

**ФГКВВОУ ВПО «ВОЕННЫЙ УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ЦЕНТР ВОЕННО-
ВОЗДУШНЫХ СИЛ «ВОЕННО-ВОЗДУШНАЯ АКАДЕМИЯ ИМЕНИ
ПРОФЕССОРА Н.Е. ЖУКОВСКОГО И Ю.А. ГАГАРИНА»
(г. ВОРОНЕЖ)»**

На правах рукописи

ЕМЕЛЬЯНЕНКО
Артем Алексеевич

**ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНО-ПОЛОВЫХ
ХАРАКТЕРИСТИК КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ
НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

19.00.07 – педагогическая психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель
кандидат психологических наук,
доцент М.В. Петровская

Ярославль 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	15
1.1. Психологические особенности учебной деятельности курсантов военных вузов.....	15
1.2. Успешность учебной деятельности курсантов военных вузов и ее детерминанты	26
1.3. Гендерно-половые характеристики как фактор успешности учебной деятельности курсантов военных вузов.....	45
ГЛАВА 2	
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ГЕНДЕРНО-ПОЛОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ И УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....	66
2.1. Программа эмпирического исследования.....	66
2.2. Гендерно-половые характеристики курсантов военных вузов, детерминирующие успешность учебной деятельности.....	82
2.3. Особенности психологической структуры учебной деятельности с учетом гендерно-половых характеристик курсантов военных вузов.....	101
2.4. Методические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в военном вузе с учетом гендерно-половых характеристик курсантов.....	112
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	137
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	141
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	176

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Определение проблемы повышения успешности учебной деятельности курсантов военного вуза отражает социальные потребности современного общества в сфере подготовки военных специалистов, способных успешно решать сложные профессиональные задачи.

Эффективная подготовка курсантов военных вузов в условиях острого дефицита времени к будущей военно-профессиональной деятельности требует для формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессионально-специализированных компетенций, развития личностных и профессионально важных качеств, поиска новых путей повышения успешности учебной деятельности, адекватных не только требованиям образовательной среды военного вуза, но и внутренней интенции курсанта к самоактуализации своих личностных потенциалов.

Изучение проблемы повышения успешности учебной деятельности курсантов военных вузов имеет как научное, так и практическое значение. Гендерно-половые характеристики курсантов военных вузов следует рассматривать как связующее звено между индивидуально-личностным и социально-личностным контекстом, реализация которого способствует не только повышению качества обучения, но и конструированию образов и способов профессиональной и личностной самореализации в условиях военного вуза, формированию профессиональной и личностной идентичности курсанта, успешному, инициативному и творческому выполнению им своих учебно-профессиональных функций.

Несмотря на успешно продолжающуюся модернизацию военного образования в рамках «Стратегии социального развития Вооруженных Сил Российской Федерации на период до 2020 года», признание перспективными стратегий образовательной деятельности военных вузов на основе её гуманизации и гуманитаризации (В.В. Каштанов, А.А. Шипякова, В.Л. Чунова и др.),

активный поиск психологических детерминант успешности учебной деятельности курсантов военных вузов (Н.И. Королюк, А.Н. Лавренюк, А.Н. Сивак, А.А. Трусъ и др.), реализацию психолого-педагогических условий по формированию эффективных стилей учебной деятельности курсантов (С.С. Вьюшкова, М.А. Горшков, С.А. Жалковский, С.Б. Пашкин и др.), малоизученным остается вопрос о влиянии гендерно-половых характеристик курсантов военных вузов на успешность их учебной деятельности. Проведение подобных исследований позволит не только эффективно регулировать личностное и профессиональное развитие курсантов, но и в целом оптимизировать образовательный процесс в военных вузах.

Состояние и степень разработанности проблемы. Сложность научного изучения данной проблемы обусловлена тем, что в имеющихся психологических исследованиях выявление влияния гендерно-половых характеристик на успешность учебной деятельности, в том числе и в высшей военной школе, находится в начальной стадии разработки. В плане научного осмысления проблемы исследования были объединены два понятия: «успешная учебная деятельность» и «гендерные и половые характеристики».

В исследовании использовался богатый теоретический и эмпирический материал по проблемам учебной деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Т.А. Жалагина, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.В. Нижегородцева, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), в том числе по специфике учебной деятельности в военных вузах (А.В. Барабанщиков, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.В. Мелетичев и др.). Имеются исследования, посвященные некоторым аспектам достижения успешности в учебной деятельности курсантов военных вузов (И.М. Владимирова, М.А. Горшков, И.В. Дрюпина, С.А. Жалковский, А.Н. Лавренюк, С.Б. Пашкин, А.Г. Сабадаш, А.Н. Сивак, А.А. Трусъ и др.).

