамках модели: приоритетная цель заключается в повышении эффективности профессиональной адаптации молодых офицеров и достижении военными специалистами профессиональной адаптированности.

В соответствии с целью нами определен спектр задач, на решение которых направлен вектор разработки и реализации модели:

– организационные задачи: 1) обеспечение реализации в воинской среде системы условий, направленных на повышение эффективности адаптационного процесса; 2) организация процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров на основе разработанного содержания и использования адекватного инструментария; 3) реализация мониторинговых процедур, обеспечивающих оценку динамики и результатов профессиональной адаптации военных специалистов и уровня их профессиональной адаптированности;

– развивающие задачи: 1) развитие компонентов профессиональной адаптации молодых офицеров на основе интериоризации ими социально-профессионального опыта, актуализации личностного потенциала, компетенций и профессионально значимых качеств; 2) формирование у молодых офицеров концептуальной модели профессиональной адаптации, способности к рефлексии,

трансформации маршрута жизнедеятельности в соответствии с новыми условиями ее организации, готовности к личностно-профессиональному саморазвитию в воинской среде.

Содержательно-организационный блок модели, выполняющий информационно-развивающую, инструментальную, организационно-процессуальную функции, определяет этапы организации педагогического сопровождения, адекватные этапам профессиональной адаптации (рефлексивный, профессионально-прикладной, развивающий), ориентирован на определение процессуальной динамики организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, диагностику и развитие у военных специалистов компонентов профессиональной адаптации и профессиональной адаптированности. Данный блок интегрирует этапы организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации, имеющие временную и содержательную представленность в разрезе временных и процессуальных характеристик, пролонгированных на весь период адаптационного процесса, предусматривающие реализацию системы мер педагогического сопровождения в ракурсе использования разработанного содержания, применения адекватного педагогического инструментария и системы организационно-педагогических условий. Содержательно-организационный блок модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации, отражая его процессуальную динамику, по сути, является связующим звеном содержательно-инструментальных приоритетов модели в проекции реализуемых этапов, осуществляя их актуализацию в различные периоды адаптационного процесса. Состав данного блока представлен следующими этапами:

– аналитико-диагностический, направленный на определение уровня адаптированности личности молодого офицера, его готовности к организации профессиональной деятельности в границах адаптационного процесса, актуального уровня сформированности компонентов профессиональной адаптации и прогнозирование эффективности адаптационного процесса и личностно-профессиональной успешности военного специалиста;

– ориентационный, предполагающий ознакомление молодых офицеров с условиями воинской среды, составом функций, реализуемых офицером в различных видах деятельности, разъяснение требований, предъявляемых к офицеру в границах установленных в профессиональной сфере нормативно-правовых и организационно-распорядительных регламентов, знакомство с воинским коллективом, особенностями организации профессионального взаимодействия;

– практико-действенный, обеспечивающий актуализацию у молодого офицера имеющегося адаптационного потенциала, реализацию профессиональных функций в начальный период служебной деятельности. Данный этап ориентирован на создание в воинской среде организационно-педагогических условий, способствующих активизации адаптационного процесса, стимулированию познавательной и прикладной активности военного специалиста, формированию у него готовности к профессиональной адаптации и развитию ее компонентов;

– лично-стабилизирующий, предполагающий предоставление молодым офицерам самостоятельности в реализации профессиональных функций, осуществлении практических действий в соответствии с должностными обязанностями, развитие рефлексивных и оценочных компетенций с целью трансформации полученного опыта в различные условия профессиональной деятельности.

В содержательном отношении рассматриваемый блок призван обеспечить интеграцию теоретического материала, связанного с предоставлением молодым офицерам информации о специфике, условиях и содержании профессиональной деятельности в войсковой части, конкретизацией выполняемых профессиональных функций, решаемых задач, ознакомлением с режимом служебного труда и отдыха, особенностями профессиональных коммуникаций. В рамках данного блока модели предусматривается реализация авторского специального курса «Организация адаптационного процесса», направленного на информирование молодых офицеров о ключевых постулатах и особенностях профессиональной адаптации с целью создания адекватной теоретической базы и позитивного мотивационно-информационного фона адаптационного процесса, актуализации компетенций,

требуемых для его эффективной организации, и мобилизации внутриличностных ресурсов (приложение И).

Специальный курс включает ряд взаимосвязанных теоретико-прикладных модулей, позволяющих обеспечить создание знаниевого фундамента профессиональной адаптации, на основе которого выработать рекомендации по определению траектории адаптационного процесса (рисунок 12).

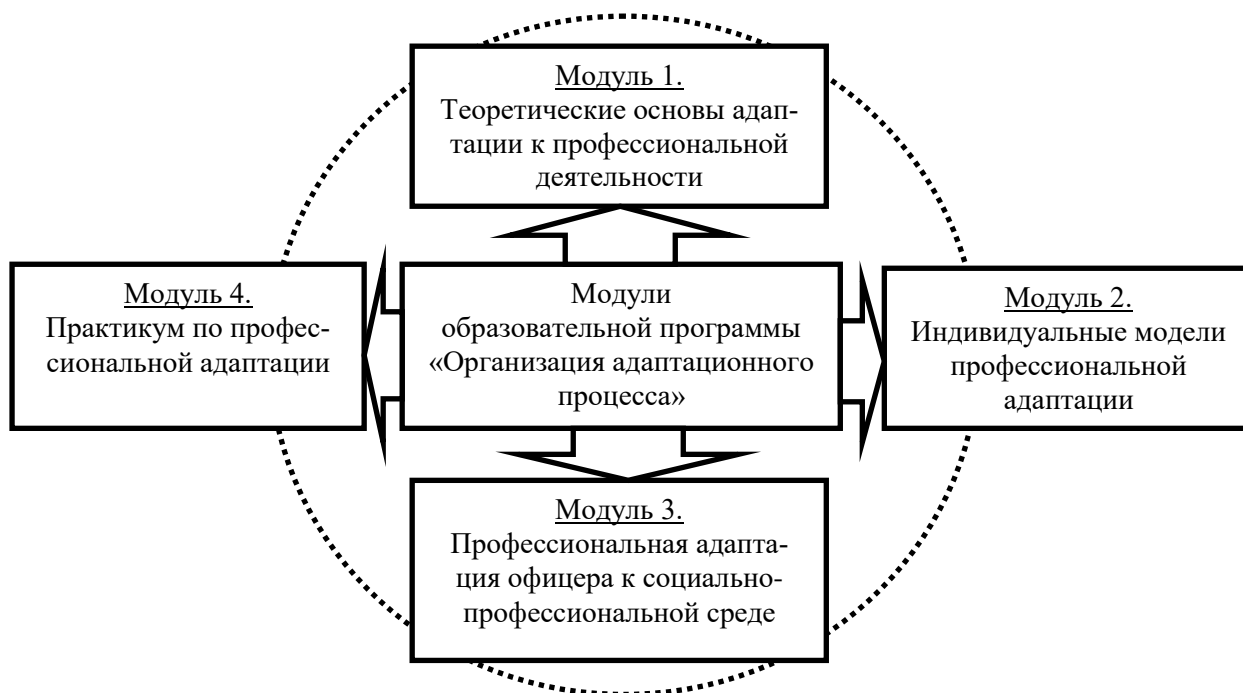


Рисунок 12 – Структура специального курса «Организация адаптационного процесса» (авторский рисунок)

В содержании рассматриваемого блока предполагается применение адекватных методов, форм и средств, обеспечивающих организацию педагогического сопровождения на различных этапах, реализацию теоретических модулей специального курса, направленных на усвоение молодыми офицерами ее информационного контента, расширение спектра компетенций и социально-профессионального опыта в сфере профессиональной адаптации.

Акцентируя внимание на методах педагогического сопровождения, реализуемых на различных этапах его организации, отметим, что в общем смысле ме-

тод определяется как способ, обеспечивающий достижение целевых параметров деятельности [192]. В научной литературе (С.Д. Неверкович [173], Э.Ф. Зеер [108], А.К. Маркова [160], В.А. Сластенин [231], Н.С. Пряжников [205] и др.) содержится описание различных классификаций педагогических методов, дающих, в том числе, представление о наиболее востребованных и эффективных методах, применяемых в процессе педагогического сопровождения. В данном контексте Э.Ф. Зеер [108], классифицируя педагогические методы, указывает на интеграцию теоретических, эмпирических и коррекционных методов, полагая эту триаду необходимой в процессе организации педагогического сопровождения с учетом индивидуальных особенностей сопровождаемого и специфики организуемого процесса.

В исследованиях Н.С. Пряжникова [205] выделяются три группы методов (теоретические, эмпирические, интерпретация и описание), которые, в свою очередь, включают следующие методы: теоретические (метод инцидента, анализа конкретных ситуаций, погружение в обстановку деятельности, моделирование и др.), эмпирические (беседа, наблюдение, тестирование, анкетирование, анализ продуктов деятельности и др.), методы интерпретации и описания интегрируют методы анализа количественных и качественных показателей деятельности.

Определяя состав педагогических методов, С.Д. Неверкович [173] выделяет методы организации коллектива (соревнование, соуправление, самоуправление, коллективное воздействие, поддержание дисциплины), информационные методы, несущие функцию убеждения и формирования сознания (дискуссия, поиск, само и взаимопросвещение, диалог, диспут и др.), стимулирующие методы (требование, одобрение, поощрение, наказание, определение перспективы, опора на общественное мнение и др.).

Основанием для использования методов, используемых в организации того или иного процесса или в интересах формирования требуемых личностных образований, выступает конечная цель преобразований и специфика той среды, в которой реализуются данные методы. Исходя из данного соображения и опираясь на специфику нашего исследования, его целевые ориентиры и процессуальную тра-

екторию организации работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации молодых офицеров, полагаем возможным определить состав методов, применяемых на различных этапах его реализации:

- в рамках аналитико-диагностического этапа ведущими методами организации работы выступают диагностические методы (тестирование, метод экспертной оценки, опрос, наблюдение, анализ хода деятельности, обобщение результатов) и целеориентационные методы (дифференциация, персонификация, планирование, прогнозирование, структурирование);

- в координатах организации практико-действенного этапа педагогического сопровождения профессиональной адаптации ключевыми методами являются: мотивационные (актуализация, мобилизация, подкрепление, опора на имеющийся опыт, определение перспективы), информационно-операциональные и коррекционные (рассказ, беседа, дискуссия, упражнение, тренировка, решение практико-прикладных задач, моделирование ситуаций, анализ конкретных ситуаций, тренинги, ролевые игры, сотрудничество и др.);

- в границах личностно-стабилизирующего этапа в качестве приоритетных методов выступают следующие: упражнение, повторение, тренировка, анализ практической деятельности, консультирование, самооценка, поддержка, соревнование, конкуренция и др.).

Очевидно, что представленные выше методы, актуализированные в целях организации процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации, имеющие диагностический, аналитический, информационный, образовательных, воспитательный, развивающий и коррекционный эффекты, обладают интегративными свойствами, взаимодополняя и взаимообуславливая друг друга в различные периоды сопровождения адаптационного процесса.

Продолжая рассмотрение операционального аспекта содержательно-организационного блока модели, сделаем акцент на организационных формах и средствах, в пространстве и посредством которых осуществляется реализации представленных выше методов. С учетом особенностей воинской среды к основным формам организации педагогического сопровождения профессиональной

адаптации мы относим следующие: лекционные и практические занятия, самостоятельная работа молодых офицеров, наставничество, консультация, экскурсии, встречи, инструктажи, общее собрание офицеров, интервью, психолого-педагогическая диагностика.

Актуализируя средства, используемые в процессе педагогического сопровождения профессиональной адаптации, мы указываем на необходимость применения информационных, материально-технических, методических ресурсов воинской среды в проекции применяемых методов и форм организации данного процесса. К числу таких средств мы отнесли следующие: учебные и методические разработки, тестовые и опросные материалы, инструкции, руководящие документы, регламентирующие воинскую деятельность, выставочные экспонаты, макеты и др.

Оценочно-корректирующий блок модели интегрирует критерии, показатели и уровни профессиональной адаптированности личности молодого офицера. Содержательные параметры данного блока модели, выполняющего контрольную и аналитико-корректирующую функции, нами рассмотрено в предыдущих разделах настоящей работы (параграф 1.3). Представленный ранее критериально-диагностический инструментарий, по нашему мнению, применим для организации мониторинговых процедур на различных этапах организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации и позволяет проследить динамику личностно-профессиональной адаптационной успешности молодых офицеров и эффективность содержательно-организационных мер педагогического сопровождения с целью проведения необходимых корректирующих мероприятий.

Апробация модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров является следующим этапом нашей исследовательской работы, в ходе которого получили реализацию представленные выше теоретические решения и организационно-методические механизмы, организована и проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на оценку их результативности.

2.3. Ход и результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

В процессе организации и проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы получила апробацию модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров и методический инструментарий, позволяющий обеспечить организацию практико-ориентированного процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации во всех ее структурных компонентах.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был организован в 2021 и в 2022 годах с группами молодых офицеров, прибывших в войсковые части после окончания образовательных организаций высшего образования, дислоцированные в регионах Российской Федерации, о которых мы вели речь ранее (регион А, регион Б, регион В). В качестве базовых исходных ориентиров состояния профессиональной адаптации молодых офицеров были приняты результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, реализованной в тех же войсковых частях исследуемых регионов в 2019-2020 гг. (2019 г. – КГ₁, 2020 г. – КГ₂). При этом экспериментальную группу ЭГ₁ составили молодые офицеры (37 чел.), прибывшие в войсковые части в 2021 году, ЭГ₂ – молодые офицеры (34 чел.), прибывшие в войсковые части в 2022 году.

С военнослужащими экспериментальных групп (ЭГ₁, ЭГ₂) в течение 4 месяцев была организована целенаправленная работа по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации в соответствии с предлагаемыми в исследовании научно-педагогическими решениями и разработанной моделью, апробированной в рамках данного этапа опытно-экспериментальной работы.

Процедура апробации модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров предполагала решение следующих задач:

– осуществить организацию педагогического сопровождение процесса профессиональной адаптации молодых офицеров в соответствии с мероприятиями, предусмотренными содержательно-организационным блоком модели посред-

ством реализации программы наставничества, специального курса «Организация адаптационного процесса» и создания соответствующих организационно-педагогических условий;

– обеспечить педагогическое сопровождение молодых офицеров ЭГ₁, ЭГ₂ в рамках последовательной реализации аналитико-диагностического, ориентационного, практико-действенного и личностно-стабилизирующего этапов содержательно-организационного блока модели;

– организовать мониторинговые мероприятия (оценочно-корректирующий блок модели) с использованием диагностических инструментов, апробированных в процессе проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы;

– провести анализ эффективности модели и предлагаемого в исследовании научно-методического инструментария, определить приоритетные направления дальнейшей работы по корректировке модели (при необходимости) и ее внедрению в практику деятельности войсковых частей и подразделений.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы, связанный с организацией педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, был реализован системно на всех уровнях военного управления в войсковой части:

– на уровне руководства войсковой частью определены приоритетные направления организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации, состав наставников, руководителей подразделений и служб, ответственных за реализацию организационных, функциональных и содержательных процедур сопровождения, экспертных групп, осуществляющих мониторинг эффективности процессуальных параметров и результативных аспектов профессиональной адаптации молодых офицеров и создание организационно-педагогических условий педагогического сопровождения профессиональной адаптации;

– на уровне воинского подразделения – осуществлялась непосредственная работа по реализации программы наставничества и специального курса «Организация адаптационного процесса»;

– на уровне самостоятельной деятельности молодого офицера приоритетом являлась демонстрация адаптантом компетентности в вопросах, связанных с организацией профессиональной деятельности на первичной должности, мотивации саморазвития и повышения адаптированности, активности в адаптационном процессе, адекватного восприятия и принятия образовательных, воспитательных и психологических рекомендаций.

Во временном периоде организация работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации осуществлялась на протяжении четырех месяцев и проводилась параллельно со служебной деятельностью молодых офицеров в соответствии с их должностным предназначением и выполняемыми функциональными обязанностями.

В начальной фазе организации работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации в плане реализации содержательного контура ориентационного этапа содержательно-организационного блока модели с офицерами, прибывшими в войсковые части, были проведены информационно-ознакомительные занятия, на которых молодые офицеры ознакомились с общими условиями служебной деятельности и социально-бытового обеспечения, должностными обязанностями, служебным распорядком конкретной войсковой части, ее боевыми и служебными традициями, нормативными документами и организационными регламентами; здесь же состоялось представление молодых офицеров коллективу войсковой части.

Результатом данного этапа явилось формирование у молодых офицеров информационной картины предстоящей служебной деятельности в соответствии со спецификой войсковой части и спектром решаемых профессиональных задач.

Основная работа по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации была реализована в границах практико-действенного и личностно-стабилизирующего этапов содержательно-организационного блока модели.

Практико-действенный этап предполагал:

– организацию работы в системе «молодой офицер – наставник» в соответствии с разработанной программой (см. приложение Е), которая включает три этапа (ориентационно-ознакомительный, являющийся дополнением ориентационного этапа содержательно-организационного блока модели, конкретизирующий информационную картину молодого офицера относительно ключевых организационных, содержательных, нормативных и функциональных параметров повседневной служебной деятельности и спектра решаемых задач. При этом наставники были подобраны из числа наиболее опытных офицеров воинского подразделения (преимущественно, в рамках коррелируемых между собой функциональных обязанностей) и «закреплены» за каждым молодым офицером; этап исполнения служебных обязанностей был реализован посредством сопровождения и контроля со стороны офицера-наставника действий молодого офицера при выполнении им должностных обязанностей с «подключением» к его траектории деятельности в случае возникновения у него затруднений или отклонения параметров его действий от нормативно заданных; контрольный, организуемый в завершающей фазе работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации, в котором офицер-наставник выступает в роли эксперта, оценивающего адаптированность молодого офицера и его готовность к самостоятельному исполнению служебных обязанностей;

– проведение с молодыми офицерами мероприятий по военно-социальной, культурно-досуговой, информационно-пропагандистской и психологической работе, куратором которой выступает офицер-наставник с привлечением других подразделений, служб и специалистов войсковой части. Интеграция молодого офицера в данные виды работы, реализуемые в войсковой части, как нам представляется, обеспечивает системное взаимодействие офицера и воинской среды во всей палитре происходящих в ней процессов. При этом в процессе такого взаимодействия раскрывается творческий потенциал молодого офицера, «снимаются» коммуникативные и психологические барьеры, создается более комфортная, эмоционально открытая среда, позволяющая интегрировать молодого офицера в си-

стему социально-психологических отношений, культивируемых в войсковой части.

К числу мероприятий, проводимых в войсковой части в рамках организации, например, культурно-досуговой работы, можно отнести торжественные собрания, приуроченные к государственным праздникам, знаменательным датам в истории войсковой части, вечера отдыха и творческие вечера, офицерские балы, конкурсы, спортивные мероприятия и т.п. Объективно, это способствует развитию мотивационного, коммуникативного, эмоционально-поведенческого компонентов профессиональной адаптации, обеспечивает в фоновом режиме позитивный настрой на выполнения задач служебной деятельности;

– реализация специального курса «Организация адаптационного процесса», ориентированного на развитие всех компонентов профессиональной адаптации, формирование у молодых офицеров понимания сущности адаптационного процесса, его этапов, факторов, влияющих на эффективность профессиональной адаптации, особенностей профессиональной адаптации в различных ситуациях профессиональной деятельности, в том числе экстремальных, выработку индивидуальных моделей профессиональной адаптации. В образовательной орбите данного курса предусмотрено решение прикладных задач профессиональной деятельности, связанных с необходимостью принятия оперативных решений и выработки плана действий в ситуациях адаптации к новым условиям, характеризующихся неопределенностью и быстрой сменой оперативной обстановки.

Отметим, что основной целевой установкой теоретических занятий в рамках реализуемого курса являлось информирование молодых офицеров об основных смысловых и содержательных параметрах феномена профессиональной адаптации формирование у них, с одной стороны, так называемого «знаниевого базиса», способствующего минимизации восприятия деструктивных факторов, связанных с интеграцией в новую среду или новые ситуации, а с другой – создание компетентностной основы для осуществления следующих этапов профессиональной адаптации в процессе движения по маршруту профессиональной деятельности. При этом построение лекционных занятий предполагало взаимную коммуника-

цию офицеров, обсуждение вопросов, носящих проблемный характер, в режиме диалога и совместного поиска.

Например, в процессе организации теоретических занятий по модулю № 1 – «Теоретические основы адаптации к профессиональной деятельности» адаптантам предлагалось оценить, насколько профессиональная адаптация влияет на эффективность профессиональной деятельности, в какие сроки завершается процесс профессиональной адаптации, может ли он повториться в других ситуациях служебной деятельности? При проведении занятий по модулю № 2 – «Индивидуальные модели профессиональной адаптации» с молодыми офицерами обсуждались следующие вопросы: «Какими качествами должен обладать военный специалист для успешной профессиональной адаптации? Какие мероприятия необходимо организовать в период профессиональной подготовке в военном вузе для повышения уровня адаптационного потенциала? Какие критерии адаптированности являются ключевыми для определения ее уровня?» и т.п.

Организация занятий по модулю № 3 – «Профессиональная адаптация офицера к социально-профессиональной среде» была направлена на обсуждение различных видов адаптации применительно к специфике тех или иных видов профессиональной деятельности военных специалистов. Организационно-содержательная траектория изучения данного модуля сопровождалась постановкой следующих вопросов: «Какой вид адаптации вы считаете основным, детерминирующим другие виды адаптации? Какую роль играет взаимодействие в процессе профессиональной адаптации? Нужно ли управлять процессом профессиональной адаптации? Как Вы относитесь к сопровождению адаптационного процесса?» и др.

В разрезе поставленных вопросов адаптантам предлагались темы для дискуссии, носящие проблемный характер. Например, «Экстремальность воинского труда и профессиональная адаптация: варианты реагирования», «Профессиональная адаптация. Как достичь баланса между человеком и средой?», «Профессиональная адаптация в проекции процесса и результата», «Профессиональная адаптация: борьба с самим собой или взаимодействие?» и др.

Особый акцент в процессе реализации специального курса мы сделали на проведение практических занятий (модуль № 4 – «Практикум по профессиональной адаптации»), в рамках которого осуществлялось решение практико-прикладных задач, моделирующих ситуации профессиональной адаптации:

– ситуация № 1. Закрытость коллектива.

Молодой человек в 22 года заключил первый контракт о прохождении военной службы и, получив звание лейтенант, попал по распределению в коллектив из 5 человек, которые служат вместе на протяжении 5 лет:

- начальник подразделения – подполковник, 38 лет;
- 2 старших офицера – майоры, 32-35 лет;
- 2 офицера – капитаны, 30-32 года.

Указанный коллектив четко сформирован, имеет свои устоявшиеся традиции, относительные общность интересов и нравов, с четким распределением внутри подразделенческих неслужебных обязанностей.

Кроме того, между старшими офицерами и офицерами сложились полноценные доверительные отношения, различные не афишируемые перед начальством темы, шутки и пр. Все четверо сотрудников впоследствии расположились в одном большом кабинете, что способствовало их интеграции и взаимному общению. Должность, на которую был зачислен молодой военнослужащий, введена менее года назад, в настоящее время руководство подразделения решает вопрос о перераспределении сотрудников по другим кабинетам, что вызывает сдержанное недовольство коллектива. До разрешения указанного вопроса, молодого сотрудника разместили одного в другом кабинете.

Первичные попытки молодого сотрудника влиться в общение со старшими коллегами не были обременены негативом, по отношению к нему, однако коллектив не принимал его в более личные разговоры, не связанные со службой, кроме того, начальство требовало нахождения сотрудников на своих рабочих местах, что вынуждало молодого офицера проводить время в изоляции от коллектива.

Оцените сложившуюся ситуацию, ответьте на поставленные вопросы:

1. Определите проблемные аспекты, препятствующие профессиональной адаптации молодого офицера?

2. Какие ошибки, мешающие адаптации молодого офицера, были допущены руководством подразделения? Что необходимо было предпринять для недопущения или максимально возможного нивелирования данной проблемной ситуации?

3. Какие действия молодого офицера, руководства подразделения, на Ваш взгляд, будут способствовать успешной адаптации в сложившейся ситуации?

– ситуация № 2: Недоброжелательная обстановка:

Молодой человек в 22 года заключил первый контракт о прохождении военной службы и, получив звание лейтенант, попал по распределению в коллектив из 5 человек, которые служат вместе на протяжении 5 лет, заняв место, которое планировалось к замещению одним из близких товарищей указанных военнослужащих, с которыми у них сформировались доверительные взаимоотношения. Вместо этого, их товарища перевели к новому месту службы в другое муниципальное образование в пределах гарнизона.

Указанный коллектив не имеет близких личных товарищеских взаимоотношений с руководством подразделения, в этой связи, назначение на должность молодого офицера вместо их товарища, воспринималось с недоверием по отношению к вновь прибывшему сотруднику, коллектив не принимал его в личные разговоры, не связанные со службой, относился достаточно прохладно.

Оцените сложившуюся ситуацию, ответьте на поставленные вопросы:

1. Определите проблемные аспекты, препятствующие профессиональной адаптации молодого офицера?

2. Какие ошибки, мешающие адаптации молодого офицера, были допущены руководством подразделения? Что необходимо было предпринять для недопущения или максимально возможного нивелирования данной проблемной ситуации?

3. Какие действия молодого офицера, руководства подразделения, на Ваш взгляд, будут способствовать успешной адаптации в сложившейся ситуации?

– ситуация № 3: Безразличие наставников и старших коллег:

Молодой человек в 22 года заключил первый контракт о прохождении военной службы и, получив звание лейтенант, попал по распределению в доброжелательный коллектив, который сразу же тепло принял нового сослуживца, посвятив его в личные товарищеские беседы.

Вместе с тем, должность военнослужащего предполагала освоение ряда профессиональных аспектов, в том числе документооборота, делопроизводства, порядка проведения различных служебных мероприятий, с которыми он до этого не был знаком, в этой связи руководство подразделения обязало старших коллег помочь молодому офицеру в освоении указанных аспектов профессиональной деятельности.

Однако, по различным причинам, ввиду объективной загруженности, командировок или субъективных причин, вроде нежелания тратить свободное время и безразличие к внутрислужебной обстановке, старшие товарищи не уделяли должного внимания помощи сослуживцу, втягивая его в обсуждение отвлеченных от службы тем, не имея злого умысла на отвлечение сотрудника от работы, а просто желая познакомиться поближе.

Молодой офицер не мог отказать коллегам в столь радушном приеме, чтобы не инициировать конфликтную ситуацию.

Вместе с тем опыт старших коллег позволял им отвлечься на внеслужебные темы, так как свои обязанности они исполняли раньше установленных сроков, молодой же военнослужащий сразу стал отставать от общих планов, упускать порученные ему задачи, что негативно воспринималось руководством подразделения.

Оцените сложившуюся ситуацию, ответьте на поставленные вопросы:

1. Определите проблемные аспекты, препятствующие профессиональной адаптации молодого офицера?

2. Какие действия молодого офицера, на Ваш взгляд, позволят ему успешно освоить профессиональную деятельность без ущерба для взаимоотношений с сослуживцами?

3. Должно ли руководство подразделения вмешаться в данную ситуацию на указанном этапе? Если да, то какие действия необходимо предпринять?

– ситуация № 4: Вступление в ответственную должность

Молодой человек в 22 года заключил первый контракт о прохождении военной службы и, получив звание лейтенант, был назначен на должность, предполагающую проведение проверочных мероприятий в отношении различных физических и юридических лиц. Указанный сотрудник не имел практического опыта в осуществлении указанных мероприятий, был осведомлен исключительно в теоретических аспектах порядка и условий их проведения.

Для освоения указанного направления деятельности руководством подразделения за сотрудником был закреплен наставник, который должен был на практике научить вновь назначенного коллегу всем правовым, организационным и тактическим аспектам, ввиду того, что нарушения при проведении указанных мероприятий могли повлечь признание их результатов недействительными, а также негативным образом сказаться на руководстве подразделения и всего органа в целом, о чем наставник и руководство подразделения сразу и в ультимативной форме уведомило молодого сотрудника.

Вместе с тем, несмотря на помощь наставника, молодой офицер боялся совершить ошибку, подвести руководство и коллектив, что негативным образом сказывалось на результатах его деятельности.

Оцените сложившуюся ситуацию, ответьте на поставленные вопросы:

1. Определите проблемные аспекты, препятствующие профессиональной адаптации молодого офицера?

2. Насколько обоснованы действия руководства подразделения и наставника? Предложите иные возможные и эффективные варианты действий

со стороны руководства подразделения и/или наставника по доведению важности реализуемых молодым офицером мероприятий.

3. Какие действия молодого офицера, наставника, руководства подразделения, на Ваш взгляд, будут способствовать успешной профессиональной адаптации в сложившейся ситуации?

– ситуация № 5: Общение со статусными должностными лицами с позиции власти:

Молодой человек в 22 года заключил первый контракт о прохождении военной службы и, получив звание лейтенант, был назначен на должность, предполагающую проведение проверочных мероприятий в отношении различных фактов возможной противоправной деятельности должностных лиц, что предполагало необходимость реализации управленческого воздействия на сотрудников органов государственной власти, представителей крупных предприятий и организаций, которые представлялись молодому офицеру статусными и влиятельными людьми, в этой связи, ввиду возраста и отсутствия опыта подобного взаимодействия, он не мог построить с ними общение с позиции проверяющего субъекта, что обнажало его скованность и не позволяло воспринимать его всерьез.

Оцените сложившуюся ситуацию, ответьте на поставленные вопросы:

1. Определите проблемные аспекты, препятствующие профессиональной адаптации молодого офицера?

2. Определите необходимость и цели участия в разрешении указанной ситуации руководства подразделения, иных коллег.

– ситуация № 6: Смена места жительства / оторванность от семьи и близких.

Молодой человек, постоянно проживающий в крупном областном центре с населением, превышающим 700 тысяч человек, в 22 года заключил первый контракт о прохождении военной службы, и, получив звание лейтенанта, был назначен на должность, предусматривающую переезд в другое муниципальное образование с населением около 40 тысяч человек и

менее развитой инфраструктурой. В городе, откуда военный ушел, у него остались родители, супруга и малолетний ребенок, друзья, были полностью налажены и обеспечены бытовые условия проживания и реализация основных увлечений.

На новом месте жительства у военного не было ни родственников, ни знакомых, возможностей для реализации его увлечений в указанном населенном пункте также не имелось. Кроме того, служебные обязанности не позволяли ему постоянно видеться с семьей и близкими людьми.

Оцените сложившуюся ситуацию, ответьте на поставленные вопросы:

1. Определите проблемные аспекты, препятствующие профессиональной адаптации молодого офицера?
2. Определите необходимость и цели участия в разрешении указанной ситуации руководства подразделения, иных коллег.

Содержание данного модуля предполагало и организацию психологической подготовки молодых офицеров с целью развития у них механизмов регуляции собственного поведения и деятельности в различных профессиональных ситуациях, требующих презентации стрессоустойчивости (данные занятия были проведены в рамках психологической подготовки с привлечением специалистов психологической службы войсковой части).

Организованная таким образом работа по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации молодых офицеров, реализуемая в рамках модели с созданием соответствующих организационно-педагогических условий, по моему мнению способствовала решению задач формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в рамках повышения эффективности профессиональной адаптации военных специалистов.

Для подтверждения эффектов от проведенной работы мы организовали итоговую диагностику, в границах которой выяснили, существуют ли различия в уровне адаптированности молодых офицеров, составивших контрольные (КГ₁, КГ₂) и экспериментальные (ЭГ₁, ЭГ₂) группы.

Общие результаты, полученные по итогам проведенных диагностических процедур указывают на тот факт, что в ЭГ₁ и ЭГ₂ наблюдается положительная тенденция в направлении повышения уровня адаптированности проводили на предыдущих этапах опытно-экспериментальной работы (рисунок 13).

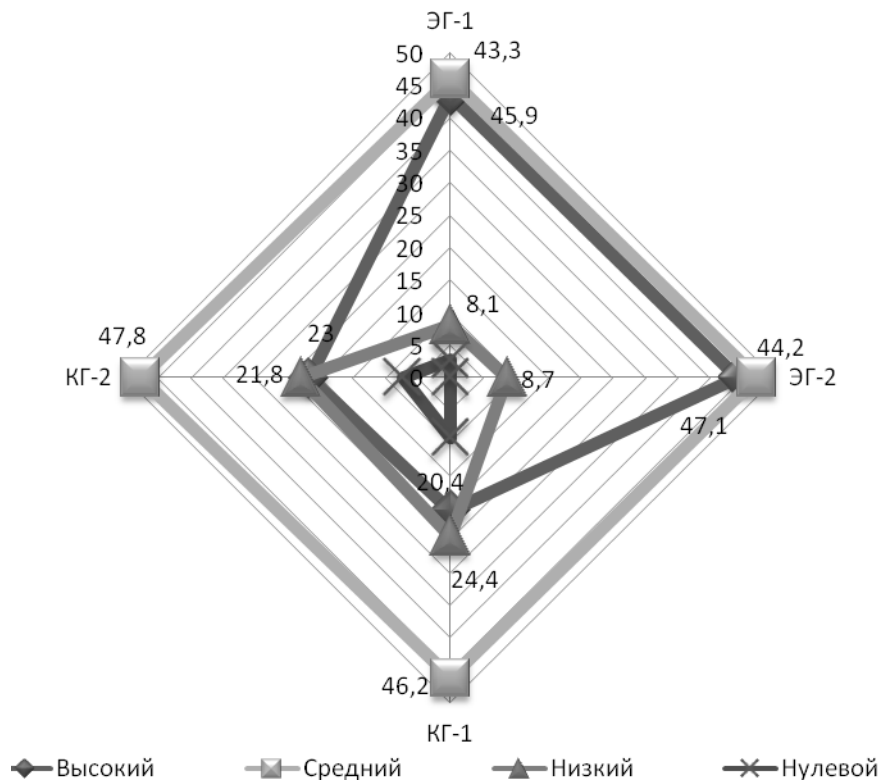


Рисунок 13 – Обобщенные результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Приведенные на рисунке результаты ЭГ₁ и ЭГ₂, полученные по итогам проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, по сравнению с результатами КГ₁ и КГ₂, показывают положительную динамику, демонстрируемую офицерами экспериментальных групп к более высоким уровням адаптированности. Так высокий уровень адаптированности регистрируется у 43,3 % (16 чел.) адаптантов ЭГ₁ и 44,2 % (15 чел.) адаптантов ЭГ₂; средний уровень характерен для 45,9 % (17 чел.) в ЭГ₁ и 47,1 % (16 чел.); на низком уровне находятся 8,1 % (3 чел.) в ЭГ₁ и 8,7 % (3 чел.) в ЭГ₂; на нулевом уровне – 2,7 % (1 чел.) в ЭГ₁; (в ЭГ₂ нулевой уровень зарегистрирован не был). Интегральный показатель

А, рассчитанный по результатам оценок экспертов (формула 3) составил: в ЭГ₁ – 2,19 балла > КГ₁ – 1,84 балла, в ЭГ₂ – 2,22 балла > КГ₂ – 1,88 балла.

В дальнейшей аналитико-обобщающей части исследования приведем результаты, полученные по итогам диагностической работы в разрезе оценки удовлетворенности молодых офицеров (опросник «Оценка удовлетворенности работой В.А. Разоной») и развития компонентов профессиональной адаптации (мотивационного, когнитивно-операционального, коммуникативного, эмоционально-поведенческого) с использованием диагностических материалов, применяемых нами ранее.

Результаты оценки удовлетворенности молодых офицеров сферой профессионального труда по группам респондентов КГ₁, ЭГ₁, КГ₂, ЭГ₂ приведены в таблице 3 (в числителе приведены данные по КГ₁ (ЭГ₁), в знаменателе – КГ₂ (ЭГ₂)).

Анализируя полученные результаты, укажем на тот факт, что большинство адаптантов экспериментальных групп выражают удовлетворенность факторами служебной деятельности. Причем, в ЭГ₁, ЭГ₂ отмечается положительная тенденция (в ЭГ₁ данный показатель составляет 75,6 % (28 чел.), в ЭГ₂ – 75,4 % (26 чел.) против 59,8 % в КГ₁ и 60,9 % – в КГ₂; в то же время уменьшается процент адаптантов (ЭГ₁ – 8,1 % (3 чел.), ЭГ₂ – 8,7 % (3 чел.), неудовлетворенных сферой профессионального труда (в КГ₁ и КГ₂ данный показатель составил 23,4 % (8 чел.) и 23,2 % (8 чел.), соответственно). В пограничном состоянии «удовлетворенность/неудовлетворенность» находятся 16,2 % адаптантов ЭГ₁ (6 чел.) и 14,5 % адаптантов ЭГ₂ (5 чел.).

Оценивая динамику развития мотивационного компонента профессиональной адаптации, мы регистрируем положительное смещение мотивационного профиля адаптантов ЭГ₁, ЭГ₂ в сторону внутренней положительной мотивации (ВМ) по сравнению с адаптантами КГ₁, КГ₂. Так, если в процессе проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы ВМ была зафиксирована у 26 % (10 чел.) адаптантов КГ₁ и 26,1 % (9 чел.) адаптантов КГ₂, то по результатам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы данный параметр регистрируется у 45,9 % (17 чел.) адаптантов ЭГ₁ и 43,5 % (15 чел.) в ЭГ₂.

Таблица 3 – Результаты обработки анкетных данных по критерию «удовлетворенность профессиональной деятельностью» (по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы)

Наименование фактора	Итоговый результат от общего количества офицеров, в %				
	совершенно удовлетворен	удовлетворен	не вполне удовлетворен	не удовлетворен	совершенно не удовлетворен
Содержание воинского труда	18,2(35,1)/ 17,4(40,6)	46,8(40,5)/ 49,3(34,8)	14,2(16,2)/ 10,1(11,6)	15,6(5,4)/ 14,5(8,7)	5,2(2,7)/ 8,7(2,9)
Войсковая часть	20,8(24,3)/ 23,2(26,1)	39(43,2)/ 40,6(43,5)	10,4(8,1)/ 7,2(8,7)	18,2(18,9)/ 17,4(14,5)	7,8(2,7)/ 11,6(5,8)
Занимаемая должность	23,4(27)/ 20,3(31,9)	52(56,7)/ 49,3(55,1)	16,8(16,2)/ 24,6(11,6)	7,8(-)/5,8(-)	-
Условия службы	20,8(29,7)/ 20,3(31,9)	52(51,3)/ 2,2(49,3)	11,6(13,5)/ 10,1(11,6)	10,4(5,4)/ 11,6(5,8)	5,2(-)/5,8(-)
Режим служебной деятельности	13(16,2)/ 4,5(17,4)	54,6(59,4)/ 55,1(52,2)	11,6(13,5)/ 7,2(14,5)	13(10,8)/ 14,5(11,6)	7,8(-)/8,7(-)
Организация служебной деятельности	18,2(29,7)/ 7,4(29)	54,6(56,7)/ 52,2(52,2)	14,2(8,1)/ 10,1(8,7)	7,8(5,4)/ 11,6(8,7)	5,2(-)/8,7(-)
Уровень денежного довольствия и система льгот	15,6(27)/ 17,4(31,9)	59,8(59,4)/ 60,9(58)	13(13,5)/ 11,6(5,8)	3,8(5,4)/ 4,3(2,9)	7,8(-)/5,8(-)
Социально-бытовые условия	13(16,2)/ 4,5(17,4)	41,6(43,2)/ 43,5(46,4)	14,2(18,9)/ 7,2(20,3)	20,8(13,5)/ 23,2(14,5)	10,4(8,1)/ 11,6(-)
Возможность служебного роста	10,4(29,7)/ 14,5(31,9)	36,4(43,2)/ 37,7(46,4)	32,4(18,9)/ 27,5(14,5)	15,6(8,1)/ 14,5(5,8)	5,2(-)/5,8(-)
Стиль руководства командования	13(27)/ 11,6(26,1)	33,8(45,9)/ 34,8(43,5)	29,8(21,6)/ 33,3(20,3)	13(5,4)/ 8,7(8,7)	10,4(-)/ 11,6(-)
Взаимоотношения с коллегами по службе	18,2(37,8)/ 17,4(34,8)	39(54)/ 43,5(60,9)	11,6(8,1)/ 10,1(2,9)	18,2(-)/ 17,4(-)	13(-)/ 11,6(-)
Взаимоотношения с подчиненным личным составом	13(29,7)/ 11,6(31,9)	41,6(51,3)/ 40,6(49,3)	20,8(13,5)/ 23,2(11,6)	14,2(5,4)/ 10,1(5,8)	10,4(-)/ 14,5(-)
Возможность применения способностей и компетенций	10,4(29,7)/ 11,6(29)	36,4(54,6)/ 34,8(52,2)	19,4(8,1)/ 21,7(8,7)	18,2(5,4)/ 17,4(8,7)	15,6(-)/ 14,5(-)
Сфера профессионального труда в целом	18,2(29,7)/ 17,4(29)	41,6(45,9)/ 43,5(46,4)	16,8(16,2)/ 15,9(14,5)	15,6(5,4)/ 14,5(8,7)	7,8(2,7)/8,7(-)

Внешняя положительная мотивация (ВПМ) отмечается у 40,5 % (15 чел.) адаптантов ЭГ₁ и 40,6 % (14 чел.) адаптантов ЭГ₂ (на констатирующем этапе этот показатель составлял: КГ₁ – 33,8 % (13 чел.), КГ₂ – 31,9 % (11 чел.). 13,5 % (5 чел.) представителей ЭГ₁ и 14,5 % (5 чел.) – ЭГ₂ склоняются к внешней отрицательной мотивации (ВОМ) (напомним, в контрольных группах данный параметр составлял: КГ₁ – 28,6 % (11 чел.), КГ₂ – 31,9 % (11 чел.).

В рамках диагностики мотивационного компонента мы по аналогии с предыдущими этапами исследования привлекали к работе экспертов (в данной фазе опытно-экспериментальной работы принимали участие 14 экспертов), которые, согласно методики, представленной выше, осуществляли индивидуальную оценку молодого офицера по соответствующим критериям и показателям, делая общий вывод об уровне проявления того или иного компонента профессиональной адаптации.

Результаты экспертной оценки развития мотивационного компонента профессиональной адаптации в сравнении с результатами констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы представлены на рисунке 14. В количественном выражении по оценкам экспертов интегральный показатель данного компонента M_{Σ} составил в ЭГ₁ – 2,36 балла (КГ₁ – 1,98 балла), в ЭГ₂ – 2,42 балла (КГ₂ – 2,14 балла), что находится на границе «средний - высокий» уровень.

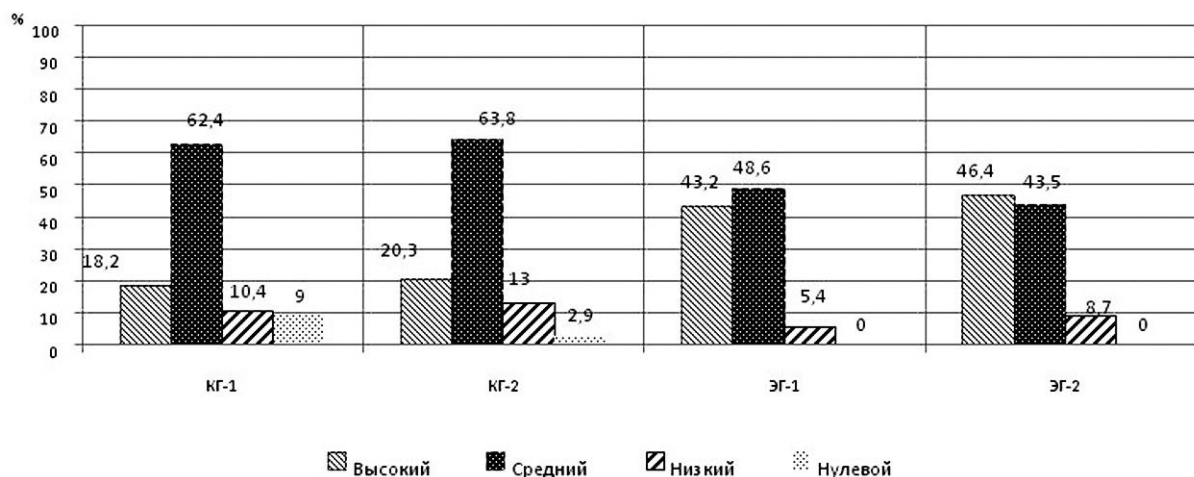


Рисунок 14 – Результаты диагностики мотивационного компонента профессиональной адаптации (по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в сравнении с констатирующим этапом)

Из приведенного рисунка видно, что мотивационные акценты адаптантов экспериментальных групп смещены в сторону высокого и среднего уровня мотивации: высокий уровень: ЭГ₁ – 43,2 % (17 чел.), ЭГ₂ – 46,4 % (16 чел.); средний

уровень: ЭГ₁ – 48,6 % (18 чел.), ЭГ₂ – 43,5 % (15 чел.); низкий уровень: ЭГ₁ – 5,4 % (2 чел.), ЭГ₂ – 8,7 % (3 чел.); нулевой уровень зарегистрирован не был.

Метод экспертной оценки использовался нами и при диагностике развития когнитивно-операционального компонента профессиональной адаптации. В процессе диагностики данного компонента оценивалась готовность молодого офицера к решению задач по профессиональному предназначению (сформированность профессиональной компетентности, необходимой для организации различных видов профессиональной деятельности и выполнения служебных задач).

По итогам экспертной оценки отмечено, что молодые офицеры в большинстве своем обладают необходимыми знаниями, необходимыми для реализации служебных функций: в ЭГ₁ – высокий уровень демонстрируют 24,3 % (10 чел.), средний – 59,4 % (22 чел.), низкий – 13,5 % (5 чел.); в ЭГ₂ – высокому уровню соответствуют 31,9 % (11 чел.), среднему – 50 % (20 чел.), низкому – 8,7 % (3 чел.). По уровню теоретических знаний результаты экспериментальных и контрольных групп коррелируют между собой, что объясняется достаточно высоким уровнем профессиональной подготовки в профильных военных и гражданских образовательных организациях.

Что касается развития практических умений, позволяющих применять полученные знания в процессе организации служебной деятельности, то ситуация в экспериментальных группах по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы выглядит несколько иначе по сравнению с контрольными группами: эффективность и качество применяемых умений в ЭГ₁, ЭГ₂ несколько выше, чем в КГ₁, КГ₂. Данный показатель составил: ЭГ₁ (высокий уровень 37,8 % (14 чел.), средний – 48,6 % (18 чел.), низкий – 10,8 % (4 чел.), нулевой – 2,7 % (1 чел.); в ЭГ₂ – высокому уровню соответствуют 34,8 % (12 чел.), среднему – 55,1 % (19 чел.), низкому – 8,7 % (3 чел.) (рисунок 15). В количественном выражении по оценкам экспертов интегральный показатель КО₂ составляет в ЭГ₁ – 2,12 балла, в ЭГ₂ – 2,04 балла. Для сравнения в контрольных группах данный показатель зарегистрирован: в КГ₁ – 1,84 балла, в КГ₂ – 1,92 балла.

Эксперты отмечают, что работа в рамках принятой методики педагогического сопровождения позволила так организовать процесс служебной деятельности молодых военных специалистов во взаимодействии с офицерами-наставниками, что у адаптантов «снимаются» многие психологические барьеры, появляется уверенность в своих действиях, что способствует проявлению прикладных умений в различных профессиональных ситуациях.

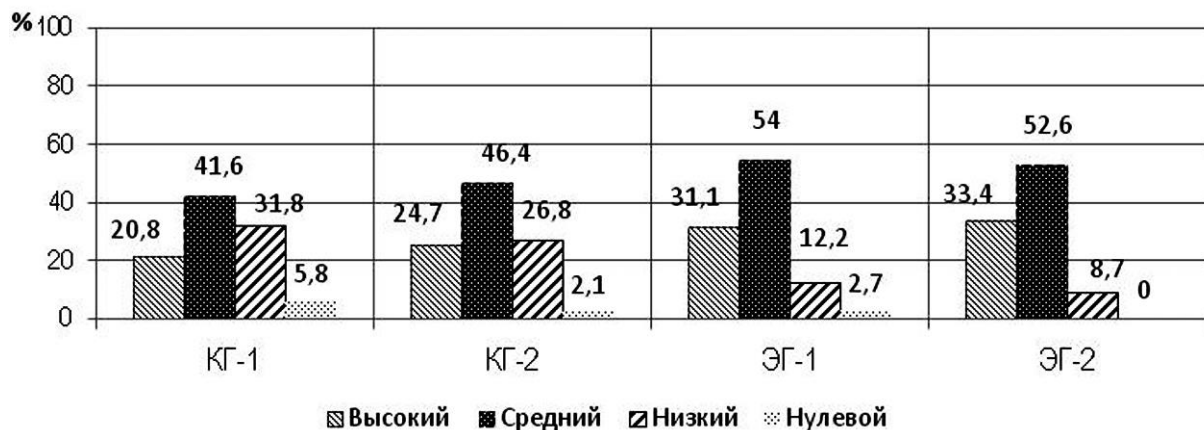


Рисунок 15 – Результаты диагностики когнитивно-операционального компонента профессиональной адаптации (по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в сравнении с констатирующим этапом)

Результаты диагностики коммуникативного компонента профессиональной адаптации подтверждают вывод, сделанный в предыдущем абзаце. Организованная в границах формирующего этапа опытно-экспериментального исследования работа, делающая акцент на взаимодействии молодого офицера с воинской средой во всем спектре ее субъективных связей и отношений, динамика профессиональных коммуникаций молодых офицеров с личным составом, офицерами-наставниками, руководством войсковой частью, представителями других организационных структур обеспечили коммуникативную готовность адаптантов к служебной деятельности.

Отметим, что высокий уровень развития коммуникативного компонента профессиональной адаптации фиксируется (по результатам экспертной оценки) у 43,2 % (16 чел.) офицеров ЭГ₁ и 40,6 % (14 чел.) офицеров ЭГ₂; средний уровень – у 45,9 % (18 чел.) офицеров ЭГ₁ и 46,4 % (16 чел.) офицеров ЭГ₂; низкий уровень – у 8,1 % (3 чел.) офицеров ЭГ₁ и 11,6 % (4 чел.) офицеров ЭГ₂; нулевой уровень в данных группах офицеров зафиксирован не был. Экспертная оценка интегрального показателя данного компонента К₂ составила: в ЭГ₁ – 2,0 балла (КГ₁ – 1,76 балла), в ЭГ₂ – 2,08 балла (КГ₂ – 1,74 балла). На рисунке 16 приведены данные, полученные по итогам диагностики коммуникативного компонента по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в сравнении с данными, полученными по результатам констатирующего этапа.

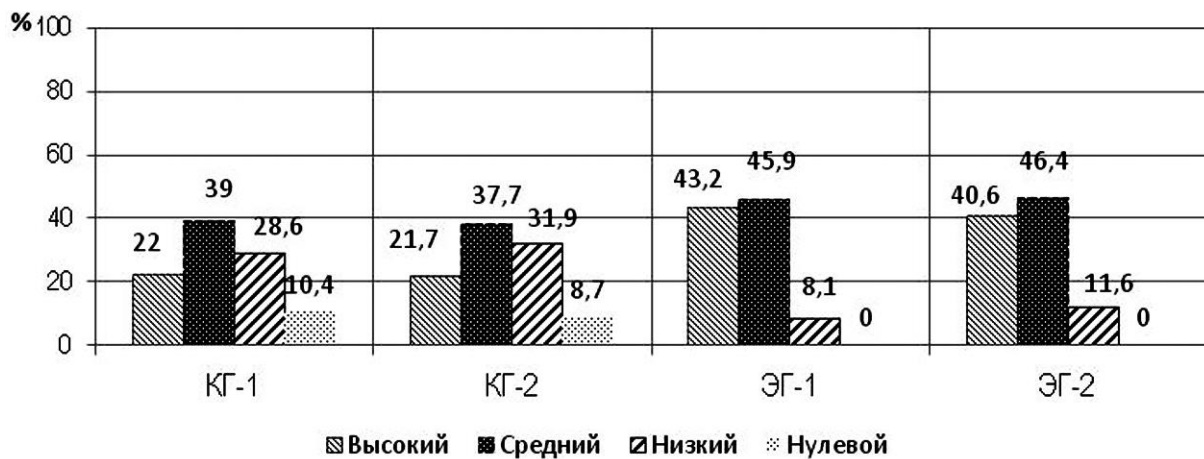


Рисунок 16 – Результаты диагностики коммуникативного компонента профессиональной адаптации (по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в сравнении с констатирующим этапом)

Оценка уровня стрессоустойчивости молодых офицеров (методика Н.В. Киршевой, Н.В. Рябчиковой) при диагностике эмоционально-поведенческого компонента профессиональной адаптации показала, что адаптанты (по итогам самооценки) считают себя устойчивыми к стрессу, что коррелирует с данными, полученными при проведении аналогичной процедуры в рамках констатирующего

этапа опытно-экспериментальной работы: в ЭГ₁ высокий уровень диагностируют у себя 32,4 % (12 чел.) адаптантов, средний уровень – 59,4 % (22 чел.) офицеров, низкий уровень – 8,1 % (3 чел.). В ЭГ₂ соответственно по уровням – 31,9 % (11 чел.), 58 % (20 чел.), 8,7 % (3 чел.). Для сравнения напомним, что в контрольных группах были получены следующие результаты: КГ₁ – 28,6 % (11 чел.), 59,8 % (23 чел.), 11,6 % (4 чел.); КГ₂ – 31,9 % (11 чел.), 55,1 % (19 чел.), 13 % (4 чел.), соответственно по уровням.

По итогам тестирования молодых офицеров с применением анкеты В.Ю. Рыбникова «Прогноз – 2» (определение вероятности возникновения нервно-психических срывов в служебной деятельности и уровня нервно-психической устойчивости личности (НПУ)) были получены следующие данные: высокий уровень НПУ был отмечен у 43,2 % (16 чел.) адаптантов ЭГ₁ и 40,6 % (14 чел.) адаптантов ЭГ₂; средний уровень – у 45,9 % (17 чел.) офицеров ЭГ₁ и 49,3 % (17 чел.) офицеров ЭГ₂; низкий уровень соответственно по группам адаптантов – 10,8 % (4 чел.) и 8,7 % (3 чел.).

В свою очередь, с повышением НПУ у молодых офицеров экспериментальных групп констатируется факт снижения эмоциональной напряженности (ЭН) (диагностика проводилась с использованием методики Н.М. Пейсахова и Г.Ш. Габдреевой). По итогам получены следующие результаты: низкий уровень ЭН отмечается 40,5 % (15 чел.) в ЭГ₁ и 43,5 % (15 чел.) в ЭГ₂; средний уровень – у 51,3 % (19 чел.) в ЭГ₁ и 49,3 % (17 чел.) в ЭГ₂; высокий – у 8,1 % (3 чел.) в ЭГ₁ и 5,8 % (2 чел.) в ЭГ₂.

И в завершающем цикле диагностической работы в рамках оценки рассматриваемого компонента профессиональной адаптации мы обратились к экспертам, которые оценили уровень адаптированности молодых офицеров в разрезе эмоционально-поведенческого компонента профессиональной адаптации. Результаты, полученные по итогам оценки экспертов, показали, что у молодых офицеров регистрируются следующие параметры: высокий уровень: ЭГ₁ – 35,1 % (13 чел.), ЭГ₂ – 34,8 % (12 чел.); средний уровень: ЭГ₁ – 51,3 % (19 чел.), ЭГ₂ – 52,2 % (18 чел.); низкий уровень: ЭГ₁ – 10,8 % (4 чел.), ЭГ₂ – 5,8 % (2 чел.); нулевой уровень: ЭГ₁ –

2,7 % (1 чел.), ЭГ₂ – 5,8 % (2 чел.). Результаты диагностики данного компонента у офицеров ЭГ₁, ЭГ₂ в сравнения с результатами, полученными офицерами КГ₁, КГ₂ представлены на рисунке 17. В количественном выражении по оценкам экспертов интегральный показатель данного компонента P_{Σ} регистрируется у офицеров ЭГ₁ на уровне 2,28 балла, ЭГ₂ – 2,32 балла (в контрольных группах КГ₁, КГ₂ данный показатель составлял соответственно 1,78 и 1,72 балла).

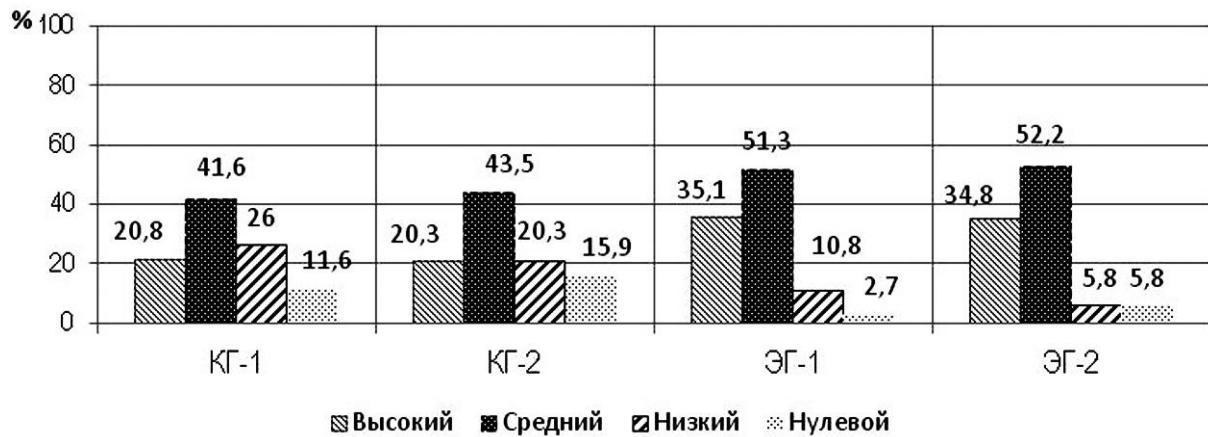


Рисунок 17 – Результаты диагностики эмоционально-поведенческого компонента профессиональной адаптации (по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в сравнении с констатирующим этапом)

Завершая опытно-экспериментальную работу и подводя итоги ее формирующего этапа в проекции анализа полученных результатов, отметим, что апробационные процедуры, проведенные в отношении модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, показали ее эффективность, на что указывают данные эксперимента.

Этот же факт отмечается и самими молодыми офицерами – адаптантами, и представителями экспертного сообщества, указывающими на то, что организованная работа по педагогическому сопровождению существенно образом снижает когнитивно-операциональные, коммуникативные и эмоциональные барьеры профессиональной адаптации, способствуют повышению мотивации молодых офицеров и эффективности адаптационного процесса.

По итогам опытно-экспериментальной работы мы провели оценку статистической значимости различий в уровнях адаптированности молодых офицеров ЭГ₁, ЭГ₂, КГ₁, КГ₂ с использованием критерия Пирсона «Хи-квадрат». В нашем случае нам необходимо определить наличие влияния организованной работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации на уровень адаптированности молодых офицеров.

Для проверки необходимо осуществить сравнение наблюдаемых значений по группам адаптантов (в нашем случае мы суммировали распределение адаптантов ЭГ₁ и ЭГ₂, КГ₁ и КГ₂ для получения общего распределения ЭГ и КГ) и рассчитываемых ожидаемых «гипотетических» распределений, соответствующих распределению «Хи-квадрат». Результаты вычислений представлены в таблицах 4-6.

Таблица 4 – Распределение эмпирических частот (эмпирические данные (ЭД))

Группа офицеров	Уровни адаптированности				Итого
	Высокий	Средний	Низкий	Нулевой	
ΣЭГ	31	33	6	1	71
ΣКГ	15	31	33	9	88
Итого	46	64	39	10	Σ=159

Таблица 5 – Распределение теоретических частот (теоретические данные (ТД))

Группа офицеров	Уровни адаптированности				Итого
	высокий	средний	низкий	нулевой	
ΣЭГ	20,54	28,58	17,42	4,47	71
ΣКГ	25,46	35,42	21,58	5,53	88
Итого	46	64	39	10	Σ=159

Таблица 6 – Итоговые данные (ИД) для вычислений

Группа офицеров	Уровни адаптированности												Итого
	высокий			средний			низкий			нулевой			
	ЭД	ТД	ИД	ЭД	ТД	ИД	ЭД	ТД	ИД	ЭД	ТД	ИД	ΣИД=
ΣЭГ	31	20,54	5,32	33	28,58	0,68	6	17,42	7,48	1	4,47	2,69	29,22

ΣКГ	15	25,46	4,29	31	35,42	0,55	33	21,58	6,04	9	5,53	2,17	
-----	----	-------	------	----	-------	------	----	-------	------	---	------	------	--

Итоговое значение, полученное в результате сложения итоговых данных (ΣИД), составляет значение «Хи-квадрат»=29,22. Данное значение мы сравниваем с критическим (табличным) значением «Хи-квадрат» для требуемой степени свободы (d.f.) и уровня достоверности (p). В нашем случае d.f.= (4-1)×(2-1)=3; уровень значимости, который мы предполагали соблюдения $p \leq 0,05$ ($p \leq 0,01$). С использованием таблицы критических значений «Хи-квадрат для d.f.=3 и $p \leq 0,05$ табличное значение составляет 7,815 (для d.f.=3 и $p \leq 0,01$ табличное значение составляет 11,345), что меньше наблюдаемого значения, равного 29,22. Это свидетельствует о влиянии организованной нами работы на эффективность профессиональной адаптации (d.f.=3, $\chi^2_{\text{набл.}}=29,22$, $\chi^2_{\text{критич.}}=7,815$, $p \leq 0,05$ ((d.f.=3, $\chi^2_{\text{набл.}}=29,22$, $\chi^2_{\text{критич.}}=11,345$, $p \leq 0,01$)).

По итогам проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами были организованы беседы с молодыми офицерами (беседу проводили уполномоченные должностные лица войсковой части), цель которых состояла в получении информации об эффективности проведенной работы, замечаниях и пожеланиях, выявления организационных и содержательных аспектов педагогического сопровождения, требующих корректировки. Кроме того, мы выяснили, как сами молодые офицеры оценивают свои достижения в профессиональной адаптации, сильные и слабые стороны адаптационного процесса, какие компоненты профессиональной адаптации нуждаются в дальнейшем развитии.

Для наглядности приведем выдержки из бесед с отдельными военными специалистами:

– специалист № 1. Оценка личностной адаптированности – высокая (2,6 балла по трехбалльной шкале). В личной беседе с офицером было отмечено, что организованная работа по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации оценивается военным специалистом достаточно высоко. В качестве позитивных факторов офицер отметил работу с наставником, что по-

могло ему в решении практических задач при вступлении в должность, снижении психологических барьеров в процессе организации работы с подчиненным личным составом. Предложения, высказанные специалистом: увеличить период сопровождения до 6-8 месяцев, что позволит, по мнению молодого офицера, повысить эффективность профессиональной адаптации и уверенность при исполнении служебных обязанностей;

– специалист № 2. Личностная оценка собственной профессиональной адаптации – высокая (2,7 балла). В личной беседе офицером отмечена эффективная работа органов военного управления войсковой части по социальному и психологическому обеспечению деятельности: была оказана правовая помощь семье офицера, выделено служебное жилье, организована психологическая работа с офицером, направленная на развитие навыков межсубъектных коммуникаций. Офицер сделал акцент на внимательном отношении со стороны командира подразделения и регулярное содействие наставника в случае возникновения служебных и социальных затруднений. Сроки сопровождения офицер считает вполне достаточным для интеграции в воинскую среду;

– специалист № 3. Процесс профессиональной адаптации в проекции личностных достижений офицер оценивает на 2,3 балла (средний уровень). Офицер отметил эффективность работы с наставником, оказавшим всестороннее содействие в процессе вхождения в воинскую среду, сопровождение по всем возникающим вопросам (особенно связанных с практической составляющей деятельности). Была отмечена системная организация в войсковой части военно-социальной, культурно-досуговой и других видов работ, возможность участия в творческом коллективе, положительная морально-психологическая атмосфера в войсковой части, оказание помощи командиром подразделения и руководителями служб. В качестве пожелания офицер предложил пролонгировать работу с наставником на более длительный период (до 1 года) и предусмотреть увеличение часов на занятия по психологической подготовке;

– специалист № 4. Личностную адаптированность офицер оценивает на 2,8 балла (высокий уровень). В беседе офицером было отмечено в качестве по-

ложительного факта реализация программы, посвященной изучению вопросов, связанных с профессиональной адаптацией, возможность, наряду с теоретическими знаниями, получить практические навыки в выборе вариантов действий в профессиональных ситуациях. Заслуживает внимания, по мнению офицера, структурированная и организованная работа органов управления войсковой части по оказанию содействия в решении служебных, социально-правовых и социально-бытовых вопросов, организации мероприятий культурно-творческой направленности;

– специалист № 5. Уровень личностной адаптации составляет 2,0 балла (средний уровень). В процессе личной беседы офицер отметил, что в начальный период служебной деятельности ощутил острую нехватку знаний и умений, связанных с управлением воинским коллективом и, как следствие, психологический дискомфорт в процессе коммуникаций. Это приводило к определенным конфликтам и мысли о смене профессиональной деятельности. Офицер отметил весомую помощь наставника, который сумел «вывести» молодого офицера из зоны конфликтного взаимодействия, и сумел своим примером и поддержкой помог офицеру в выборе вариантов взаимодействия. Было предложено уделять больше внимания вопросам организации профессиональной коммуникации как в повседневной деятельности, так и в процессе решения профессиональных задач;

– специалист № 6. Личностная оценка своей профессиональной адаптации – 2,5 балла (высокая). В ходе беседы офицер сделал акцент на качестве проведенных мероприятий в плане повышения уровня интеллектуального, профессионального и культурного развития. Была отмечена работа должностных лиц войсковой части, отвечающих за те или иные направления деятельности, их готовность оказать содействие в решении вопросов, вызывающих затруднения. Офицер считает продуктивной и важной работу с наставником, который в постоянном режиме координировал действия молодого специалиста, вместе с тем предоставлял ему самостоятельность в принятии решений. В целом атмосфера, которая была создана в войсковой части, оценивается как доброжелательная и конструктивная. В каче-

стве пожелания было высказано предложение, адресованное образовательным организациям высшего образования, осуществляющим подготовку военных специалистов, указывающее на необходимость уделять в процессе обучения внимание вопросам профессиональной адаптации.

Приведенные примеры, выдержки из бесед с молодыми офицерами и в целом результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы показывают, что работа, связанная с организацией педагогического сопровождения профессиональной адаптации имеет положительные эффекты. Она позволяет с одной стороны, повысить эффективность процесса профессиональной адаптации военных специалистов и минимизировать возможные деструкции, вызванные профессиональными и социально-психологическими трудностями, а с другой – выступить важным инвестиционным фактором, определяющим дальнейшую социально-профессиональную успешность офицера.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

На основе данных, полученных в ходе определения исходного уровня адаптированности молодых офицеров в рамках констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования, и организованной работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации сформулированы следующие выводы:

– в диссертации установлено, что для повышения эффективности профессиональной адаптации молодых офицеров весомым научно-педагогическим ресурсом обладает педагогическое сопровождение адаптационного процесса, под которым понимается вид деятельности, характеризующийся взаимодействием между молодым офицером и элементами воинской среды с использованием ее кадровых, содержательных, организационных, функциональных возможностей, создающих условия для профессиональной адаптации молодого офицера и оказа-

ния ему содействия при возникновении затруднений в процессе интеграции в сферу воинского труда;

– в работе определены и систематизированы организационно-педагогические условия, направленные на повышение эффективности профессиональной адаптации в процессе организации педагогического сопровождения: интенсификация наставнической работы в войсковой части с целью оказания адресной помощи молодым офицерам в начальный период профессионального становления в воинской среде; осуществление в войсковой части мероприятий военно-социальной, культурно-досуговой, информационно-пропагандистской и психологической работы, комплексная организация которой обеспечивает морально-психологическое сопровождение деятельности молодого офицера, создание комфортной внеслужебной организационной среды и расширение личностного коммуникативного пространства молодого офицера; проведение всесторонних мониторинговых процедур, обеспечивающих оценку эффективности процесса и результатов профессиональной адаптации, научно-методического инструментария и организационно-содержательных мероприятий, проводимых в ходе педагогического сопровождения, эффективности личностных достижений молодых офицеров в адаптационном процессе;

– в исследовании на основе подходов к моделированию (системно-структурный, ресурсный, партисипативный, процессный) и системы принципов (нормативной обусловленности, субъектной ориентации, интегративности, вариативности, взаимной активности и ответственности) сконструирована модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации, интегрирующая систему блоков (нормативно-целевой, содержательно-организационный, оценочно-корректирующий) и выполняющая целеориентирующую, информационно-развивающую, инструментальную, организационно-процессуальную, контрольную и аналитико-компенсаторную функции;

– в диссертации отмечается, что архитектура модели и ее содержательное наполнение позволяет организовать педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых офицеров и обеспечить реализацию выявленных ор-

ганизационно-педагогических условий в рамках поэтапного процесса, в экспликации которого выделяются аналитико-диагностический, ориентационный, практико-действенный, личностно-стабилизирующий этапы, соответствующие в логике построения и функционирования этапам профессиональной адаптации (ориентационный, рефлексивный, профессионально-прикладной, развивающий);

– с целью проверки эффективности модели в диссертации реализован формирующий этап опытно-экспериментальной работы, в результате которого было установлено, что предлагаемая и апробированная модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров обладает формирующим эффектом, обеспечивает управляемость и качество педагогического сопровождения и позитивно влияет на результат профессиональной адаптации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенная в диссертации аналитическая, исследовательская, проектная и опытно-экспериментальная работа, связанная с изучением проблемного тезауруса феномена «профессиональная адаптация молодого офицера», исследованием направлений организации педагогического сопровождения адаптационного процесса в разрезе его интенсификации и повышения эффективности содержательно-процессуальных и личностных параметров профессиональной адаптации, анализом результатов диагностической работы позволили сформулировать общие выводы, выступающие квинтэссенцией исследования:

1) профессиональная деятельность офицера в условиях современных социально-политических реалий приобретает особую значимость, фокусирует в своем функциональном ландшафте различные виды воинского труда, отличается многообразием и вариативностью решаемых задач, реализуемых как в условиях повседневной деятельности войск, так и в условиях их боевого применения войсковых частей. Неординарный и постоянно трансформирующийся характер профессиональной деятельности офицерских кадров объективно предъявляет повышенные требования к личности военного специалиста, связанные с необходимостью гибкой и оперативной адаптации к различным условиям служебной деятельности, в том числе во временном периоде начальной фазы организации самостоятельной профессиональной деятельности на первичных офицерских должностях;

2) теоретическая рефлексия феномена «профессиональная адаптация», проведенная в работе, анализ его сущности и содержания, основанный на изучении научных источников, позволяет констатировать факт междисциплинарности в исследовании проблемного поля адаптации в целом и профессиональной адаптации, в частности, рассматриваемой в смысловых границах различных научных отраслей. В диссертации отмечается, что адаптацию, атрибутивно являющуюся личностным феноменом, необходимо рассматривать с точки зрения взаимодействия личности и среды, в координатах которой происходят процессы активиза-

ции личностных ресурсных возможностей человека в контексте его стремления к самореализации;

3) в работе акцентируется внимание на особенностях профессиональной адаптации молодых офицеров в процессе их интеграции в воинскую среду в начальный период осуществления профессиональной деятельности, характеризующуюся разнообразной палитрой связей и отношений, статусно-ролевых дифференциаций, высокой стрессогенностью и наличием большого числа профессиональных ситуаций, несущих потенциальную угрозу для психофизиологического здоровья военного специалиста;

4) в исследовании установлено, что профессиональная адаптация молодого офицера, аккумулируя весь орнамент служебно-организационных, психофизиологических, социально-бытовых доминант воинской среды, представляет процесс взаимодействия молодого офицера и воинской среды, характеризующийся интеграцией военного специалиста в систему средовых отношений посредством демонстрации личностных ресурсов, заложенных в системе мотивационных, компетентностных, коммуникативных, эмоционально-поведенческих детерминант, направленной на активное освоение воинской среды и принятие ее потенциала для приобретения профессионального опыта. Архитектура готовности к профессиональной адаптации молодого офицера, являющейся результатом последней, представлена в диссертации мотивационным, когнитивно-операционным, коммуникативным и эмоционально-поведенческим компонентами, а процессуальная динамика профессиональной адаптации реализуется посредством ориентационного, рефлексивного, профессионально-прикладного и развивающего этапов;

5) в диссертации приводятся результаты констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования, направленного на определение адаптированности личности молодого офицера, выступающей ее результатом. Данная работа была организована с применением диагностического механизма, представленного в исследовании критериями (удовлетворенность сферой профессиональной деятельности, мотивация, теоретико-прикладная готовность офицера к решению профессиональных задач, коммуникативная готовность и готовность к саморегу-

ляции), уровнями (высокий, средний, низкий, нулевой) и системой диагностических методик, позволяющих определить уровень адаптированности военного специалиста, в том числе в ракурсе оценки компонентов профессиональной адаптации.

Проведенный мониторинг и полученные по его итогам результаты, количественный и качественный анализ исходного уровня адаптированности личности молодых офицеров, представленный в работе, свидетельствовали о необходимости организации в воинской среде работы, обеспечивающей реализацию механизма содействия молодым офицерам в профессиональной адаптации, в качестве которого, как указывается в диссертации, выступает педагогическое сопровождение;

б) в исследовании отмечается, что педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых офицеров выступает важным методическим ресурсом, имеющимся в арсенале войсковой части, способным оказать помощь молодому офицеру в процессе «вхождения» в воинскую среду, представляет процесс организованного взаимодействия субъектов профессиональной деятельности, организованный и педагогически подкрепленный со стороны воинской среды с целью оказания содействия военному специалисту в профессиональной адаптации, актуализации им своих компетенций и личностно-профессиональных качеств, необходимых в служебной деятельности;

7) в диссертации определены организационно-педагогические условия, реализация которых в воинской среде позволяет повысить эффективность педагогического сопровождения и обеспечить эффект профессиональной адаптации: создание в войсковой части системы наставничества, выступающего важным инструментом организации межсубъектных коммуникаций и оказания персонифицированной поддержки молодых офицеров в ситуациях возникающих затруднений в реализации профессиональных функций и решения служебных и внеслужебных задач; комплексное задействование возможностей военно-социальной, культурно-досуговой, информационно-пропагандистской и психологической работы в войсковой части, оказание молодым офицерам квалифицированной соци-

ально-правовой помощи, вовлечение во внеслужебную коммуникативную деятельность и «погружение» в психологически комфортную среду войсковой части; реализация в войсковой части на всех уровнях военного управления мониторинговых механизмов, направленных на регистрацию изменений, происходящих в процессе педагогического сопровождения как в содержании и организации сопровождения, так и в личностной успешности молодых офицеров;

8) в работе проведен анализ теоретических вопросов, связанных с конструированием педагогических моделей, на основе которого определены методологические подходы (системно-структурный, ресурсный, партисипативный, процессный) и принципы (нормативной обусловленности, субъектной ориентации, интегративности, вариативности, взаимной активности и ответственности), составившие теоретический базис конструируемой модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров;

9) в исследовании структурирована модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, архитектура которой включает нормативно-целевой, содержательно-организационный, оценочно-корректирующий блоки, выполняющие ряд функций: целеориентирующую, определяющую нормативно-правовые приоритеты модели, ее цели и задачи; информационно-развивающую, направленную на систематизацию содержания и организационного структурирования педагогического сопровождения профессиональной адаптации; инструментальную, имеющую приоритетом использование ресурсных возможностей воинской среды для организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации; организационно-процессуальную, обеспечивающую создание в войсковой части организационно-педагогических условий педагогического сопровождения и использования в практике деятельности разработанных содержательных и инструментальных механизмов; контрольную, ориентирующую на проведение диагностических процедур для оценки эффективности модели; аналитико-компенсаторную, направленную на организацию аналитической работы по результатам диагностики и, при необходимости, проведение кор-

ректирующих мероприятий в отношении модели и принятых методических подходов;

10) в диссертации определены этапы педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров (аналитико-диагностический, ориентационный, практико-действенный, и личностно-стабилизирующий), структурно встроенные в содержательно-организационный блок модели и коррелирующие с этапами профессиональной адаптации (ориентационный, рефлексивный, профессионально-прикладной, развивающий);

11) с целью проверки эффективности модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации в исследовании организован и проведен формирующий этап опытно-экспериментальной работы, в ходе которого апробирован специальный курс для молодых офицеров «Организация адаптационного процесса» и программа организации работы в рамках наставничества, созданы организационно-педагогические условия педагогического сопровождения и повышения эффективности профессиональной адаптации. Диагностика, проведенная в завершающей фазе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, подтвердила эффективность модели и возможность ее тиражирования для организации аналогичной работы в системе профессиональной деятельности в войсковых частях и воинских подразделениях;

12) по результатам исследования предложены «Методические рекомендации по организации профессиональной адаптации офицеров, прибывающих на службу после окончания образовательных организаций высшего образования» (приложение К), которые могут быть использованы в практике деятельности войсковых частей и воинских подразделений для организации профессиональной адаптации молодых офицеров.

В качестве направлений дальнейших исследований видятся следующие: изучение вопросов, связанных с профессиональной адаптацией военных специалистов в экстремальных условиях деятельности, возникновения ситуаций, экстремального характера. Дальнейшего исследования требуют аспекты организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых военных

специалистов в войсковых частях различного целевого назначения и ведомственной принадлежности, а также расширения содержательно-организационного и научно-методического инструментария, обеспечивающего данный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абабков, В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М. Перре. – Санкт-Петербург, 2004. – 168 с.
2. Агаджанян, Н.А. Этюды об адаптации и путях сохранения здоровья / Н.А. Агаджанян, А.И. Труханов, Б.А. Шендеров. – Москва : Сирин, 2002. – 156 с.
3. Адольф, В.А. Тьюторское сопровождение как необходимое условие реализации ФГОС / В.А. Адольф, Н.В. Пилипчевская // Инновации в образовании. – 2013. – № 3. – С. 5-13.
4. Аксенова, Г.К. Проблема адаптации личности в отечественной психологии / Г.К. Аксенова, П.Ю. Аксенова // Прикладная юридическая психология. – 2012. – № 4. – С. 28-36.
5. Алдашева, А.А. Индивидуальные стратегии адаптации / А.А. Алдашева // Физиология человека. – 2014. – Т. 40. – № 6. – С. 15-22.
6. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : дис... д-ра пед. наук / Е.А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 375 с.
7. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение ребенка младшего школьного возраста в процессе формирования социального опыта / Е.А. Александрова, И.А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 7-12.
8. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников : учеб. пособие для вузов / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
9. Александровский, Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. – Москва : Наука, 1976. – 270 с.
10. Алмазов, Б.Н. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся / Б.Н. Алмазов, Л.А. Грищенко. – Свердловск: УрГУ, 1986. – 150 с.

11. Андреева, Е.Л. Социально психологические и социально-профессиональные факторы адаптации молодого специалиста в трудовом коллективе / Е.Л. Андреева. – Москва : ЦИПК, 1991. – С. 12-27.

12. Андриященко, А.Ю. Реализация модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации младшего командного состава ВС РФ / А.Ю. Андриященко // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 3. – С. 26-31.

13. Аниськова, Т.А. Особенности педагогического сопровождения профессиональной адаптации девушек-курсанток к образовательному процессу в ведомственной образовательной организации / Т.А. Аниськова // CONTINUUM. МАТЕМАТИКА. ИНФОРМАТИКА. ОБРАЗОВАНИЕ. – 2021. – № 2(22). – С. 9-15.

14. Анохин, П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П.К. Анохин. – Москва : Наука, 1980. – 197 с.

15. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63-81.

16. Антоновский, А. В. Защитно-совладающее поведение как фактор профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ: дис... канд. психол. наук / А.В. Антоновский. – Ярославль, 2010. – 188 с.

17. Арефьев, С.Л. Изучение процесса профессиональной адаптации психолога в промышленности: автореф. дис...канд. психол. наук / С.Л. Арефьев. – Ленинград, 1978. – 20 с.

18. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – Москва : Прайм – Еврознак, 2004. – 560 с.

19. Аршавский, И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И.А. Аршавский. – Москва : Наука, 1982. – 270 с.

20. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – Москва : Академия, Смысл, 2007. – 528 с.

21. Асянова, С.Р. Влияние негативных психоэмоциональных изменений на состояние здоровья сотрудника ОВД в условиях психотравмирующей ситуации. Факто-

ры, влияющие на психологическую устойчивость / С.Р. Асянова, Д.Р. Ахметова // Здоровье как социально-философская проблема. – 2017. – № 5. – С. 246-251.

22. Афанасьев, В.Г. Проблема целостности в философии и биологии: дис...д-ра филос. наук / В.Г. Афанасьев. – Москва, 1964. – 416 с.

23. Ащепков, В.Т. Основы профессиональной адаптации : Краткий спецкурс / В.Т. Ащепков. – Армавир : КФ МАНПО, 2004. – 30 с.

24. Баданина, Л.П. К проблеме измерения адаптированности личности / Л.П. Баданина // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Междунар. науч.-практ. конференции. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 33-35.

25. Баевский, Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р.М. Баевский. – Москва : Медицина, 1973. – 173 с.

26. Байбородова, Л.В. Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения детей-сирот : методическое пособие / Л.В. Байбородова. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 108 с.

27. Балыкова, И.А. К вопросу о содержании понятия «педагогическое сопровождение» / И.А. Балыкова // реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: традиции, инновации, перспективы: сб. матер. V Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Абакан, 2017 г. / науч. ред. Н.В. Надеева, отв. ред. Н.Л. Чудаева. – Абакан : Изд-во ФГБОУ ВО ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2017. – С. 98-100.

28. Балыкова, И.Е. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения будущего учителя / И.Е. Балыкова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. – № 1 (47). – С. 42-50.

29. Бантюкова, Е.М. К вопросу об адаптации курсантов в особых условиях учебно-профессиональной деятельности / Е.М. Бантюкова // Вестник Барановичского государственного университета. Сер.: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). – 2020. – № 8. – С. 64-68.

30. Барахсанов, В.П. Педагогическое сопровождение адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности / В.П. Барахсанов, Т.Г. Асекритова, К.С. Бурцев // Наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 39-43.

31. Басюк, В.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей-сирот / В.С. Басюк // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 12. – С. 16-25.
32. Басюк, В.С. Современные тенденции подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социальных вызовов / В.С. Басюк // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – №3. – С. 38–55.
33. Басюк, В.С. Посредническая функция педагога как основа субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе / В.С. Басюк // Развитие личности. – 2019. – №4. – С. 67–93.
34. Басюк, В.С. Психолого-педагогическое сопровождение как условие компенсации состояния психической депривации у детей-сирот: Монография. / В.С. Басюк. – М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2007. – 240 с.
35. Бауэр, Э.С. Теоретическая биология / Э.С. Бауэр. – Москва : Изд-во ВИЭМ, 1935. – 206 с.
36. Безюлева, Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся в системе профессионального образования: дис...канд. психол. наук / Г.В. Безюлева. – Москва, 2006. – 232 с.
37. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М. : Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.
38. Бенедиктов, Б.А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б.А. Бенедиктов, С.Б. Бенедиктов. – Минск : Вышэйшая школа, 1983. – 223 с.
39. Бережная, И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста : дис... д-ра пед. наук / И.Ф. Бережная. – Москва, 2012. – 410 с.
40. Бережная, И.Ф. Педагогическая технология профессиональной адаптации молодых офицеров к службе в войсках / И.Ф. Бережная, С.Ю. Сахаров // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 4 (97). – С. 96-101.
41. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
42. Биологический энциклопедический словарь / под ред. М.С.Гилярова, А.А. Баева, Г.Г. Винберга, Г.А. Заварзина. – М. : Сов. энциклопедия, 1986. – 831 с.

43. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
44. Бичева, И.Б. Управление профессиональным развитием педагогов образовательной организации : партисипативный подход / И.Б. Бичева, Е.А. Коровина, Н.М. Сомова // Бизнес. Образование. Право. – 2016. – № 1 (34). – С. 242-246.
45. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
46. Богомолов, А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. – 2008. – Т. 13. – № 1. – С. 67-73.
47. Бодров, В.А. Психологический стресс : Развитие и преодоление / В.А. Бодров. – Москва : ПЭРСЭ, 2006. – 528 с.
48. Боканова, О.М. Некоторые показатели сердечно-сосудистой системы у студентов вечернего отделения в период экзаменационной сессии / О.М. Боканова // Вопросы гигиены и состояния здоровья студентов вузов. – М., 1974. – С. 130.
49. Болбукова, С.В. Психологические условия и факторы оптимизации социальной адаптации личности : автореф. дис....канд. психол. наук / С.В. Болбукова. – Новосибирск, 2006. – 19 с.
50. Бородюк, Н.Р. Адаптация. Новое в приспособлении к окружающей среде / Н.Р. Бородюк. – М. : Глобус, 1988. – 88 с.
51. Бочарова, Е.Е. Адаптационная готовность личности к ситуациям социальных изменений / Е.Е. Бочарова // Известия Саратов. ун-та. Нов. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – Вып. 1. – С. 45-51.
52. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
53. Бюффон, Ж.Л. Всеобщая и частная естественная история. История и теория Земли / Ж.Л. Бюффон. – Москва : Либроком, 2012. – 384 с.
54. Вебер, М. О некоторых категориях понимающей социологии. Избр. произведения / М. Вебер. – Москва, 1990. – С. 495-546.

55. Венда, В.Ф. Проблемы психологического анализа и динамики моделирования познавательных процессов / В.Ф. Венда // психологическое исследование познавательных процессов. – Москва : Наука, 1983. – С. 181.

56. Верещагин, В.Ю. Философские проблемы теории адаптации человека / В.Ю. Верещагин. – Владивосток, 1988. – С. 106.

57. Ветчанова, О.В. Разработка программы адаптации сотрудников / О.В. Ветчанова // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2008. – № 9. – С. 100-107.

58. Военно-социальная работа : учеб. пособие / под ред. А.А. Чертополоха. – Москва : ВУ, 2012. – 380 с.

59. Волков, О.Б. Совершенствование подготовки сотрудников спецслужб к профессионально-коммуникативной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Б. Волков. – Саратов, 2008. – 180 с.: ил.

60. Вострокнутов, Н.В. Динамика отклоняющегося поведения при формирующихся психопатиях в подростково-юношеском возрасте / Н.В. Вострокнутов // 7-й Международный симпозиум детских психиатров социалистических стран : тезисы докладов. – М., 1986. – С. 16.

61. Вульффов, Б.З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс / Б.З. Вульффов // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2 (22). – С. 43-53.

62. Выготский, Л.С. Педология подростка : Соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1984. – Т. 4. – С. 5-71.

63. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – Москва : МИРОС, 2002. – 296 с.

64. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М., 1996. – С. 10-37.

65. Гайнуллина, А.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации к учебно-служебной деятельности курсантов образовательных организаций МВД России / А.В. Гайнуллина // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские

чтения – 2022): материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Ю.А. Шаранова. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 119-123.

66. Гартман, Г. Проблемы адаптации / Г. Гартман. – Нью-Йорк, 1958. – 245 с.

67. Георгиева, И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: автореф. дис...канд. психол. наук / И.А. Георгиева. – Ленинград, 1986. – 18 с.

68. Головкова, А.С. Управление организацией на основе процессного подхода / А.С. Головкова // Вестник Белгородского ун-та кооперации, экономики и права. – 2013. – № 4(48). – С. 315-322.

69. Головнев, А.В. Дефиниции к наставничеству в условиях среднего профессионального образования / А.В. Головнев // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. – С. 152-162.

70. Горохов, В.И. Условия возникновения и прогноз психических заболеваний, начавшихся в детском и подростковом возрасте (эпидемиологическое исследование) / В.И. Горохов // Эпидемиология нервных и психических болезней. – М., 1979. – С. 141.

71. Горшенина, Я.Л. Педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза: дис...канд. пед. наук / Я.Л. Горшенина. – Омск, 2007. – 250 с.

72. Григорьева, М.В. Адаптационная готовность личности в условиях неопределенности / М.В. Григорьева // Социальный мир человека. – Вып. 6. – Ижевск, 2016. – С. 275-277.

73. Григорьева, М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис... д-ра психол. наук / М.В. Григорьева. – Саратов, 2010. – 520 с.

74. Дарвин, Ч. Происхождение видов путем естественного отбора или сохранение благоприятных рас в борьбе за жизнь: пер. с шестого изд. (Лондон, 1872) / Ч. Дарвин; отв. ред. А.Л. Тахтаджян. – Санкт-Петербург : Наука, 1991. – 502 с.

75. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования : дис... д-ра пед. наук / А.Н. Дахин. – Нижний Новгород, 2012. – 415 с.

76. Диагностика профессионального становления личности: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. Ч. 3. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 2012. – 144 с.

77. Диденко, И.В. Психофизиологические и психологические особенности адаптации военнослужащих на различных этапах служебной деятельности: дис...канд. психол. наук / И.В. Диденко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 229 с.

78. Дилигенский, Г.Г. Социально-политическая психология: учеб. пособие для вузов / Г.Г. Дилигенский. – Москва : Новая школа, 1996. – 352 с.

79. Дискин, И.С. Адаптация населения и элит (Институциональные предпосылки) / И.С. Дискин, Е.М. Авраимова // Общественные науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 24-33.

80. Дмитриева, М.А. Проектирование педагогического процесса в профильных гуманитарных классах в условиях учебно-научно-педагогического комплекса «Университет-школа» : дис. ... канд. пед. наук / М.А. Дмитриева. – Иваново, 2004. – 252 с.

81. Дмитриева, М.А. Профессиональное долголетие / М.А. Дмитриева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности; под ред. Г.С. Никифорова. – Санкт-Петербург : Наука, 1991. – С. 37-46.

82. Дорохина, Т. Социальная адаптация специалистов к рыночной экономике: исследование методом «устной истории» / Т. Дорохина // Вопросы экономики. – 1994. – № 6. – С. 132-139.

83. Дубяга, В.Ф. Формирование психологической готовности воина оперативных частей внутренних войск МВД России к деятельности по охране общественного порядка : дис...канд. психол. наук / В.Ф. Дубяга. – М., 1998. – С. 11-12.

84. Дудина, О.И. Карьерный рост и адаптация молодых специалистов / О.И. Дудина // Кадры предприятия. – 2007. – № 12. – С. 69-85.

85. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психол. аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 1985. – 206 с.

86. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к трудовой деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.

87. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет и предназначение / Э. Дюркгейм; пер. с фр., составление, послесловие, примечания А.Б. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – 352 с.

88. Ершова, Н.А. Творческая активность педагогической деятельности молодых учителей как фактор профессиональной адаптации : дис...канд. психол. наук / Н.А. Ершова. – М., 1987. – 204 с.

89. Жидкова, Д.И. особенности адаптации молодых сотрудников ОВД к требованиям профессиональной деятельности / Д.И. Жидкова // Преступность в СНГ: проблемы предупреждения и раскрытия преступлений: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2018. – С. 261-264.

90. Жмыриков, А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: автореф. дис.... канд. пед. наук / А.Н. Жмыриков. – Ленинград, 1989. – 26 с.

91. Железовская, Г.И. Возможности воинской среды в организации психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров / Г.И. Железовская, С.В. Жуковский // Научный журнал. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Том 20. – Выпуск 1. ФГБОУ ВПО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов. – С. 100 – 104. (0,4 п.л.; авт. – 0,2 п.л.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=42661907>

92. Жуковский, В.П. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности учащихся лицейских классов и курсантов военного училища : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.П. Жуковский. – Саратов, 1997. – 24 с.

93. Жуковский В.П. Содержательные аспекты педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров / В.П. Жуковский, С.В. Жуковский С.В. Ценцера // Современный ученый. – 2022. – № 1. – С. 220-226. (0,4 п.л.; авт. – 0,2 п.л.). <https://elibrary.ru/muzjnz>

94. Жуковский, С.В. Стрессоустойчивость в ракурсе проблемы профессиональной адаптации офицера в начальный период служебной деятельности / С.В. Жуковский // Наука и инновации – современные концепции: сб. науч.

ст.международного научного форума (г. Москва, 15 ноября 2019 г.). – Москва: Изд-во Инфинити, 2019. – С. 70 – 76. <https://elibrary.ru/item.asp?id=25815415>

95. Жуковский, С.В. Профессиональная адаптация молодого офицера к служебной деятельности: теоретический анализ проблемы / С.В. Жуковский // Вестник Костромского государственного университета, научно-методический журнал. – 2019. – № 4. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – С. 40-43. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41560198>

96. Жуковский, С.В. Содержательно-смысловые доминанты и процессуальная траектория педагогического сопровождения профессиональной адаптации военных специалистов / С.В. Жуковский // Научно-теоретический журнал. Наука и образование сегодня. – 2020. – № 8 (55). – С. 44-48. <https://elibrary.ru/item.asp?id=43793035>

97. Жуковский, С.В. Организационно-педагогические условия педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров / С.В. Жуковский // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 3А. – С. 293-304. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42728269>

98. Жуковский, С.В. Педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых офицеров: направления и условия организации / С.В. Жуковский // Вестник Костромского государственного университета, научно-методический журнал. – 2020. – № 1. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – С. 168 – 173. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42728269>

99. Жуковский, С.В. Модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации военных специалистов: структурно-содержательная характеристика / С.В. Жуковский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т.1. – № 1(89). – С. 36-49. <https://elibrary.ru/item.asp?id=43080520>

100. Загвязинский, В.И. Исследование движущих сил учебного процесса : дис... д-ра пед. наук / В.И. Загвязинский. – Москва, 1972. – 449 с.

101. Загорская, Л.В. Развитие социально-психологической адаптивности юношей к военной службе в Вооруженных силах РФ : дис....канд. психол. наук / Л.В. Загорская. – М., 2004. – 238 с.

102. Занин, Д.С. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения профессионального развития личности специалиста / Д.С. Занин, Р.М. Фатыхова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 5 (48). – С. 88-98.

103. Засыпкин, В.П. Модернизация педагогического образования: социологический анализ: дис... д-ра социол. наук / В.П. Засыпкин. – Екатеринбург, 2010. – 375 с.

104. Засыпкин, И.В. Исследования и теория педагогического сопровождения высвобождаемых специалистов правоохранительных органов / И.В. Засыпкин, А.А. Ласкин // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – № 5. – С. 223-226.

105. Здравомыслов, А.Г. Влияние различий в содержании труда на отношение к труду / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов // Опыт и методика конкретного социологического исследования / под ред. Г.Е. Глезер. – Москва : Мысль, 1965. – 358 с. – С. 144-196.

106. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Москва : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

107. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование : теоретико-методологический аспект / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. ун-та, 2001. – 51 с.

108. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

109. Знанецкий, Ф.В. Исходные данные социологии : тексты / Ф.В. Знанецкий // Американская социологическая мысль. – М. : Международный ун-т бизнеса и управления, 1996. – С. 60-76.

110. Зотова, О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции поведения. – Москва : Наука, 1979. – С. 219-232.

111. Иванов, М.Ю. Разработка управленческих процедур на основе процессного подхода : теория, методология, методика / М.Ю. Иванов, Л.И. Фишман, Н.Н. Матвеева // Вестник Самар. гос. ун-та путей сообщения. – 2010. – № 1. – С. 20-25.

112. Игнатъева, Л.В. Специфика педагогической модели сопровождения профессионального становления молодых специалистов как фактор повышения качества их работы / Л.В. Игнатъева, М.П. Сысолятина // Пути развития массовых национальных видов спорта в России, мас-рестлинг: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Казань, 2022. – С. 215-220.

113. Илларионова, Л.П. Педагогическое оценивание как одна из проблем педагогической науки / Л.П. Илларионова // Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докладов Международной научно-практ. конференции. – М., 2000. – 420 с.

114. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 464с.

115. Ильина, Т.А. Структурно-системный подход в организации обучения / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – Вып. 1. – 72 с.

116. Исмаилов, А.И. Адаптация выпускников вуза на этапе начальной профессиональной деятельности / А.И. Исмаилов, П.П. Григорьев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 5 (171). – С. 148-152.

117. Казакова, Е.И. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына. – Санкт-Петербург : Питер, 1997. – 126 с.

118. Казначеев, В.П. Адаптация и конституция человека / В.П. Казначеев, С.В. Казначеев / отв. ред. Н.Р. Деряпа. – Новосибирск: Изд-во «Наука», СО АМН СССР, 1986. – 121 с.

119. Карпова, О.П. Экстремальные виды спорта как модель адаптации в условиях психоэмоционального стресса / О.П. Карпова // Новости украинской психиатрии. – Харьков, 2001.

120. Касаткина, Н.Э. Педагогические основы устойчивого выбора старшеклассниками профессий химического производства : дис....канд. пед. наук / Н.Э. Касаткина. – Кемерово, 1970. – 271 с.

121. Качалова, Л.П. Технология формирования педагогической рефлексии будущего учителя / Л.П. Качалова. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический институт, 2010.

122. Кибанов, М.А. Основы управления персоналом / М.А. Кибанов. – Москва : Экспо, 2005. – С. 59-67.

123. Кириллова, Н.В. Процессный подход – современная методология в управлении / Н.В. Кириллова // Ученые записки Российской академии предпринимательства. – 2009. – № 20. – С. 59-65.

124. Кирякова, Е.А. Основные подходы к исследованию профессиональной адаптации военнослужащих офицеров / Е.А. Кирякова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. – № 10/3. – С. 8-11.

125. Кисель, О.В. Организационно-педагогическое сопровождение здоровьесбережения учителей общеобразовательной школы / О.В. Кисель // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 9. – С. 26-37.

126. Клейменов, А.А. Обоснование проблемы педагогического сопровождения профессиональной адаптации выпускников военных вузов в учебных центрах Вооруженных сил Российской Федерации / А.А. Клейменов // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 3(132). – С. 156-159.

127. Кобцева, Е.Н. Адаптация персонала: классификация видов и показатели / Е.Н. Кобцева // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. – 2008. – № 1. – С. 100-104.

128. Кодоева, А.Ч. Факторы адаптации курсантов к образовательному процессу в контексте развития готовности к служебно-профессиональной деятельности / А.Ч. Кодоева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 145-148.

129. Колношенко, В.И. Организация культурно-досуговой работы в Вооруженных силах Российской Федерации: изобразительное электронное издание (динамическое) / В.И. Колношенко, О.В. Колношенко. – Москва : ВУ, 2019. – 160 с.

130. Кондаков, А.М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Кондаков. – Москва, 2005. – 322 с.

131. Корель, Л.В. Архитектоника адаптивных механизмов социальных систем : социологический дискурс / Л.В. Корель // Регион : экономика и социология. – 2007. – № 1. – С. 169-185.

132. Корель, Л.В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики / Л.В. Корель. – Новосибирск : Наука; Сибирская издательская фирма, 2005. – 415 с.

133. Коротич, В.К. Психолого-педагогическое сопровождение курсантов в образовательном процессе военного вуза / В.К. Коротич // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. – 2022. – № 2(7). – С. 30-33.

134. Короткова, И.А. исследование адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи : материалы науч.-практ. конф. / И.А. Короткова // Ананьевские чтения – 2005; под ред. Л.А. Цветковой. – Санкт-Петербург : СПб ГУ, 2005. – С. 578-580.

135. Кузнецов, П.С. Социологическая теория социальной адаптации: дис... д-ра социол. наук / П.С. Кузнецов. – Саратов, 2000. – 335 с.

136. Кулумбегова, Л.А. К вопросу об адаптационном потенциале личности / Л.А. Кулумбегова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : сб. материалов Международной науч.-практ. конференции. Чебоксары, 13 декабря 2015 года. – Чебоксары : Изд-во ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 165-168.

137. Куракин, А.Т. О системном подходе в исследовании проблем воспитания / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова // Советская педагогика. – 1970. – № 10. – С. 96-106.

138. Ламарк, Ж.Б. Избранные произведения : в 2 т. / Ж.Б. Ламарк // Под ред. И.М. Полякова, Н.И. Нуждина; пер. А.В. Юдиной. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 886 с.

139. Ларионов, С.А. Профессионально-педагогическое становление заместителя командира полка по воспитательной работе: дис... канд. пед. наук / С.А. Ларионов. – Москва, 1996. – 183 с.

140. Ларионова, А.О. Процессный подход как основа управления качеством образовательной деятельности / А.О. Ларионова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 6. – С. 418-421.

141. Ларионова, С.А. Концептуальная модель социально-психологической адаптации личности / С.А. Ларионова // Ежегодник Российского психологического общества : Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. В 8 т. – Санкт-Петербург, 2003. – Т. 5. – С. 39-42.

142. Ласкин, А.А. Педагогическое сопровождение профессионального развития высвобождаемых специалистов правоохранительных органов: дис...канд. пед. наук / А.А. Ласкин. – М., 2000. – 196 с.

143. Латкова, И.А. Педагогические условия профессиональной адаптации молодых сотрудников ОВД: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / И.А. Латкова. – М., 1987. – 20 с.

144. Левин, Е.М. Педагогические условия формирования готовности будущих офицеров внутренних войск к профессиональной деятельности : дис.... канд. пед. наук / Е.М. Левин. – Новосибирск, 2011. – 241 с.

145. Леонова, А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А.Б. Леонова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 75-85.

146. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1977. – 565 с.

147. Лешер, О.В. Партиципативный подход как теоретико-методологическая основа воспитания коммуникативной креативности магистрантов вуза / О.В. Лешер, А.В. Казикин // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 175-183.

148. Лизинский, В.М. Ресурсный подход в управлении развитием школы / В.М. Лизинский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.

149. Липский, И.А. Педагогическое сопровождение личности: теоретические основания / И.А. Липский// Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 280-287.

150. Липунова, О.В. Проблема адаптации человека в процессе его личностного развития / О.В. Липунова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 15-22.

151. Лисьев, Г.А. Проблема подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу : Монография / Г.А. Лисьев, Л.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 109 с.

152. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 208 с.

153. Лодде, О.А. Теоретико-методологические принципы адаптивности личности в профессиональной деятельности / О.А. Лодде // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. – 2017. – Т. 1. – С. 323-330.

154. Луговая, В.Ф. Креативность как компонент адаптационного потенциала личности : дис. ... канд. психол. наук / В.Ф. Луговая. – СПб., 2005. – 213 с.

155. Макарова, А.Н. Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях многоуровневого образования : дис...канд. пед. наук / А.Н. Макарова. – Н. Новгород, 2005. – 189 с.

156. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал : его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.

157. Маклаков, А.Г. Психические основы сохранения профессионального здоровья военнослужащих : автореф. дис...д-ра психол. наук / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург, 1996. – 36 с.

158. Малов, Ю.С. Адаптация и здоровье / Ю.С. Малов // Клиническая медицина. – 2001. – № 12. – С. 61-63.

159. Марков, А.П. Основы социокультурного проектирования: Учебное пособие / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 1997. – 262 с.

160. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

161. Масленникова, Л.В. Системно-структурный подход к процессу обучения в высших учебных заведениях / Л.В. Масленникова, С.Э. Майкова, Д.В. Окунев // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 48. – С. 88-92.

162. Медведев, В.И. Адаптация человека / В.И. Медведев. – Санкт-Петербург : Институт мозга человека РАН, 2002. – 551 с.

163. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – М. : АСТ, Хранитель, 2006. – 880 с.

164. Метелькова, Е.И. Психологическая служба как ресурс развития современного образования: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 / Е.И. Метелькова. – М., 2010. – 275 с.

165. Митькина, М.А. Теоретические основы социально-педагогического сопровождения сотрудников организации в период адаптации к профессиональной деятельности / М.А. Митькина // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2018. – № 2. – С. 29-32.

166. Михайлова, О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности / О.Б. Михайлова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – Т. 7. – № 1. – С. 52-57.

167. Михайлова, О.Б. Оптимальное сочетание репродуктивных и проблемно-поисковых методов в структуре форм организации обучения : дис. ... канд. пед. наук / О.Б. Михайлова. – Омск, 1997. – 202 с.

168. Москаленко, В.А. Социализация личности / В.А. Москаленко. – Киев: В.Школа, 2007. – 200 с.

169. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2013. – 240 с.

170. Мухина, В.С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты / В.С. Мухина. 5- изд., испр. и доп. – Москва : Национальный книжный центр, 2017. – 1088 с.

171. Налчаджян, А.А. Социально-психологическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 262 с.

172. Насырова, Г.И. Процесс профессиональной адаптации будущих учителей / Г.И. Насырова // Формирование социально активной личности учителя. – М. : МГПИ имени В.И. Ленина, 1985. – С. 58-63.

173. Неверкович, С.Д. Педагогика физической культуры и спорта : учебник для студентов высш. учеб.заведений / С.Д. Неверкович, Т.В. Аронова, А.Р. Баймуразин; под ред. С.Д. Неверковича. – Москва : Изд. центр «Академия», 2010. – 336 с.

174. Непрокина, И. В. Проектирование и реализация интегрированного электрорадиотехнического образования в педагогическом вузе : дис... д-ра пед. / И.В. Непрокина. – Тольятти, 2000. – 417 с.

175. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования / И.В. Непрокина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 61-64.

176. Нестерова, О.В. Управление стрессами: учебное пособие / О.В. Нестерова. – Москва : «Московский финансово-промышленный университет Синергия», 2012. – 320 с.

177. Нехорошева, Е.В. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации будущих социальных работников: дис....канд. пед. наук / Е.В. Нехорошева. – Москва, 2011. – 281 с.

178. Никитина, Е.Ю. Партисипативный подход как методологический регулятив к педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя / Е.Ю. Никитина, Е.А. Казаева// Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 163-170.

179. Новикова, Т.С. Стратегия управления системой образовательных услуг в высокотехнологичных корпорациях: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Т.С. Новикова. – Санкт-Петербург, 2012. – 182 с.

180. Нурахметов, С.Т. Педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления курсантов военного вуза / С.Т. Нурахметов // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 70-77.

181. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / С.Г. Вершловский, Е.Г. Королева, Л.Г. Петряевская и др.; под ред. С.Г. Вершловского; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования, С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. Лаб. социологии. Каф. теории и практики упр. образованием. – Санкт-Петербург, 1998. – 161 с.

182. Общая психология. Учебник для вузов / Под ред. Р.Х. Тугушева, Е.И. Гарбера. – Саратов: Научная книга, 2003. – 480 с.

183. Овчинникова, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации молодого педагога к условиям профессиональной деятельности / Л.А. Овчинникова, И.Е. Декман // Азимут научных исследований: Педагогика и Психология. – 2020. – Том 9. – № 2(31). – С. 354-357.

184. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 1998. – 944 с.

185. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. № 1. – С.90-101.

186. Осухова, Н.Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. Профориентация и психологическая поддержка – новые возможности занятости: тез. докл. межрегиональной научно-практической конференции/ Н.Г. Осухова. – Москва : Красная площадь, 1996. – С. 103-105.

187. Отраднова, А.С. Адаптация курсантов образовательных организаций МВД России к учебно-профессиональной деятельности: педагогическое сопровождение / А.С. Отраднова // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 5 (135). – С. 184-189.

188. Павлов, И.П. Полное собрание сочинений / И.П. Павлов. Т. 3. – М. – Л., 1951. – С. 25.

189. Панферов, В.Н. Психология человека : душа и тело, организм и психика, функции психики / В.Н. Панферов. – Санкт-Петербург : Научное издание Балтийской педагогической академии, Институт психологии человека, 1997.

190. Панченко, Л.П. Адаптация к профессиональной деятельности : учеб.пособие / Л.П. Панченко. – Владивосток : Мор.гос. ун-т, 2006. – 35 с.

191. Парсонс, Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 462-478.

192. Педагогическая энциклопедия. – М., 1994. – 354 с.

193. Педько, М.А. К вопросу о профессиональной адаптации выпускников военного вуза / М.А. Педько, Е.С. Терещенко // Приоритеты педагогики и современного образования : сборник статей III Международной научно-практической конференции. 2018 (Пенза, 15 августа 2018 г.). – Пенза : Наука и просвещение, 2018. – С. 70-73.

194. Петровский, А.В. Личность, деятельность, коллектив / А.В. Петровский. – М. : Просвещение, 1982. – 255 с.

195. Петровский, В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности: монография / В.А. Петровский. – Ростов н/Д, 1996. – 272 с.
196. Пиаже, Ж. Теория Пиаже / Ж. Пиаже // История зарубежной психологии. – М., 1986. – С. 232-233.
197. Платонов, К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
198. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
199. Плугина, М.И. Психологическое сопровождение образовательной деятельности преподавателей высшей школы в системе повышения квалификации: научно-методическое пособие / М.И. Плугина. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2004. – 98 с.
200. Положевец, Е.В. Социально-психологическая подготовка как система мер по облегчению адаптации к профессиональной деятельности / Е.В. Положевец // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 8. – С. 66-69.
201. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – 512 с.
202. Пономарева, С.А. Наставничество как форма акмеологически ориентированного профессионального взаимодействия / С.А. Пономарева, Е.Г. Маликова, А.И. Спиридонова // Акмеология профессионального образования : материалы 11-й Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 13-14 марта 2014 г. – Екатеринбург, 2014. – С. 246-251.
203. Постовалова, А.И. Социально-психологическая структура готовности к профессиональному выбору лиц юношеского возраста : дис ... канд. психол. наук / А.И. Постовалова. – Челябинск, 2010. – 255 с.
204. Постовалова, Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека / Г.И. Постовалова // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973. – С. 18-19.
205. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – Москва : Академия, 2001. – 480 с.

206. Реан, А.А. Психологическая адаптация и становление выпускника высшего учебного заведения в период перехода к профессиональной деятельности / А.А. Реан, Ю.В. Чепурная, А.В. Федосеева // *Защити меня.* – 2018. – № 3. – С. 22-29.

207. Рожков, М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса / М.И. Рожков // *Психология и педагогика социального воспитания : материалы науч.-практ. конф.* – Кострома, 2005. – С. 322-329.

208. Ростовцева, М.В. Основные аспекты формирования адаптивности как отношения личности и общества в процессе социализации студенчества / М.В. Ростовцева // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Сер. Педагогика и психология.* – 2009. – № 11. – С. 115-125.

209. Роша, А.Н. Социологические и организационно-правовые проблемы труда работника милиции: дис... д-ра юрид. наук / А.Н. Роша. – Москва, 1980. – С. 134.

210. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер-ком, 1999. – 720 с.

211. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.

212. Савищева, Т.В. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации начинающих преподавателей вуза, не имеющих базового педагогического образования: автореф. дис... канд. пед. наук / Т.В. Савищева. – Москва, 2015. – 22 с.

213. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М., 1999. – С.186-213.

214. Сахаров, С.Ю. Критерии профессиональной адаптации молодых офицеров - выпускников / С.Ю. Сахаров // *Наука и образование на современном этапе развития: опыт, проблемы и пути их решения : материалы Международной научно-практической конференции (Воронеж, 26-27 ноября 2018 г.).* – С. 483-486.

215. Сахаров, С.Ю. Современное состояние проблемы профессиональной адаптации молодых офицеров к службе в войсках и пути ее решения / С.Ю. Сахаров // *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: Материалы VI Международной научно-практической конференции.* Под редакцией А.И. Ахулковой. 2019. – Орел: Издательство Орловского гос. ун-та, 2019. – С. 279-281.

216. Сахаров, С.Ю. Структурные компоненты профессиональной адаптации молодых офицеров : содержательная характеристика / С.Ю. Сахаров // Дискуссия. 2017. № 10. С. 124-125.

217. Сахаров, С.Ю. Характеристика внешних факторов профессиональной адаптации молодых офицеров / С.Ю. Сахаров // Научное мнение. – 2018. – № 2. – С. 97-100.

218. Селье, Г. Стресс без дистресса. – Москва : Прогресс, 1979. – 124 с.

219. Семичов, С.Б. Предболезненные психические расстройства / С.Б. Семичов. – Л. : Медицина, 1987. – 183 с.

220. Сенокосов, Ж.Г. Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе: автореф. дис.....канд. психол. наук / Ж.Г. Сенокосов. – Москва : ВПА, 1989. – 22 с.

221. Сеченов, И.М. Физиология нервной системы / И.М. Сеченов. – Санкт-Петербург : Типография А. Головачева, 1866. – 503 с.

222. Сизоненко, Р.В. Наставничество как механизм социального воспроизводства кадрового потенциала промышленного предприятия / Р.В. Сизоненко // Известия Уфимского научного центра РАН. – 2019. – № 3. – С. 87-91.

223. Симонова, Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений : теория и практика : дис....д-ра пед. наук / Г.И. Симонова. – Киров, 2006. – 425 с.

224. Симонова, О.С. Методологические основания построения модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации сотрудников Федерального пожарного надзора / О.С. Симонова // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2016. – № 1. – С. 26-31.

225. Симонова, О.С. Моделирование процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации специалистов Федерального государственного пожарного надзора / О.С. Симонова, Л.И. Савва // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 168-181.

226. Симонова, О.С. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации сотрудников Федерального государственного пожарного надзора: автореф. дис....канд. пед. наук / О.С. Симонова. – Челябинск, 2016. – 22 с.

227. Синьковская, Т.А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения / Т.А. Синьковская // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2003») // <http://ito.edu.ru/2003>.

228. Скрипкина, А.В. Стратегия и механизмы формирования имиджа вузов социокультурной сферы: дис... д-ра пед. наук / А.В. Скрипкина. – Ставрополь, 2012. – 364 с.

229. Скрипкина, А.В. Междисциплинарный анализ понятия «педагогическое сопровождение» адаптации курсантов к учебно-профессиональной деятельности / А.В. Скрипкина, М.М. Зиборова // Вестник экономической безопасности. – 2018. – № 3. – С. 257-259.

230. Слабинский, В.Т. Процессный учет и анализ затрат на производство / В.Т. Слабинский. – М. : Финансы и статистика, 1982. – 144 с.

231. Сластенин, В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. Ч. 2 / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С. 9.

232. Соловьева, Л.В. Изучение адаптированности как профессионально важного качества личности сотрудника полиции / Л.В. Соловьева // Формирование профессионально значимых качеств сотрудников полиции : материалы Международной науч.-практ. конференции. 2017. Изд-во : Краснодарский университет МВД России.

233. Сотникова, М.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде: автореф. дис....канд. пед. наук / М.С. Сотникова. – Москва, 2017. – 22 с.

234. Социологический словарь/ отв. ред. Г.В Осипов, Л.Н. Москвичев. – Москва : Норма, 2008. – 608 с.

235. Спенсер, Г. Опыты научные, политические и философские / Г. Спенсер. – Минск, 1998. – С. 265-307.

236. Степанов, Ф.Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности / Ф.Г. Степанов // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. – 2021. – № 3. – С. 68-78.

237. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – Москва : Прогресс-Традиция, 1999. – 390 с.

238. Столповская, Т.А. Социально-психологический портрет молодого сотрудника ОВД и адаптация в профессиональной деятельности / Т.А. Столповская, Ю.И. Исакова // Социология сегодня : сборник материалов межвузовского круглого стола. – Иркутск, 2017. – С. 71-76.

239. Струков, А.Б. Педагогическое сопровождение адаптации курсантов к условиям обучения в высших военных учебных заведениях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.Б. Струков. – Саратов, 2005. – 172 с.

240. Сутковая, Н.В. Феномен «педагогическое сопровождение» в актуальных педагогических исследованиях / Н.В. Сутковая // Педагогика : традиции и инновации : материалы VIII Междунар. науч. конф. Челябинск, январь 2017 г. – Челябинск : Два комсомольца, 2017. – С. 49-52.

241. Сухарев, А.В. Этнофункциональный подход к психологическим показателям адаптации человека / А.В. Сухарев, И.Л. Степанов, А.Н. Струкова и др. // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 64-72.

242. Тарасова, Л.Е. Адаптационная готовность: дефиниция термина / Л.Е. Тарасова // Перспективы науки. – 2015. – № 7(70). – С. 26-29.

243. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т.1. – С. 15-42.

244. Терентьева, А.И. Развитие политической культуры студентов в образовательном процессе современного вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.И. Терентьева. – Санкт-Петербург, 2012. – 355 с.

245. Тимонин, А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / А.И. Тимонин. – Кострома, 2008. – 412 с.

246. Тихомирова, Н.А. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения молодых педагогов в процессе профессиональной адаптации / Н.А. Тихомирова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 8. – С. 24-26.

247. Ткачева, Н.А. К вопросу о потенциале наставничества / Н.А. Ткачева, А.Б. Фокина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 193.

248. Толмен, Э.Ч. Основные направления психологии в классических трудах. Необихевиоризм / Э.Ч. Толмен, Я.Л. Холл. – Москва : Мысль, 1998. – С. 45-48.

249. Толочек, В.А. Парадоксы и психологические механизмы адаптации субъекта к социальной среде / В.А. Толочек // Вестник РГНФ. – 2006. – № 3. – С. 183-193.

250. Третьякова, Н.В. Процессный подход к управлению качеством здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения : монография / Под науч. ред. В.А. Федорова. – Екатеринбург : Российский гос. пед. ун-т, 2018. – 166 с.

251. Ухоботов, В.В. Наставничество как способ повышения эффективности адаптации / В.В. Ухоботов, Д.О. Домкина // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2017. Т. 5. – № 2 (18). <http://tsj.pnzgu.ru>.

252. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под ред. С.Г. Вершловского. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 1994. – 132 с.

253. Файвишевский, В.А. О существовании неосознаваемых негативных мотиваций и их проявлений в поведении человека / В.А. Файвишевский // Бессознательное: природа, функции, методика исследования. – Тбилиси: Мецниерба, 1978. – С.433-445.

254. Фатула, А.В. Организация работы с кадрами в органах внутренних дел: учеб. пособие / А.В. Фатула, Л.М. Колодкин. – Москва : Изд-во Акад. МВД СССР, 1990. – 95 с.

255. Фатыхова, Р.М. Теоретические основы формирования культуры педагогического общения : дис. ... д-ра пед. наук / Р.М. Фатыхова. – Екатеринбург, 2001. – 383 с.

256. Федосеева, И.А. Социально-педагогическое сопровождение военнослужащих в условиях первичной адаптации / И.А. Федосеева, А.Ю. Бушуев // Философия образования. – 2020. – Т. 20. – № 2. – С. 166-178.

257. Федяева, И.Ю. Научные подходы к проблеме профессиональной адаптации личности / И.Ю. Федяева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 19-1. – С. 96-101.

258. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. – Москва : Политиздат, 1987. – 590 с.

259. Фомин, А.Я. Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации военнослужащих, призванных на военную службу по контракту: дис...канд. пед. наук / А.Я. Фомин. – Ярославль, 2007. – 228 с.

260. Фонталова, Н.С. Стресс в профессиональной деятельности и его психолого-экономические последствия / Н.С. Фонталова // Известия ИГЭА. – 2011. – № 3 (77). – С. 179-182.

261. Фортунатов, А.А. Основные направления формирования экологической культуры студентов вуза / А.А. Фортунатов // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2010. – № 8. – С.199-207.

262. Фрейд, З. Я и оно. Труды разных лет : в х т. / З. Фрейд. – Тбилиси : Изд-во «Мерана», 1991. – С. 27-57.

263. Хайров, Р.А. Исследование проблемы готовности руководителей образовательных учреждений к управленческой деятельности / Р.А. Хайров // Известия российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2010. – № 125. – С.158-162.

264. Харавина, Л.Н. Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога : дис...канд. пед. наук / Л.Н. Харавина. – Ярославль, 2011. – 238 с.

265. Харавина, Л.Н. Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя / Л.Н. Харавина // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 214-219.

266. Хвостанцев, С.В. Профессионально-трудовая адаптация семьи офицера национальной гвардии России : дис... канд. социол. наук / С.В. Хвостанцев. – Белгород, 2019. – 224 с.

267. Хорошев, Г.И. Социология и психология управленческого труда в условиях перехода к рыночным отношениям / Г.И. Хорошев. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во ; – СПб. : ГТУ, 1995. – 111 с.

268. Хромченкова, К.Б. Готовность к риску как фактор адаптации специалистов особого риска к профессиональной деятельности / К.Б. Хромченкова // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи: сборник трудов молодых

ученых (Экспериментальная платформа – 2018) / под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, М.И. Розеновой ; Московский государственный психолого-педагогический университет. – Пермь, 2018. – С. 63-65.

269. Царегородцев, Г.И. Философские проблемы теории адаптации / Г.И. Царегородцев. – М., 1975. – С. 43-44.

270. Цецорина, Т. А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Цецорина. – Белгород, 2002. – 172 с.

271. Челнокова, Е.А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е.А. Челнокова, З.И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 4. – С. 11.

272. Черноиванов, А.В. Профессиональная адаптация офицера / А.В. Черноиванов // Наука современности: проблемы и решения: сб. науч. статей. – Москва : Перо, 2019. – С. 102-105.

273. Черныш, И.В. Энциклопедия выживания / И.В. Черныш. – М. : Айрис-Пресс, 2002. – 432 с.

274. Чернявская, А.П. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя / А.П. Чернявская, Л.Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4 (109). – С. 62-70.

275. Чихачев, М.В. Адаптивность личности как интегративная особенность адаптации курсантов к обучению в военных институтах внутренних войск МВД России / М.В. Чихачев, А.В. Поликанов // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – Т. 6. – № 3. – С. 497-503.

276. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека : Учеб. пособие / В.Д. Шадриков. 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд. корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

277. Шамионов, Р.М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации : дис... д-ра психол. наук / Р.М. Шамионов. – Саратов, 2002. – 362 с.

278. Шамионов, Р.М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Нов. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15. – Вып. 4. – С. 106-112.

279. Шамионов, Р.М. Структура адаптационной готовности личности / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Нов. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 16. – Вып. 4. – С. 454-458.

280. Шингаев, С.М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья выпускников вузов при адаптации к профессиональной деятельности / С.М. Шингаев // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2018. – С. 33-40.

281. Шмальгаузен, И.И. Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии : избранные труды / И.И. Шмальгаузен. – М. : Наука, 1982. – 383 с.

282. Шмидт, Е.К. Специфика педагогического сопровождения социально-профессиональной адаптации курсантов в высших военных учебных заведениях / Е.К. Шмидт // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 12. – С. 116-121.

283. Штофф, В.А. Гносеологические проблемы моделирования : дис...д-ра филос. наук / В.А. Штофф. – Ленинград, 1964.

284. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. 2-е изд. / Ю.В. Щербатых. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 256 с.

285. Эрвин Бауэр и теоретическая биология (к 100-летию со дня рождения) / Сборник науч. трудов. Отв. ред. С.Э. Шноль. – Пущино, 1993. – 256 с.

286. Яблонская, Ю.О. Социально-педагогическая адаптация детей-сирот в условиях учреждения НПО: теория и практика : автореф. дис...д-ра пед. наук / Ю.А. Яблонская. – Челябинск, 1975. – 21 с.

287. Яссман, Л.В. Психологические основы системы предупреждения правонарушений у несовершеннолетних : соч.: в 3 т. / Л.В. Яссман. – Комсомольск-на-Амуре : Изд-во КГПИ, 1996. – Т. 3. – С. 32-67.

288. Aubert, H. Physiologie der Netzheit / H. Aubert. – Breslau, 1865. – 394 p.

289. Bristol, L.M. Social Adaptation / L.M. Bristol. – Cambridge. 1915. – 356 p.

290. Cannon, W.B. Bodily changes in pain, hanger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement / W.B. Cannon. – N.Y., L : D. Apptetion and Company, 1915. – P. 186-187.
291. Coser, L. Completion of the conflict / L. Coser // Social conflict: modern research. Ref. coll. – M., 1991.
292. Coser, L. Conflict: Social Aspects / L. Coser // International Encyclopedia of the Social Sciences. Ed. by D. Sills. – Vol. 3. USA, 1968.
293. Cuenot, L. L'adaptation / L. Cuenot. – Paris, 1925. – 420 p.
294. Dahrendorf, R. Modern social conflict / R. Dahrendorf. 1993. – № 4.
295. Hexley, J. Evolution. The Modern Synthesis/ J. Hexley. London, 1963. – P. 133.
296. Hockey, G. R. A state control theory of adaptation to stress and individual difference in stress management / Energetics and human information processing. G. R. Hockey, A. W. Gaillard, M. G. Coles. – Dordrecht, 1986.
297. Katz, D. The Social Psychology Organization / D. Katz, R. S. Kahn, 2nd. ed., – New York, Wiley, 1978.
298. Lazarus, R. S., Launier R. Stress – related transactions between person and environment / L. A. Pervin, M. Lewis (Eds.), Perspectives in interactional psychology. – New York: Pervin, 1978. – P. 287-327.
299. McGrath, J. E. Stress and Behavior in organizations / Handbook of industrial and organization psychology, M. Dunnette (Ed.). – Chicago: Rand McNally, 1976. – P. 1353-1395.
300. Mechanic, D. Students under Stress. – New York: Free Press, 1962.
301. Rogers, C. Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy / C. Rogers. – Boston, 1961. – 420 p.
302. Simmel, G. Human as an enemy / G. Simmel // Sociological journal. – 1994. – № 2.
303. Smith, M. J., Carayon P. Work organization, stress and cumulative trauma disorders / S. Moon, S. Sauter (Eds.), Beyond Biomechanics: Psychosocial Aspects of Cumulative Trauma Disorders. Taylor and Francis. – London, 1996. – P. 23-42.
304. Wolff, H. G. Stress and Desease. 2nd ed. Springfield, III: Charles C. Tomas, 1968.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Рисунок 1 – Система функций, исполняемых офицером в служебной деятельности (по С.В. Хвостанцеву)	49
Рисунок 2 – Состав способностей офицера, необходимых для успешной профессиональной адаптации и эффективной профессиональной деятельности (авторский рисунок)	55
Рисунок 3 – Составляющие профессиональной адаптации молодого офицера (авторский рисунок)	59
Рисунок 4 – Структура готовности к профессиональной адаптации молодого офицера (авторский рисунок)	62
Таблица 1 – Уровни адаптированности молодого офицера	68
Рисунок 5 – Результаты распределения адаптантов – молодых офицеров по шкалам адаптивности	74
Таблица 2 – Результаты обработки анкетных данных по критерию «удовлетворенность профессиональной деятельностью»	76
Рисунок 6 – Результаты диагностики мотивационного компонента профессиональной адаптации	78
Рисунок 7 – Результаты диагностики когнитивно-операционального компонента профессиональной адаптации	79
Рисунок 8 – Результаты диагностики коммуникативного компонента профессиональной адаптации	80
Рисунок 9 – Результаты диагностики эмоционально-поведенческого компонента профессиональной адаптации	83
Рисунок 10 – Общие итоги констатирующего этапа экспериментальной работы	84
Рисунок 11 – Модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации (авторский рисунок)	127
Рисунок 12 – Структура специального курса «Организация адаптационного процесса» (авторский рисунок)	131

Рисунок 13 – Обобщенные результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы	147
Таблица 3 – Результаты обработки анкетных данных по критерию «удовлетворенность профессиональной деятельностью» (по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы)	149
Рисунок 14 – Результаты диагностики мотивационного компонента профессиональной адаптации (по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в сравнении с констатирующим этапом)	150
Рисунок 15 – Результаты диагностики когнитивно-операционального компонента профессиональной адаптации (по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в сравнении с констатирующим этапом)	152
Рисунок 16 – Результаты диагностики коммуникативного компонента профессиональной адаптации (по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в сравнении с констатирующим этапом)	153
Рисунок 17 – Результаты диагностики эмоционально-поведенческого компонента профессиональной адаптации (по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в сравнении с констатирующим этапом)	155
Таблица 4 – Распределение эмпирических частот (эмпирические данные (ЭД))	156
Таблица 5 – Распределение теоретических частот (теоретические данные (ТД))	156
Таблица 6 – Итоговые данные (ИД) для вычислений	156

Приложение А

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ)

А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность-02» (МЛО-АМ) разработан А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным. Он предназначен для оценки адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития.

В основу методики положено представление об адаптации, как о непрерывном процессе активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности. Эффективность адаптации во многом зависит от того, насколько реально человек воспринимает себя и свои социальные связи, точно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, нарушением взаимоотношений, понижением работоспособности и ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к грубым нарушениям воинской дисциплины, правопорядка, суицидальным поступкам, срыву профессиональной деятельности и развитию болезней.

Опросник содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы:

«достоверность» (Д);

«нервно-психическая устойчивость» (НПУ);

«коммуникативные потенциал» (КП);

«моральная нормативность» (МН);

«адаптивные способности» (АС)

Инструкция обследуемым

«Сейчас Вам будет предложено ответить на ряд вопросов, касающихся некоторых особенностей Вашего самочувствия, поведения, характера. Будьте открытыми, долго не раздумывайте над содержанием вопросов, давайте естественный ответ, который первым придет Вам в голову. Помните, что нет «хороших» или «плохих» ответов. Если Вы отвечаете на вопрос «да», поставьте в соответствующей клетке регистрационного бланка знак «+» (плюс), если Вы выбрали ответ «нет», поставьте знак «-» (минус). Внимательно следите за тем, чтобы номер вопроса анкеты и номер клетки регистрационного бланка совпадали. Отвечать нужно на все вопросы подряд, ничего не пропуская. Если у Вас возникнут вопросы – поднимите руку».

Текст опросника

1. Бывает, что я сержусь.
2. Обычно по утрам я просыпаюсь свежим и отдохнувшим.
3. Сейчас я, примерно, так же работоспособен, как и всегда.
4. Судьба определенно не справедлива ко мне.
5. Запоры у меня бывают редко.
6. Временами мне очень хотелось покинуть свой дом.
7. Временами у меня бывают приступы смеха или плача.
8. Мне кажется, что меня никто не понимает.
9. Считаю, что, если кто-то причинил мне зло, я должен ему ответить тем же.
10. Иногда мне в голову приходят такие нехорошие мысли, что лучше о них никому не рассказывать.
11. Мне бывает трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.
12. У меня бывают очень странные и необычные переживания.
13. У меня отсутствовали неприятности из-за моего поведения.
14. В детстве я одно время совершал мелкие кражи.
15. Иногда у меня появляется желание ломать или крушить все вокруг.
16. Бывало, что я целыми днями или даже неделями ничего не мог делать, потому что никак не мог заставить себя взяться за работу.
17. Сон у меня прерывистый и беспокойный.
18. Моя семья относится с неодобрением к той работе, которую я выбрал.
19. Бывали случаи, что я не сдерживал своих обещаний.
20. Голова у меня болит часто.
21. Раз в неделю или чаще я без всякой видимой причины внезапно ощущаю жар во всем теле.
22. Было бы хорошо, если бы почти все законы отменили.
23. Состояние моего здоровья почти такое же, как у большинства моих знакомых (не хуже).
24. Встречая на улице своих знакомых или школьных друзей, с которыми я давно не виделся, я предпочитаю проходить мимо, если они со мной не заговаривают первыми.
25. Большинству людей, которые меня знают, я нравлюсь.
26. Я человек общительный.
27. Иногда я так настаиваю на своем, что люди теряют терпение.
28. Большую часть времени настроение у меня подавленное.
29. Теперь мне трудно надеяться на то, что я чего-нибудь добьюсь в жизни.
30. У меня мало уверенности в себе.
31. Иногда я говорю неправду.
32. Обычно я считаю, что жизнь - стоящая штука.
33. Я считаю, что большинство людей способны солгать, чтобы продвинуться по службе.
34. Я охотно принимаю участие в собраниях и других общественных мероприятиях.

35. Я ссорюсь с членами моей семьи очень редко.
36. Иногда я сильно испытываю желание нарушить правила приличия или кому-нибудь навредить.
37. Самая трудная борьба для меня – это борьба с самим собой.
38. Мышечные судороги или подергивания у меня бывают крайне редко (или почти не бывают).
39. Я довольно безразличен к тому, что со мной будет.
40. Иногда, когда я себя неважно чувствую, я бываю раздражительным.
41. Большую часть времени у меня такое чувство, что я сделал что-то не то или даже плохое.
42. Некоторые люди до того любят командовать, что меня так и тянет делать все наперекор, даже если я знаю, что они правы.
43. Я часто считаю себя обязанным отстаивать то, что нахожу справедливым.
44. Моя речь сейчас такая же, как всегда (не быстрее и не медленнее, нет ни хрипоты, ни невнятности).
45. Я считаю, что моя семейная жизнь такая же хорошая, как и большинства моих знакомых.
46. Меня ужасно задевает, когда меня критикуют или ругают.
47. Иногда у меня бывает такое чувство, что я просто должен нести повреждение себе или кому-нибудь другому.
48. Мое поведение в значительной мере определяется обычаями тех, кто меня окружает.
49. В детстве у меня была такая компания, где все старались стоять друг за друга.
50. Иногда меня так и подмывает с кем-нибудь затеять драку.
51. Бывало, что я говорил о вещах, в которых не разбираюсь.
52. Обычно я засыпаю спокойно и меня не тревожат никакие мысли.
53. Последние несколько лет я чувствую себя хорошо.
54. У меня никогда не было ни припадков, ни судорог.
55. Сейчас масса моего тела постоянная (я не худею и не полнею).
56. Я считаю, что меня часто наказывали незаслуженно.
57. Я легко могу заплакать.
58. Я мало устаю.
59. Я был бы довольно спокоен, если бы у кого-нибудь из моей семьи были неприятности из-за нарушения закона.
60. С моим рассудком творится что-то неладное.
61. Чтобы скрыть свою застенчивость, мне приходится затрачивать большие усилия.
62. Приступы головокружения у меня бывают очень редко (или почти не бывают).
63. Меня беспокоят сексуальные (половые) вопросы.
64. Мне трудно поддерживать разговор с людьми, с которыми я только что познакомился.
65. Когда я пытаюсь что-то сделать, то часто замечаю, что у меня дрожат руки.
66. Руки у меня такие же ловкие и проворные, как и прежде.
67. Большую часть времени я испытываю общую слабость.

68. Иногда, когда я смущен, я сильно потею, и меня это раздражает.
69. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
70. Думаю, что я человек обреченный.
71. Бывали случаи, что мне было трудно удержаться от того, чтобы что-нибудь не стащить у кого-либо или где-нибудь, например в магазине.
72. Я злоупотреблял спиртными напитками.
73. Я часто о чем-нибудь тревожусь.
74. Мне бы хотелось быть членом нескольких кружков или обществ.
75. Я редко задыхаюсь, и у меня не бывает сильных сердцебиений.
76. Всю свою жизнь я строго следую принципам, основанным на чувстве долга.
77. Случалось, что я препятствовал или поступал наперекор людям просто из принципа, а не потому, что дело было действительно важным.
78. Если мне не грозит штраф и машин поблизости нет, я могу перейти улицу там, где хочется, а не там, где положено.
79. Я всегда был независимым и свободным от контроля со стороны семьи.
80. У меня бывали периоды такого сильного беспокойства, что я даже не мог усидеть на месте.
81. Зачастую мои поступки неправильно истолковывали.
82. Мои родители и (или) другие члены моей семьи придираются ко мне больше, чем надо.
83. Кто-то управляет моими мыслями.
84. Люди равнодушны и безразличны к тому, что с тобой случится.
85. Мне нравится быть в компании, где все подшучивают друг над другом.
86. В школе я усваивал материал медленнее, чем другие.
87. Я вполне уверен в себе.
88. Никому не доверять – самое безопасное.
89. Раз в неделю или чаще я бываю очень возбужденным и взволнованным.
90. Когда я нахожусь в компании, мне трудно найти подходящую тему для разговора.
91. Мне легко заставить других людей бояться меня и, иногда, я это делаю ради забавы.
92. В игре я предпочитаю выигрывать.
93. Глупо осуждать человека, обманувшего того, кто сам позволяет себя обманывать.
94. Кто-то пытается воздействовать на мои мысли.
95. Я ежедневно выпиваю необычно много воды.
96. Счастливее всего я бываю, когда остаюсь один.
97. Я возмущаюсь каждый раз, когда узнаю, что преступник по какой-либо причине остался безнаказанным.
98. В моей жизни был один или несколько случаев, когда я чувствовал, что кто-то посредством гипноза заставляет меня совершать те или иные поступки.
99. Я очень редко заговариваю с людьми первым.
100. У меня никогда не было столкновений с законом.

101. Мне приятно иметь среди своих знакомых значительных людей, это как бы придает мне вес в собственных глазах.
102. Иногда без всякой причины у меня вдруг наступают периоды необычной веселости.
103. Жизнь для меня почти всегда связана с напряжением.
104. В школе мне было очень трудно говорить перед классом.
105. Люди проявляют по отношению ко мне столько сочувствия и симпатии, сколько я заслуживаю.
106. Я отказываюсь играть в некоторые игры, потому, что это у меня плохо получается.
107. Мне кажется, что я завожу друзей с такой же легкостью, как и другие.
108. Мне неприятно, когда вокруг меня люди.
109. Как правило, мне не везет.
110. Меня легко привести в замешательство.
111. Некоторые из членов моей семьи совершали поступки, которые меня пугали.
112. Иногда у меня бывают приступы смеха или плача, с которыми никак не могу справиться.
113. Мне бывает трудно приступить к выполнению нового задания ли начать новое дело.
114. Если бы люди не были настроены против меня, я достиг бы в жизни гораздо большего.
115. Мне кажется, что меня никто не понимает.
116. Среди моих знакомых есть люди, которые мне не нравятся.
117. Я легко теряю терпение с людьми.
118. Часто в новой обстановке я испытываю чувство тревоги.
119. Часто мне хочется умереть.
120. Иногда я бываю так возбужден, что мне бывает трудно заснуть.
121. Часто я перехожу на другую сторону улицы, чтобы избежать встречи с тем, кого я увидел.
122. Бывало, что я бросал начатое дело, так как боялся, что не справлюсь с ним.
123. Почти каждый день случается что-нибудь, что пугает меня.
124. Даже среди людей я обычно чувствую себя одиноким.
125. Я убежден, что существует лишь одно-единственное правильное понимание смысла жизни.
126. В гостях я чаще сижу где-нибудь в стороне или разговариваю с кем-нибудь одним, чем принимаю участие в общих развлечениях.
127. Мне часто говорят, что я вспыльчив.
128. Бывает, что я с кем-нибудь посплетничаю.
129. Часто мне бывает неприятно, когда я пытаюсь предостеречь кого-либо от ошибок, а меня понимают неправильно.
130. Я часто обращаюсь к людям за советом.
131. Часто, даже тогда, когда для меня складывается все хорошо, я чувствую, что для меня все безразлично.
132. Меня довольно трудно вывести из себя.

133. Когда я пытаюсь указать людям на их ошибки или помочь, они часто понимают меня неправильно.
134. Обычно я спокоен, и меня нелегко вывести из душевного равновесия.
135. Я заслуживаю сурового наказания за свои поступки.
136. Мне свойственно так сильно переживать свои разочарования, то я не могу заставить себя не думать о них.
137. Временами мне кажется, что я ни на что не пригоден.
138. Бывало, что при обсуждении некоторых вопросов я, особо не задумываясь, соглашался с мнением других.
139. Меня весьма беспокоят всевозможные несчастья.
140. Мои убеждения и взгляды непоколебимы.
141. Я думаю, что можно, не нарушая закона, попытаться найти в нем лазейку.
142. Есть люди, которые мне настолько неприятны, что я в глубине души радуюсь, когда они получают нагоняй за что-нибудь.
143. У меня бывали периоды, когда из-за волнения я терял сон.
144. Я посещаю всевозможные общественные мероприятия, потому что это позволяет мне бывать среди людей.
145. Можно простить людям нарушение тех правил, которые они считают неразумными.
146. У меня есть дурные привычки, которые настолько сильны, что бороться с ними просто бесполезно.
147. Я охотно знакомлюсь с новыми людьми.
148. Бывает, что неприличная или даже непристойная шутка у меня вызывает смех.
149. Если дело идет у меня плохо, то мне сразу хочется все бросить.
150. Я предпочитаю действовать согласно собственным планам, а следовать указаниям других.
151. Люблю, чтобы окружающие знали мою точку зрения.
152. Если я плохого мнения о человеке или даже презираю его, я мало стараюсь скрыть это от него.
153. Я человек нервный и легко и возбудимый.
154. Все у меня получается плохо, не так как надо.
155. Будущее мне кажется безнадежным.
156. Люди довольно легко могут изменить мое мнение, даже если до этого оно казалось мне непоколебимым.
157. Несколько раз в неделю у меня бывает такое чувство, что должно случиться что-то страшное.
158. Большую часть времени я чувствую себя усталым.
159. Я люблю бывать на вечерах и просто в компаниях.
160. Я стараюсь уклониться от конфликтов и затруднительных положений.
161. Меня очень раздражает то, что я забываю, куда кладу вещи.
162. Приключенческие рассказы мне нравятся больше, чем рассказы любви.
163. Если я захочу сделать что-то, но окружающие считают, что этого делать не стоит, я могу легко отказаться от своих намерений.

164. Глупо осуждать людей, которые стремятся ухватить от жизни все, что могут.
 165. Мне безразлично, что обо мне думают другие.

Регистрационный бланк

Ф.И.О. _____ Дата обследования _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105
106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135
136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150
151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165

Обработку результатов проводят по четырем «ключам», соответствующих шкалам: «достоверность», «нервно-психическая устойчивость», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность», «адаптивные способности». На каждый вопрос теста обследуемый может отвечать «да» или «нет». Поэтому при обработке результатов учитывается количество ответов, совпавших с «ключом». Каждое совпадение с «ключом» оценивается в один «сырой балл».

Шкала достоверности оценивает степень объективности ответов. В случае если общее количество «сырых баллов» превышает 10, то полученные данные следует считать недостоверными вследствие стремления военнослужащего соответствовать социально желаемому типу личности.

При массовом обследовании, а также при дефиците времени процесс определения социально-психологической адаптации военнослужащих может быть ускорен. Для этого достаточно иметь два «ключа». Для шкалы достоверности и шкалы личностного адаптивного потенциала. Шкала АС – более высокого уровня. Она включает шкалы «нервно-психическая устойчивость», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность» и дает представление в

целом об адаптивных возможностях личности, но не позволяет получить дополнительную информацию о психологических особенностях обследуемых.

Таблица 1

Ключи

Наименование шкалы	Номера вопросов с ответом «да»	Номера вопросов с ответом «нет»
Достоверность (Д)		1,10,19,31,51,69,78,92,101,116,128,138,148
Адаптивные способности (АС)	4,6,7,8,9,11,12,14,15,16,17,18,20,21,22,24,27,28,29,30,33,36,37,39,40,41,42,43,46,47,50,56,57,59,660,61,63,64,65,67,68,70,71,72,73,7577,79,80,81,82,83,84,86,88,89,90,91,93,94,9596,98,99,102,103,104,106,108,109,110,111,112,113,114,115,117,118,119,120,121,122,123,124,125,126,129,131,133,135,136,137,139,141,142,143,145,146,149,150,151,152,153,154,155,156,157,158,161,162,164,165	2,3,5,13,23,25,26,32,34,35,38,44,45,48,49,52,53,54,55,58,62,66,74,76,85,87,97,100,105,107,127,130,132,134,140,144,147,159,160,163
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	4,6,7,8,11,12,15,16,17,18,20,21,28,29,30,37,39,40,41,47,57,60,63,65,67,68,70,71,73,75,80,82,83,84,86,89,94,95,96,98,102,103,108,109,110,111,112,113,115,117,118,119,120,122,123,124,129,131,135,136,137,139,143,146,149,153,154,155,156,157,158,161,162	2,3,5,23,25,32,38,44,45,49,52,53,54,55,58,62,66,87,105,127,132,134,140
Коммуникативный потенциал (КП)	9,24,27,33,43,46,61,64,81,88,90,99,104,106,114,121,126,133,142,151,152	26,34,35,48,74,85,107,130,144,147,159
Моральная нормативность (МН)	14,22,36,42,50,56,59,72,77,79,91,93,125,141,145,150,164,165	13,76,97,100,160,163

Таблица 2

**Перевод в баллы результатов,
полученных по шкалам методики «Адаптивность-02» (МЛО-АМ)**

Наименование шкал и количество ответов, совпавших с ключом				
АС	НПУ	КП	МН	Баллы
104->	68->	25->	18->	1
103-87	67-52	24-22	17-16	2
86-72	51-41	21-19	15-14	3
71-57	40-30	18-16	13-12	4
56-43	29-20	15-14	11-10	5
42-36	19-15	13-12	9	6
35-29	14-10	11-10	8-7	7
28-23	9-8	9-8	6	8
22-19	7-6	7-6	5	9
18 и менее	5 и менее	5 и менее	4 и менее	10

Показатель по шкалам «АС», «КП», «МН» 1 - 3 балла – низкие показатели, 4 - 5 баллов – удовлетворительные показатели, 6 - 8 баллов – хорошие показатели, 9 - 10 баллов – высокие показатели.

**Интерпретация
нервно-психической устойчивости по шкале «НПУ» методики
«Адаптивность-02» (МЛО-АМ)**

Баллы 10-балльной шкалы	Заключения и рекомендации
1	Неудовлетворительная НПУ – характеризуется склонностью к нарушениям психической деятельности при значительных психических и физических нагрузках
2	
3	Удовлетворительная НПУ – характеризуется возможностью в экстремальных ситуациях умеренных нарушений психической деятельности, сопровождающихся неадекватным поведением, самооценкой и (или) восприятием окружающей действительности
4	
5	
6	Хорошая НПУ – характеризуется низкой вероятностью нервно-психических срывов, адекватными самооценкой и оценкой окружающей действительности. Возможны единичные, кратковременные нарушения поведения в экстремальных ситуациях при значительных физических и эмоциональных нагрузках
7	
8	
9	Высокая НПУ – характеризуется низкой вероятностью нарушений психической деятельности, высоким уровнем поведенческой регуляции
10	

**Интерпретация
адаптивных способностей по шкале «АС» методики «Адаптивность-02»
(МЛО-АМ)**

Уровень адаптивных способностей (баллы)	Интерпретация
5-10	Группы высокой и нормальной адаптации.
3-4	Группа удовлетворительной адаптации. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий.
1-2	Группа низкой адаптации.

**Таблица 4 – Интерпретация основных шкал методики «Адаптивность - 02»
(МЛО-АМ)**

Шкала	Уровень развития качеств	
	Низкие показатели (1-3 балла)	Высокие показатели (9-10 баллов)
АС	Обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать, как пограничное. Имеют низкой уровень нервно-психической устойчивости, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Возможны нервно-психические срывы. Требуют наблюдения психолога и врача (невропатолога, психи-	Достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

	атра).	
КП	Обладают низким уровнем коммуникативных способностей, испытывают затруднение в построении контактов с окружающими, проявляют агрессивность, повышенную конфликтность.	Обладают высоким уровнем развития коммуникативных способностей, легко устанавливают контакты с сослуживцами, окружающими, не конфликтны.
МН	Не могут адекватно оценить свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения.	Реально оценивают свою роль в коллективе, ориентированы на соблюдение общепринятых норм поведения.

Приложение Б

Опросник «Оценка удовлетворенности профессиональной деятельностью» (адаптированный вариант опросника В.А. Разоной)

Эффективная служебная деятельность офицера во многом зависит от его удовлетворенности трудом. Обследование может проводиться индивидуально или в группе. Испытуемым раздают анкеты, содержащие 14 утверждений и 5 вариантов ответа со шкалой оценок от 1 до 5 баллов.

Инструкция: Необходимо оценить каждое из этих утверждений, обведя кружком цифру, соответствующую представлениям о степени удовлетворенности потребностей и запросов:

- 1 балл – вполне удовлетворен
- 2 балла – удовлетворен
- 3 балла – не вполне удовлетворен
- 4 балла – не удовлетворен
- 5 баллов – крайне не удовлетворен.

№ п/п	Наименование вопроса	Вариант оценки
1	Ваша удовлетворенность содержанием воинского труда	1 2 3 4 5
2	Ваша удовлетворенность войсковой частью, где Вы проходите службу	1 2 3 4 5
3	Ваша удовлетворенность занимаемой должностью	1 2 3 4 5
4	Ваша удовлетворенность условиями служебной деятельности	1 2 3 4 5
5	Ваша удовлетворенность режимом организации служебной деятельности	1 2 3 4 5
6	Ваша удовлетворенность организацией служебной деятельности	1 2 3 4 5
7	Ваша удовлетворенность уровнем денежного довольствия и системой льгот	1 2 3 4 5
8	Ваша удовлетворенность социально-бытовыми условиями	1 2 3 4 5
9	Ваша удовлетворенность возможностью служебного роста	1 2 3 4 5
10	Ваша удовлетворенность стилем руководства командования войсковой части	1 2 3 4 5
11	Ваша удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами по службе	1 2 3 4 5
12	Ваша удовлетворенность взаимоотношениями с подчиненными	1 2 3 4 5
13	Ваша удовлетворенность тем, как вы можете использовать свои способности и компетенции	1 2 3 4 5
14	Ваша удовлетворенность служебной деятельностью в целом, в той степени, которая может повлиять на Ваше решение об изменении сферы профессионального труда	1 2 3 4 5

Обработка данных:

При обработке результатов суммируются баллы, отмеченные на бланке анкеты. По результатам обследования можно набрать от 14 до 70 баллов.

Если человек набирает 40 и более баллов, то это свидетельствует о его неудовлетворенности работой. Чем меньше баллов набирает офицер, тем выше у него удовлетворенность работой:

5–20 баллов – вполне удовлетворен

21–32 балла – удовлетворен

33–44 балла – не вполне удовлетворен

45–60 балла – не удовлетворен

свыше 60 баллов – крайне не удовлетворен

Данная методика может также применяться для оценки удовлетворенности профессиональной деятельностью целого воинского коллектива (группы). В таком случае используются средние величины показателей.

Приложение В

Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А. Реана)

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности. В основу методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. О внутреннем типе мотивации можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, расположенных вне самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные и внешние отрицательные.

Инструкция: прочитайте нижеперечисленные побуждения в профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале».

	В очень значительной мере	В достаточно незначительной мере	В небольшой, но и в не малой мере	В достаточно большой мере	В очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителей или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса труда					

7. Удовлетворение от результатов труда					
8. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка:

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами: $ВМ = \text{оценка п.7} + \text{оценка п.8}$; $ВПМ = \text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5} + \text{оценка п.6}$; $ВОМ = \text{оценка п.3} + \text{оценка п.4}$;

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (возможно, и дробное).

Интерпретация:

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К оптимальным результатам следует отнести следующие два типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$

Наименее оптимальным мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$

Между этими комплексами заключены промежуточные, с точки зрения их эффективности, иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Приложение Г

Тест на определение стрессоустойчивости личности (Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова)

Ниже предлагается тест, который позволяет получить оценку вашего уровня стрессоустойчивости. Вы получите тем более объективный результат, чем более искренними будут ваши ответы. Обведите кружком подходящий вариант по каждому утверждению (при отсутствии бланков на листочках рядом с номером вопроса ставиться балл).

Утверждения	Редко	Иногда	Часто
1. Я думаю, что меня недооценивают в коллективе	1	2	3
2. Я стараюсь работать, учиться, даже если бываю не совсем здоров	1	2	3
3. Я переживаю за качество своей работы	1	2	3
4. Я бываю, настроен агрессивно	1	2	3
5. Я не терплю критики в свой адрес	1	2	3
6. Я бываю раздражителен	1	2	3
7. Я стараюсь быть лидером там, где это возможно	1	2	3
8. Меня считают человеком настойчивым и напористым	1	2	3
9. Я страдаю бессонницей	1	2	3
10. Своим недругам я могу дать отпор	1	2	3
11. Я эмоционально и болезненно переживаю неприятность	1	2	3
12. У меня не хватает времени на отдых	1	2	3
13. У меня возникают конфликтные ситуации	1	2	3
14. Мне недостает власти, чтобы реализовать себя	1	2	3
15. У меня не хватает времени, чтобы заняться любимым делом	1	2	3
16. Я все делаю быстро	1	2	3
17. Я испытываю страх, что не поступлю в институт	1	2	3
18. Я действую сгоряча, а затем переживаю за свои дела и поступки.	1	2	3

Далее подсчитайте суммарное число баллов, которое было набрано, и определите, каков уровень вашей стрессоустойчивости, по таблице:

Суммарное число баллов	Уровень Вашей стрессоустойчивости
51 -54	1 – очень низкий
53-50	2 – низкий
49-46	3 – ниже среднего
45-42	4 – чуть ниже среднего
41 -38	5 – средний
37-34	6 – чуть выше среднего
33-30	7 – выше среднего
29-26	8 – высокий
18-22	9 – очень высокий

Чем меньше (суммарное число) баллов вы набрали, тем выше ваша стрессоустойчивость, и наоборот.

Если у вас 1-й и даже 2-й уровень стрессоустойчивости, то вам необходимо кардинально менять свой образ жизни.

Анкета В.Ю. Рыбникова «Прогноз-2»

Анкета В.Ю. Рыбникова «Прогноз-2» предназначена для определения уровня нервно-психической устойчивости (НПУ) у военнослужащих и позволяет выявить отдельные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность возникновения нервно-психических срывов. Качественный анализ ответов позволяет уточнить отдельные биографические сведения, особенности поведения и состояния психической деятельности человека в различных ситуациях.

Методика содержит 86 вопросов, на каждый из которых обследуемый должен дать ответ «да» или «нет». Результаты обследования выражаются количественным показателем (в баллах), на основании которого выносится заключение об уровне нервно-психической устойчивости и вероятности нервно-психических срывов.

Для проведения обследования необходимо иметь текст опросника и регистрационные бланки. Обследование длится около 20 минут.

Инструкция обследуемым:

«Вам предлагается ответить на 86 вопросов, направленных на выявление некоторых особенностей Вашей личности. Будьте откровенны, долго не раздумывайте над содержанием вопросов, давайте естественный ответ, который первым придет Вам в голову. Помните, что нет «хороших» или «плохих» ответов. Если Вы отвечаете «Да», поставьте в соответствующей клетке регистрационного бланка знак «+» (плюс), если Вы выбрали ответ «Нет», поставьте знак «-» (минус). Внимательно следите за тем, чтобы номер вопроса анкеты и номер клетки регистрационного бланка совпадали. Не пропускайте высказываний».

Регистрационный бланк к анкете «Прогноз-2»

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
81	82	83	84	85	86				

Обработка результатов выполнения методики производится с помощью специальных «ключей» (таблица 1).

Таблица 1. «Ключ» для обработки данных по методике «Прогноз-2»

Наименование шкал	Содержание ответов	Порядковые номера высказываний, соответствующих шкале
Шкала искренности	Нет (-)	1, 6, 10, 12, 15, 19, 21, 26, 33, 38, 44, 49, 52, 58, 61
Шкала нервно-психической устойчивости	Да (+)	2, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 45, 47, 48, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86
	Нет (-)	4, 8, 17, 24, 30, 35, 41, 46, 50, 55, 64

Обработка проводится с помощью «ключей», которые изготавливаются в количестве трех штук из прозрачной пластмассы (пленки). На пластмассу наносится сетка, совпадающая с сеткой регистрационного бланка. Прорези в каждом из «ключей» должны соответствовать номерам высказываний, сгруппированным в шкалы. Один «ключ» готовится для подсчета баллов по шкале искренности, два – по шкале нервно-психической устойчивости (для оценки положительных и отрицательных высказываний).

Обработку начинают со шкалы искренности, которая используется для оценки достоверности ответов. «Ключ» накладывается на заполненный регистрационный бланк, после чего подсчитывается количество минусов, которые видны через прорези в «ключе». Полученное число соответствует значению шкалы искренности в баллах. Если военнослужащий получил 10 и более баллов, то использовать данные анкеты не рекомендуется, а причины неискренности следует выяснить в процессе беседы с последующим выводом об уровне нервно-психической устойчивости.

Затем подсчитывается количество совпадений с «ключом» по шкале нервно-психической устойчивости. Количество полученных военнослужащим баллов переводят в «стэны» по табл. 2 и оценивают по табл. 3.

Таблица 2. Стэновая шкала оценки нервно-психической устойчивости по методике «Прогноз-2»

Первичные показатели по шкале НПУ	43 и более	37-42	33-36	29-32	23-28	19-22	15-18	11-14	9-10	8 и менее
Стэны	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Таблица 3. Характеристика уровней нервно-психической устойчивости

Стэны	Уровень НПУ	Заключения и рекомендации
1-3	Низкий	Низкий уровень нервно-психической устойчивости. Высокая вероятность нервно-психических срывов. Необходима консультация психоневролога (невропатолога, психиатра).
4-6	Средний	Нервно-психически устойчив. Однако существует вероятность нервно-психических срывов в напряженных, экстремальных ситуациях.
7-10	Высокий	Высокий уровень нервно-психической устойчивости. Нервно-психические срывы маловероятны.

Текст анкеты «Прогноз-2»

1. Бывало, что я бросал начатое дело, так как боялся, что не справлюсь с ним.
2. Меня легко переспорить.
3. Я избегаю поправлять людей, которые высказывают необоснованные утверждения.
4. Люди проявляют ко мне столько сочувствия и симпатии, сколько я заслуживаю.
5. Иногда я бываю уверен, что другие люди знают, о чем я думаю.
6. Бывали случаи, что я не сдерживал своих обещаний.
7. Временами я бываю совершенно уверен в своей никчемности.
8. У меня никогда не было столкновений с законом.
9. Я часто запоминаю числа, не имеющие для меня никакого значения (например, номера автомашин и т. п.).
10. Иногда я говорю неправду.
11. Я впечатлительнее большинства других людей.
12. Мне приятно иметь среди своих знакомых значительных людей, это как бы придает мне вес в собственных глазах.

13. Определенно судьба не благосклонна ко мне.
14. Мне часто говорят, что я вспыльчив.
15. Бывало, что я говорил о вещах, в которых не разбираюсь.
16. Я легко теряю терпение с людьми.
17. У меня отсутствуют враги, которые по-настоящему хотели бы причинить мне зло.
18. Иногда мой слух настолько обостряется, что это мне даже мешает.
19. Бывает, что я откладываю на завтра то, что можно сделать сегодня.
20. Если бы люди не были настроены против меня, я достиг бы в жизни гораздо большего.
21. В игре я предпочитаю выигрывать.
22. Часто я перехожу на другую сторону улицы, чтобы избежать встречи с человеком, которого я не желаю видеть.
23. Большую часть времени у меня такое чувство, будто я сделал что-то не то или даже плохое.
24. Если кто-нибудь говорит глупость или как-нибудь иначе проявляет свое невежество, я стараюсь разъяснить ему его ошибку.
25. Иногда у меня бывает чувство, что передо мной нагромодилось столько трудностей, что одолеть их просто невозможно.
26. В гостях я держусь за столом лучше, чем дома.
27. В моей семье есть очень нервные люди.
28. Если в моих неудачах кто-то виноват, я не оставляю его безнаказанным.
29. Должен признать, что временами я волнуюсь из-за пустяков.
30. Когда мне предлагают начать дискуссию или высказать мнение по вопросу, в котором я хорошо разбираюсь, я делаю это без робости.
31. Я часто подшучиваю над друзьями.
32. В течение жизни у меня несколько раз менялось отношение к моей профессии.
33. Бывало, что при обсуждении некоторых вопросов я, особенно не задумываясь, соглашался с мнением других.
34. Я часто работал под руководством людей, которые умели повернуть дело так, что все достижения в работе приписывались им, а виноватыми в ошибках оказывались другие.
35. Я без всякого страха захожу в комнату, где другие уже собрались и разговаривают.
36. Мне кажется, что по отношению именно ко мне особенно часто поступают несправедливо.
37. Когда я нахожусь на высоком месте, у меня появляется желание прыгнуть вниз.
38. Среди моих знакомых есть люди, которые мне не нравятся.
39. Мои планы часто казались мне настолько трудновыполнимыми, что я должен был отказаться от них.
40. Я часто бываю рассеянным и забывчивым.
41. Приступы плохого настроения у меня бывают редко.

42. Я бы предпочел работать с женщинами.
43. Счастливей всего я бываю, когда я один
44. Иногда, когда я неважно себя чувствую, я бываю раздражительным.
45. Часто я вижу сны, о которых лучше никому не рассказывать.
46. Мои убеждения и взгляды непоколебимы.
47. Я человек нервный и легковозбудимый.
48. Меня очень раздражает, когда я забываю, куда кладу вещи.
49. Бывает, что я сержусь.
50. Работа, требующая пристального внимания, мне нравится.
51. Иногда я бываю так взволнован, что не могу усидеть на месте.
52. Бывает, что неприличная или даже непристойная шутка вызывает у меня смех.
53. Иногда мне в голову приходят такие нехорошие мысли, что лучше о них никому не рассказывать.
54. Иногда я принимаю валериану, элениум или другие успокаивающие средства.
55. Человек я подвижный.
56. Теперь мне трудно надеяться на то, что я чего-нибудь добьюсь в жизни.
57. Иногда я чувствую, что близок к нервному срыву.
58. Бывало, что я отвечал на письма не сразу после прочтения.
59. Раз в неделю или чаще я бываю возбужденным и взволнованным.
60. Мне очень трудно приспособиться к новым условиям жизни, работы или учебы. Переход к новым условиям жизни, работы или учебы кажется мне невыносимо трудным.
61. Иногда случалось так, что я опаздывал на работу или свидание.
62. Голова у меня болит часто.
63. Я вел неправильный образ жизни.
64. Алкогольные напитки я употребляю в умеренных количествах (или не употребляю вовсе).
65. Я часто предаюсь грустным размышлениям.
66. По сравнению с другими семьями в моей очень мало любви и тепла.
67. У меня часто бывают подъемы и спады настроения.
68. Когда я нахожусь среди людей, я слышу очень странные вещи.
69. Я считаю, что меня очень часто наказывали незаслуженно.
70. Мне страшно смотреть вниз с большой высоты.
71. Бывало, что я целыми днями или даже неделями ничего не мог делать, потому что никак не мог заставить себя взяться за работу.
72. Я ежедневно выпиваю необычно много воды.
73. У меня бывали периоды, когда я что-то делал, а потом не знал, что именно я делал.
74. Когда я пытаюсь что-то сделать, то часто замечаю, что у меня дрожат руки.
75. Думаю, что я человек обреченный.
76. У меня бывают периоды такого сильного беспокойства, что я даже не могу усидеть на месте.

77. Временами мне кажется, что моя голова работает медленнее.
78. Мне кажется, что я все чувствую более остро, чем другие.
79. Иногда совершенно безо всякой причины у меня вдруг наступает период необычайной веселости.
80. Некоторые вещи настолько меня волнуют, что мне даже говорить о них трудно.
81. Иногда меня подводят нервы.
82. Часто у меня бывает такое ощущение, будто все вокруг нереально.
83. Когда я слышу об успехах близкого знакомого, я начинаю чувствовать, что я – неудачник.
84. Бывает, что мне в голову приходят плохие, часто даже ужасные слова, и я никак не могу от них отвязаться.
85. Иногда я стараюсь держаться подальше от того или иного человека, чтобы не сделать или не сказать чего-нибудь такого о чем потом пожалею.
86. Часто, даже когда все складывается для меня хорошо, я чувствую, что мне все безразлично.

Методика оценки эмоциональной напряженности личности (составлена на основе методики Н.М. Пейсахова и Г.Ш. Габдреевой)¹

Эмоциональная напряженность может возникнуть у человека при попадании в трудные, экстремальные условия, при умственной и эмоциональной перегрузке, создаваемой необходимостью быстрого принятия ответственного решения; трудностями задачи; дефицитом времени при выполнении значимой для человека деятельности; повышенной ответственностью за выполняемую работу; неудачами в деятельности и т.д.

В состоянии эмоциональной напряженности у человека, прежде всего, снижается выполнение сложных операций и интеллектуальных задач: резко сокращается объем внимания, памяти, появляются нарушения со стороны восприятия и мышления, воспроизводятся бесполезные ненаправленные действия.

Инструкция: «Если то, о чем говорится в суждении, происходит с Вами всегда, часто, характерно для Вашего поведения – отмечаете «да» в бланке. Если же такое с Вами происходит редко или никогда не бывает – ответ «нет». Если сомневаетесь, отвечаете «не знаю».

Обработка результатов: 1) Подсчитайте количество положительных ответов («да») в первой колонке (ответы на вопросы 1-10), во второй колонке (ответы на вопросы 10-20). В строке «Итого» запишите результат.

2) Подсчитайте количество отрицательных ответов («нет») в третьей колонке (ответы на вопросы 20-30). В строке «Итого» запишите результат.

¹Барташова О.А., Полякова С.Е. Эмоциональная напряженность как аспект коммуникативной неудачи в политическом дискурсе: учеб. пособие. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУЭФ, 2009. 40 с.

3) Подсчитайте все ответы «не знаю» по всей анкете и разделите результат пополам.

4) Сложите все полученные результаты и занесите в строку «Всего».

Интерпретация: полученный результат соотнесите со шкалой:

От 0 до 10 свидетельствует о низком уровне эмоционального напряжения;

От 11 до 17 говорит о среднем уровне;

От 18 до 22 выражен высокий уровень эмоционального напряжения;

От 23 до 30 – очень высокий уровень эмоционального напряжения (высокая ранимость, тревожность, конфликтность, неблагоприятные эмоциональные отношения, несформированность систем управления и контроля своей деятельности).

№ п/п	Вопросы	Ответ		
		Да	Нет	Не знаю
1	Мне с трудом удастся сосредоточить свое внимание на выполнении служебного задания			
2	Дополнительные вводные к основному заданию сильно отвлекают меня			
3	Меня постоянно тревожат мысли о необходимости принятия решения			
4	Иногда мне кажется, что мои знания по организации отдельных видов служебной деятельности ничтожны			
5	Отчаявшись выполнить служебное задание надлежащим образом, я опускаю руки			
6	Я не успеваю выполнить задание, и это вызывает чувство неуважения к себе			
7	Я болезненно реагирую на критические замечания со стороны командования			
8	Неожиданный вопрос руководителя приводит меня в замешательство			
9	Меня сильно беспокоит мое положение в воинском коллективе			
10	Я – безвольный человек, и это отражается на моей служебной деятельности			
11	Я с трудом сосредоточиваюсь на каком-либо задании, и это раздражает меня			
12	Несмотря на уверенность в своих знаниях, я испытываю тревожность в отдельных ситуациях служебной деятельности			
13	Порой мне кажется, что я не смогу в полном объеме освоить служебные обязанности, и это меня раздражает			
14	Во время доклада руководству о выполнении задания я обычно сильно волнуюсь			

15	Возможные неудачи в служебной деятельности очень тревожат меня			
16	Во время выступления я начинаю заикаться			
17	Мое состояние во многом зависит от успешности выполнения служебного задания			
18	Я часто ссорюсь с друзьями из-за пустяков и, потом жалею об этом			
19	Состояние класса и отношение ко мне очень влияют на мое настроение			
20	После спора или ссоры я долго не могу успокоиться			
21	У меня обычно не бывает головных болей после длительного напряжения			
22	Меня ничто не может вывести из хорошего расположения духа			
23	Невыполненное служебное задание не волнует меня			
24	Я не волнуюсь и не испытываю сильного сердцебиения перед выполнением ответственной работы, если уверен в своих знаниях			
25	Я обычно в числе первых завершаю выполнять задание и стараюсь не думать о возможных ошибках			
26	Мне обычно не требуется много времени на обдумывание дополнительных вопросов, задаваемых руководителем			
27	Критические замечания со стороны командования и коллег не портят мне настроение			
28	Я обычно сплю спокойно и не мучаюсь во сне, даже если у меня на службе неприятности			
29	В воинском коллективе я чувствую себя легко и непринужденно			
30	Мне легко организовать свой распорядок дня. Обычно я успеваю сделать все, что планирую			
	Итого			
	Всего			

Приложение Д

Анкета изучения трудностей, испытываемых молодыми военным и специалистами в процессе профессиональной адаптации

Просим Вас принять участие в опросе, связанном с профессиональной адаптацией, и ответить на предложенные ниже вопросы анкеты. Для этого следует прочитать формулировку вопроса и отметить любым знаком тот вариант, который в наибольшей степени соответствует Вашему мнению (или представить свой вариант ответа)

№	Содержание вопроса	Ответы
1	Удовлетворены ли Вы своей профессиональной подготовкой в образовательной организации высшего образования, которую Вы окончили?	<ul style="list-style-type: none"> – да, удовлетворен – скорее, удовлетворен – скорее, не удовлетворен – нет, не удовлетворен
2	Оправдались ли Ваши ожидания относительно сделанного профессионального выбора?	<ul style="list-style-type: none"> – да, оправдались – скорее, оправдались – скорее, не оправдались – нет, не оправдались
3	Если Ваши ожидания не оправдались, укажите причину несоответствия ваших ожиданий	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие готовности к деятельности по личностным качествам; – низкий уровень денежного довольствия; – высокий профессиональный риск; – несоответствие занимаемой должности ожиданиям – недостаточный уровень профессиональной подготовки; – отсутствие перспектив служебного роста; – отсутствие помощи со стороны командования и сослуживцев; – другое (укажите, что именно)
4	Какие обстоятельства препятствуют исполнению служебных обязанностей?	<ul style="list-style-type: none"> – большой объем работы с документацией; – сложный социальнопсихологический климат в коллективе; – наличие конфликтных ситуаций; – ненормированный характер труда;

		<ul style="list-style-type: none"> – недостаточный уровень собственной компетентности; – невнимание руководства к мнению офицера; – отсутствие комфортных социально-бытовых условий; – высокая напряженность профессиональной деятельности; – опасный характер воинского труда; – выполнение функций, не входящих в должностные обязанности – другое (укажите, что именно)
5	Что для Вас было самым сложным в процессе профессиональной адаптации?	<ul style="list-style-type: none"> – исполнение служебных обязанностей; – вхождение в новый коллектив; – условия организации служебной деятельности; – повышенная служебная нагрузка; – нехватка знаний и умений для организации служебной деятельности – другое (укажите, что именно)
6	С чем, на Ваш взгляд, связаны основные трудности в процессе профессиональной адаптации?	<ul style="list-style-type: none"> – с большим объемом служебных обязанностей; – с большим потоком новой информации; с необходимостью соблюдения воинской дисциплины; – с выстраиванием отношений с командованием; – с выстраиванием отношений с сослуживцами; – с выстраиванием отношений с подчиненными; – с нехваткой профессиональных умений и навыков; – с нехваткой знаний по управлению стрессами; – с отсутствием рядом опытного наставника – другое (укажите, что именно) –
7	В каких аспектах служебной деятельности, по Вашему мнению, необходима поддержка настав-	<ul style="list-style-type: none"> – в процессе решения практических служебных задач; – в процессе организации управления

	ника?	<p>воинским подразделением;</p> <ul style="list-style-type: none"> – в работе с документацией; в процессе несения караульной и внутренней службы; – в решении социальных и бытовых вопросов – другое (указать, что именно)
8	Возникали ли у Вас в процессе адаптации конфликтные ситуации?	<ul style="list-style-type: none"> – да, с командованием – да, с сослуживцами – да, с подчиненными – нет, не возникали
9	Оцените морально-психологический климат в воинском коллективе	<ul style="list-style-type: none"> – в воинском коллективе создана атмосфера взаимного уважения и доброжелательности; – атмосферу в воинском коллективе можно охарактеризовать: каждый сам за себя; – морально-психологический климат характеризуется с позиций атмосферы равнодушия и недоброжелательности; – другое (указать, что именно)
10	Испытываете ли вы социально-бытовые трудности? Если «да», то какие?	<ul style="list-style-type: none"> – да – нет
11	Необходимо ли, по Вашему мнению, закреплять наставника за молодым специалистом	<ul style="list-style-type: none"> – да – нет
12	Что, на ваш взгляд, можно рекомендовать командованию для улучшения процесса профессиональной адаптации молодых военных специалистов? Укажите.	

Приложение Е

Программа организации наставничества в войсковой части № NNNN

№ п/п	Наименование мероприятия	Форма	Участники/ответственный	Сроки	Действия наставника
<u>1-й этап – ориентационно-ознакомительный</u>					
1	Организация знакомства молодого офицера с историей, воинскими и боевыми традициями войсковой части, структурой организации, правилами служебного распорядка, нормами служебного взаимодействия, подразделением, в котором будет проходить служебная деятельность. Представление личному составу подразделения	Вводное занятие	Молодой офицер/наставник, руководитель подразделения	1-я неделя служебной деятельности	Организация информирования молодого офицера, стимулирование его мотивации к профессиональной деятельности в войсковой части
2	Изучение структуры воинского подразделения, основных задач и функций, решаемых в повседневной деятельности и в условиях боевой обстановки	Самостоятельная работа	Молодой офицер/наставник	1-й месяц служебной деятельности	Организация помощи молодому офицеру в процессе вхождения в должность, разъяснение ключевых аспектов его деятельности, специфики ее организации и взаимодействия
3	Изучение норма-	Самостоя-	Молодой офи-	1-й месяц слу-	Организация

	тивно-правовой базы, регламентирующей профессиональную деятельность, организационно-распорядительных документов, определяющих специфику и порядок исполнения служебных обязанностей в соответствии с занимаемой должностью	тельная работа	цер/наставник	жебной деятельности/далее – постоянно	разъяснительной работы, информирование молодого офицера в вопросах правового регулирования воинской деятельности
4	Изучение личности молодого офицера, его индивидуально-психологических особенностей, личностно-профессиональных качеств, компетенций, мотивации профессиональной деятельности, профессиональных планов, социально-бытовой обустроенности и т.д.	Анализ документов, наблюдение, диагностика	Наставник, психолог, руководитель подразделения	1-й месяц служебной деятельности/далее – постоянно	Анализ документов, организация наблюдения за поведенческой траекторией молодого офицера, оказание помощи руководителю подразделения, психологу в проведении диагностической работы
<u>2-й этап – исполнение служебных обязанностей</u>					
5. Организация процесса исполнения служебных обязанностей под руководством наставника					
5.1	<u>Раздел 1.</u> Исполнение функций по профессиональному предназначению в различных видах деятельности	Оказание помощи, контроль	Молодой офицер/наставник	1-й – 4-й месяцы служебной деятельности	Наставник сопровождает и контролирует деятельность и действия молодого офицера в рамках содержания представленных разделов,
5.2	<u>Раздел 2.</u> Ведение служебной документации и соблюдение	Оказание помощи, контроль	Молодой офицер/наставник	1-й – 4-й месяцы служебной деятельности	

	режима работы с информацией для служебного пользования и грифовой информацией				оказывает помощь при возникновении затруднений, корректирует действия молодого офицера в случае их отклонения от необходимой траектории, осуществляет совместное несение службы для демонстрации конструктивных поведенческих образцов
5.3	<u>Раздел 3.</u> Организация взаимодействия в воинском коллективе, организация управления подразделением	Оказание помощи, контроль	Молодой офицер/наставник	1-й – 4-й месяцы служебной деятельности	
5.4	<u>Раздел 4.</u> Личная исполнительность и дисциплинированность, выполнение индивидуальных служебных заданий и поручений, участие в коллективной работе	Оказание помощи, контроль	Молодой офицер/наставник	1-й – 4-й месяцы служебной деятельности	
5.5	<u>Раздел 5.</u> Демонстрация профессиональных компетенций в различных видах служебной деятельности и профессиональных ситуациях	Оказание помощи, контроль	Молодой офицер/наставник	1-й – 4-й месяцы служебной деятельности	
5.6	<u>Раздел 6.</u> Психологическая устойчивость личности молодого офицера, специфика эмоционального реагирования на нестандартные ситуации, особенности поведения в различных условиях служебной деятельности, способность к са-	Оказание помощи, контроль	Молодой офицер/наставник	1-й – 4-й месяцы служебной деятельности	

	моконтролю, готовность нести ответственность за результаты деятельности и принимаемые решения				
<u>3-й этап – контрольный</u>					
6. Организация контрольных мероприятий, направленных на оценку готовности офицера к самостоятельному исполнению служебных обязанностей по должностному предназначению					
6.1	Проверка знаний нормативно-правовой документации, регламентирующей профессиональную деятельность и организационно-распорядительных документов войсковой части	Собеседование	Молодой офицер/наставник, руководитель подразделения	За 10 дней до окончания срока наставничества	Организация диагностических и оценочно-контрольных процедур, подготовка итогового отчета по результатам наставничества.
6.2	Выполнение молодым офицером практических заданий, решение ситуационных задач, требующих принятия решений	Контроль, оценка	Молодой офицер/наставник, руководитель подразделения	За 10 дней до окончания срока наставничества	Проведение аттестации молодого офицера на предмет соответствия занимаемой должности и допуск к самостоятельному исполнению профессиональных функций
6.3.	Исполнение служебных обязанностей в соответствии с занимаемой должностью	Контроль, оценка	Молодой офицер/наставник, руководитель подразделения	За 10 дней до окончания срока наставничества	

Приложение Ж

Модельный сводный план общих мероприятий по организации военно-социальной, культурно-досуговой, информационно- пропагандистской и психологической работы с молодыми офицерами в войсковой части

№ п/п	Наименование Мероприятия	Количество в месяц	Форма органи- зации	Исполнитель
<u>Военно-социальная работа</u>				
1	Проведение собрания с молодыми офицерами на тему: «Права и льготы военнослужащего, порядок обеспечения видами и нормами довольствия»	1	Групповая	Представитель органа управления Командир подразделения
2	Организация информирования молодых офицеров по правовым, социальным, медико-социальным и социально-бытовым вопросам	2	Индивидуальная	Представитель органа управления Командир подразделения
3	Организация приема молодых офицеров командным составом войсковой части, руководителями подразделений и служб	2	Индивидуальная	Представители органа управления
4	Проведение встреч командования войсковой части с членами семей молодых офицеров	2	Групповая	Представитель органа управления
5	Индивидуальная работа с молодыми офицерами и членами их семей	Постоянно	Индивидуальная	Представитель органа управления Командир под- разделения
6	Ответы на обращения офицеров и членов их семей по военно-социальным вопросам	Постоянно	Групповая / Индивидуальная	Представитель органа управления
7	Организация проверок соблюдения законодательства о правах и льготах военнослужащих и членов их семей и обеспечением видами и нормами довольствия	1	Индивидуальная	Представитель органа управления

Культурно-досуговая работа				
1	Организация тематических вечеров, приуроченных к государственным праздникам, знаменательным и памятным датам войсковой части	По плану	Групповая	Заместитель по воспитательной работе
2	Привлечение молодых офицеров в творческие коллективы (вокальные группы, танцевальные и театральные студии, команды КВН и т.п.)	Постоянно	Индивидуальная	Заместитель по воспитательной работе
3	Организация конкурсов для военнослужащих и членов их семей, творческих и спортивных состязаний	По плану	Групповая	Заместитель по воспитательной работе
4	Организация концертов, встреч с ветеранами военной службы, государственными и общественными деятелями, артистами, деятелями культуры и спорта	По плану	Групповая	Заместитель по воспитательной работе
5	Демонстрация театральных постановок, кинофильмов, организация экскурсий и т.п.	По плану	Групповая	Заместитель по воспитательной работе
Информационно-пропагандистская работа				
1	Проведение бесед о социально-политической обстановке в стране и мире, районах дислокации войсковых частей	Ежедневно	Групповая	Командир подразделения
2	Информирование о принимаемых военно-политическим руководством страны стратегических решениях, разъяснение Указов президента РФ, приказов и распоряжений руководителей силовых ведомств о задачах, стоящих перед войсками	Еженедельно	Групповая	Командир подразделения
3	Проведение профилактической работы, направленной на предупреждение распространения информации негативного и недостоверного содержания	Постоянно	Индивидуальная	Командир подразделения
4	Организация подведения итогов служебной деятельности	1	Групповая	Представитель органа

	молодых офицеров, достижений и трудностей, возникающих в процессе ее организации			управления
Психологическая работа				
1	Изучение индивидуально-психологических особенностей молодых офицеров	В период прибытия в войсковую часть	Групповая / Индивидуальная	Психологическая служба
2	Организация мероприятий психологического просвещения (групповое и индивидуальное консультирование по психологической проблематике, проведение цикла лекций по актуальным психологическим вопросам и т.п.)	1	Групповая / Индивидуальная	Психологическая служба
3	Оказание индивидуальной психологической помощи офицерам и членам их семей	В часы приема	Индивидуальная	Психологическая служба
4	Проведение мониторинга психологического состояния военнослужащих, сбор и обобщение данных об источниках негативного психологического воздействия	Постоянно	Индивидуальная	Психологическая служба
5	Проведение практических занятий с офицерами, направленных на информирование о методах и формах организации психологической работы с подчиненным личным составом в целях профилактики деструкций в воинской среде и преодоления конфликтных ситуаций	2	Групповая / Индивидуальная	Психологическая служба
6	Организация работы по ознакомлению и обучению молодых офицеров приемам и техникам психической саморегуляции и контроля психических состояний	2	Групповая / Индивидуальная	Психологическая служба

Приложение И

Содержание специального курса «Организация адаптационного процесса»

№ п/п	Содержание образовательных модулей
Модуль № 1 – «Теоретические основы адаптации к профессиональной деятельности»	
1	Сущность и содержание профессиональной адаптации – 2 часа (лекция)
2	Варианты и виды профессиональной адаптации – 2 часа (лекция)
3	Структура и этапы профессиональной адаптации – 2 часа (лекция)
4	Факторы, влияющие на профессиональную адаптацию – 2 часа (лекция)
Итого по модулю № 1: 6 часов (лекций – 6 часов)	
Модуль № 2 – «Индивидуальные модели профессиональной адаптации»	
5	Понятие индивидуальной модели профессиональной адаптации. Структура и содержание модели – 2 часа (лекция)
6	Личностный адаптационный потенциал – 2 часа (лекция)
7	Адаптированность личности. Критерии адаптированности – 2 часа (лекция)
8	Пути повышения адаптированности личности и формирования индивидуальной модели адаптации – 2 часа (лекция)
Итого по модулю № 2: 8 часов (лекций – 8 часов)	
Модуль № 3 – «Профессиональная адаптация офицера к социально-профессиональной среде»	
9	Особенности служебно-организационной адаптации – 2 часа (лекция)
10	Особенности психофизиологической адаптации – 2 часа (лекция)
11	Особенности социально-психологической (коммуникативной адаптации – 2 часа (лекция)
12	Особенности социально-бытовой адаптации – 2 часа (лекция)
Итого по модулю № 3: 8 часов (лекций – 8 часов)	
Модуль № 4 – «Практикум по профессиональной адаптации»	
13	Решение функциональных ситуационных задач по организации различных видов служебной деятельности – 8 часов (практическое занятие)
14	Отработка прикладных вопросов организации адаптационного процесса. Формирование у молодых офицеров психологической готовности к выполнению служебных функций в рамках должностных обязанностей – 8 часов (практическое занятие).
15	Интеграция молодого офицера в воинскую среду, апробация социально-профессиональной роли офицера, приобретение социально-профессионального опыта (консультации – в течение всего периода адаптации)
Итого по модулю № 4: 16 часов (практические занятия – 16 часов)	
Всего по курсу: 38 часов (лекций – 22 часа, практические занятия – 16 часов)	

Приложение К

Методические рекомендации по организации профессиональной адаптации офицеров, прибывающих на службу после окончания образовательных организаций высшего образования

1. Общие положения

1.1. Настоящие рекомендации предназначены для организации в войсковых частях работы по профессиональной адаптации офицеров, прибывающих в войсковые части после окончания профильных образовательных организаций высшего образования, с целью активного их включения в служебную деятельность и быстрого освоения ими профессиональных функций.

1.2. Процедура профессиональной адаптации офицеров направлена на обеспечение эффективности процесса преодоления офицером служебных, индивидуально-психологических, социально-психологических и социально-бытовых трудностей, снижение эмоциональной напряженности, ускорение интеграции в воинский коллектив, актуализацию имеющихся у офицера профессиональных компетенций для самостоятельного решения профессиональных задач в соответствии с занимаемой должностью.

1.3. Профессиональная адаптация офицера является регламентированным процессом вхождения военного специалиста в систему профессиональной деятельности, который реализуется на всех уровнях управления войсковой части.

1.4. Основными целями профессиональной адаптации офицеров являются: минимизация сроков освоения офицером должностных обязанностей и вхождения в должность; снижение психологических рисков, тревожности и эмоциональной напряженности; повышение психологической устойчивости и профессиональной надежности; достижение офицером соответствия требованиям профессиональной деятельности; снижение риска увольнения из силовых ведомств; развитие у офицеров удовлетворенности профессиональной деятельностью, мотивации саморазвития и самореализации.

1.5. Профессиональная адаптация выступает в качестве начального этапа в системе работы по профессиональному становлению и развитию кадров для силовых ведомств и планирования профессиональной карьеры.

1.6. Работу по профессиональной адаптации организует и координирует служба кадров войсковой части совместно с командирами подразделений и психологической службой. Контроль процесса и результата профессиональной адаптации возлагается на одного из заместителей командира войсковой части.

2. Организация процесса профессиональной адаптации

2.1. Профессиональной адаптации офицера включает следующие направления:

– служебно-организационная адаптация - ознакомление со структурой и особенностями функционирования войсковой части, функциональными обязанностями; уяснение специфики и основных направлений профессиональной деятельности, приданных вооружения, военной техники и других материальных ресурсов;

– психофизиологическая адаптация – обеспечение соответствия психофизиологических показателей офицера параметрам служебной деятельности в различных условиях ее организации и осуществления, режиму труда и отдыха, специфике ситуаций, возникающих в ее пространстве, климатическим условиям и т.п.;

– социально-психологическая (коммуникативная) адаптация – установление межличностных и межгрупповых контактов в воинской среде в процессе исполнения ролей руководителя и исполнителя, принятие социальных норм и ценностей воинской среды, обеспечение бесконфликтности взаимодействия в деятельности;

– социально-бытовая адаптация – интеграция в новый режим внеорганизационной деятельности, измененные бытовые условия, в том числе, связанные с необходимостью решать семейно-бытовые проблемы, сопровождающиеся, как правило, бытовым дискомфортом.

2.2. Процесс организации профессиональной адаптации делится на четыре этапа:

– аналитико-диагностический этап организуется психологической службой войсковой части и направлен на определение уровня адаптивности личности офицера, диагностику личностных свойств и качеств для построения психологического портрета офицера и прогнозирования его профессиональной успешности;

– ориентационный этап организуется офицером кадровой службы и командиром подразделения. Предусматривает знакомство офицера с войсковой частью, функциональными обязанностями, служебным регламентом, воинским коллективом;

– практико-действенный этап организуется командиром подразделения и офицером – наставником. На данном этапе проводится работа в соответствии с планом адаптации (приложение 1), осуществляется взаимодействие с офицером – наставником, реализуется система мер информационной и социальной поддержки офицера, организуется работа по оценке уровня адаптированности офицера и определению его готовности к самостоятельному решению профессиональных задач;

– лично-стабилизирующий этап является этапом самостоятельной организации офицером служебной деятельности (завершения профессиональной адаптации), на котором происходит трансформация полученных компетенций в различные условия профессиональной обстановки.

3. Срок профессиональной адаптации

3.1. Срок профессиональной адаптации офицеров, не имеющих профессионального опыта, составляет четыре месяца.

3.2. Решение о продлении срока профессиональной адаптации принимается непосредственным руководителем офицера по согласованию с командование войсковой части.

4. Структурно-организационная ориентация офицера (ориентационный этап организации профессиональной адаптации)

4.1. Процедура ознакомления со структурно-организационной моделью войсковой части призвана обеспечить офицера необходимой информацией о войсковой части: офицеру сообщаются сведения об истории войсковой части, ее боевых традициях, организационной структуре, планирования служебной деятельности, руководстве войсковой части, воинских подразделениях и служб, порядке организации взаимодействия между ними и подчиненности. Офицера знакомят с нормативно-правовыми и распорядительными документами, регламентирующими деятельность войсковой части и организацию службы войск, режимом служебной деятельности, условиями социально-экономического, социально-правового, медико-социального и социально-бытового обеспечения, должностными инструкциями, служебным регламентом и коллективом войсковой части.

4.2. Ориентация офицера подразделяется на общую и специальную:

4.2.1. Процесс общей ориентации офицера проводит служба кадров войсковой части. Офицер получает следующую информацию:

– о целях и задачах войсковой части, ее структуре, системе управления, должностных обязанностях;

– о регламенте служебного распорядка, системе социального обеспечения, денежного довольствия, медицинского обслуживания, выплатах компенсационного характера и т.п.;

– о социально-бытовом обеспечении, наличии жилищного фонда, возможности социального обслуживания членов семьи офицера (трудоустройство супруги, наличие дошкольных учреждений, общеобразовательных организации, организаций сферы культуры и спорта и т.п.);

4.2.2. Специальная ориентация офицера проводится непосредственно в воинском подразделении, в котором он будет проходить службу, командиром подразделения (заместителем командира подразделения). В процессе специальной ориентации офицеру предоставляется информация:

- о задачах и функциях подразделения, его структуре, организационно-штатном составе, обеспеченности материально-техническими ресурсами, направлениях деятельности и порядке взаимодействия с другими подразделениями;
- о должностных обязанностях, порядке взаимодействия внутри подразделения, степени ответственности и особенностях служебной деятельности.

4.3. Непосредственный руководитель (заместитель руководителя) представляет офицера личному составу подразделения, знакомит с условиями служебной деятельности, подчиненным личным составом, приданным материально-техническим обеспечением (образцами вооружения и военной техники).

4.4. Процесс общей и специальной ориентации офицера не должен превышать трех дней.

5. Введение в должность (организация практико-действенного этапа профессиональной адаптации)

5.1. Процесс введения в должность должен начинаться с организации беседы командира подразделения с прибывшим офицером, в ходе которой руководитель определяет уровень профессиональной компетентности офицера, его профессиональные мотивы, готовность к организации служебной деятельности, выясняет индивидуальные приоритеты.

5.2. В ходе исполнения офицером служебных обязанностей осуществляется наблюдение за профессиональными действиями офицера, их эффективностью по следующим направлениям: организация служебной деятельности в соответствии с должностными обязанностями, организация службы войск, несения внутренней и караульной службы, стиль межличностных коммуникаций, индивидуально-психологические особенности, специфика и характер принятия решений, организация эксплуатации и обслуживания вооружения и военной техники.

5.3. На данном этапе организации работы по профессиональной адаптации организуется обучение офицеров, которое предусматривает проведение лекций, практических занятий, инструктажей, самостоятельной работы с привлечением офицеров – наставников.

5.4. Наставничество является эффективной формой сопровождения профессиональной адаптации, представляет процесс консультирования и оказания содействия офицеру более опытным коллегой. Решение о привлечении к процессу профессиональной адаптации вновь прибывших офицеров наставников принима-

ется командиром войсковой части, а персональный состав наставников устанавливается приказом командира войсковой части.

5.5. Назначение наставника производится на срок четыре месяца. Замена наставника производится в следующих случаях: увольнение наставника, его перевод к новому месту службы или назначение на вышестоящую должность в другое подразделение внутри войсковой части, длительная болезнь наставника.

5.6. Обязанности наставника:

- организация оперативного и перспективного планирования мероприятий по взаимодействию с наставляемым офицером;
- оказание наставляемому офицеру всесторонней помощи в овладении за период профессиональной адаптации избранной специальностью, осуществление практической отработки профессиональных действий при выполнении функциональных обязанностей, оказание содействия при возникновении трудностей;
- изучение личностно-профессиональных качеств наставляемого офицера, его индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей;
- принятие профилактических мер, направленных на недопущение ошибок и нарушений в работе наставляемого офицера;
- выдача рекомендаций непосредственному руководителю наставляемого офицера о необходимости дополнительного обучения наставляемого, проведении отдельных видов практик, тренировок, тренажей по вопросам, которые вызывают наибольшие затруднения у наставляемого офицера;
- подготовка отчета о результатах работы с наставляемым офицером по итогам работы по сопровождению профессиональной адаптации с характеристикой результатов, достигнутых наставляемым (приложение 2).

5.7. Показателем эффективности работы офицера – наставника является выполнение наставляемым офицером служебных обязанностей и качество профессиональных действий.

6. Завершение профессиональной адаптации (лично-стабилизирующий этап)

6.1. Для офицеров, завершивших работу с наставником, процесс профессиональной адаптации осуществляется самостоятельно в соответствии с должностными обязанностями и направлен на применение профессионального опыта, приобретенного на предыдущем этапе, развитие имеющихся и формирования новых компетенций.

6.2. Оценка личностно-профессиональных достижений офицеров по результатам профессиональной адаптации организуется в рамках осуществления экспертной деятельности, диагностических и аттестационных процедур.

План профессиональной адаптации

Ф.И.О. _____

Должность _____

Подразделение _____

Командир (руководитель) _____

Наставник _____

Срок (период) адаптации _____

№	Мероприятие	Срок	Ответственный	Оценка	Примечание

Подпись непосредственного руководителя _____

«__» _____ 202__ г.

ОТЧЕТнаставника о результатах профессиональной адаптации

Наставник _____

(фамилия, имя, отчество; должность; подразделение)

Наставляемый офицер _____

(фамилия, имя, отчество; должность)

Дата начала и окончания периода адаптации _____

Показатель	Комментарии (краткая характеристика достигнутых показателей)
Теоретические знания	
Профессиональные умения и навыки	
Объем выполняемых функциональных обязанностей	
Результативность работы	

Отношение к работе	
Работоспособность	
Инициативность	
Дисциплинированность	
Активность	
Самостоятельность	
Ответственность	
Взаимоотношения с коллегами	
Стрессоустойчивость	

Результат итоговой диагностики: _____

Заключение по результатам профессиональной адаптации:

Подпись наставника _____

«__» _____ 202_ г.