В современной психологии широко представлены исследования, посвященные выявлению факторов, детерминирующих успешность учебной деятельности (О.А. Айгунова, О. Буяндэлгэр, М.М. Далгатов, Е.В. Желтова,

А.Д. Ишков, Т.В. Ледовская, Т.А. Нам, П.А. Тропотяга и др.). Особый интерес представляют работы ученых, посвященные психологическим детерминантам успешности учебной деятельности, а именно: эмоциональной устойчивости (О.О. Косякова, А.Б. Леонов, В.Е. Медведева, Е.М. Полевая, Е.В. Романина и др.), саморегуляции (А.Д. Ишков, Н.А. Киселевская, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, О.А. Черкашина и др.), рефлексии (Д.К. Войтюк, В.В. Лысенко, О.В. Русакова, М.Ю. Двоглазова и др.), темпераменту (Э.А. Голубева, Е.И. Каченкова, С.Д. Смирнов и др.), тревожности (А.Г. Сабадаш, А.В. Лукасик, Л.Е. Еремина и др.), мотивации (Г.Х. Баева, Н.А. Бордовская, А.А. Реан, А.А. Столяров, Е.В. Маркова, А.М. Матюшкин, А.М. Муталибова и др.), репрезентативным системам (Г.И. Шевченко) и т.д. При этом исследования гендерно-половых детерминант успешности в научной литературе представлены недостаточно.

Ведущие направления исследования гендерных характеристик составили труды отечественных и зарубежных специалистов, в которых термин «гендер» предстает: как модель социальных отношений между мужчиной и женщиной (П. Бергер, Г. Гарфинкель, И. Гофман, Д. Зиммерман, Т. Лукман, Дж. Лорбер, Т. Парсонс, К. Уэст, А. Шюц и др.); стратификационная категория (Т. де Лауретис, Дж. Скотт, Е. Здравомыслова, А. Темкина и др.); культурная метафора (Н.А. Бердяев, С. де Бовуар, Ж. Деррида, Л. Иригарэй, Ю. Кристева, Ж. Лакан, М. Мид, Х. Сиксу, Э. Фи и др.); инструмент социологического анализа (О.А. Воронина, Р. Коннел, О'Нелли и др.).

Теоретическим основанием изучения настоящей проблемы послужили работы отечественных и зарубежных ученых, раскрывающие гендерные характеристики в контексте обучения (А.Н. Барсукова, О.А. Воронина, В.Д. Еремеева, Е.Н. Каменская, А.В. Мудрик, Т.Е. Овчинникова, В.А. Порядина, И.В. Талина, Дж. Сандерлэнд, М. Стенворт и др.) и воспитания (Д.И. Исаев, В.В. Абраменко, Л.В. Штылева, З. Фрейд, С. Бем, Дж. Стокард, М. Джонсон и др.).

Имеются работы, рассматривающие учебную деятельность сквозь призму половых характеристик обучающихся (Л.Е. Адамова, И.В. Грошев, А.В. Либин, Л.Н. Луцкова, В.М. Русалов, Н.А. Русина, Ю.М. Орлов, О.С. Самбикина, А.Ф. Филатова и др.), однако они не исследуют данные характеристики во взаимосвязи с успешностью и не затрагивают сферу военного образования.

Отдельные исследования, посвященные гендерно-половым аспектам военно-профессионального обучения и воспитания (Е.В. Атясова, М.А. Демина, О.Г. Климчук, И.С. Ковальчук, Р.Х. Кузина, Г.В. Малешашева, С.Л. Рыков, О.В. Секаева, М.В. Синельник, Р.М. Брей, С. Керол, Дж. Фейрбенк и др.), все еще не являются сферой активного научного поиска.

Современное состояние разработки проблемы исследования характеризуется, с одной стороны, значительным количеством теоретических и практических работ, посвященных изучению феноменов «гендерные и половые характеристики», «успешная учебная деятельность», с другой стороны, по нашему мнению, ограниченным анализом гендерно-половых аспектов успешной учебной деятельности и почти полным отсутствием подобных исследований применительно к учебной деятельности курсантов военных вузов. Это приводит к **противоречиям**:

- между новым пониманием успешности учебной деятельности и ее гендерно-половой обусловленности и отсутствием теоретико-методологических исследований данного феномена у курсантов военных вузов;

- между потребностью в системном психолого-педагогическом сопровождении учебной деятельности курсантов военных вузов и недостаточностью данных об условиях достижения ее успешности с учетом гендерно-половой обусловленности;

- между психологическими исследованиями влияния гендерно-половых характеристик на успешность учебной деятельности и внедрением полученных результатов в практику образовательного процесса военных вузов.

Таким образом, возникает проблема гендерно-половой детерминации успешности учебной деятельности курсантов военных вузов. Она, в свою очередь, актуализирует и определяет **проблему исследования**, заключающуюся в новом теоретическом осмыслении и эмпирическом изучении влияния гендерно-половых характеристик на успешность учебной деятельности, с одной стороны, позволяющих успешно реализовывать образовательный потенциал курсантов, а с другой – обеспечивающих преобразование гендерных образцов, норм и ролей в индивидуализированный опыт личности курсанта и определяющих особенности формирования и развития гендерной идентичности как элемента общей структуры Я-концепции курсанта в специфических условиях военно-профессиональной деятельности. Этим обусловлена актуальность выбранной темы.

Недостаточная теоретическая проработка исследуемой проблемы, сложность и противоречивость ее решения на практике обусловили выбор объекта, цели и задач исследования.

Цель исследования – выявить влияние гендерно-половых характеристик на успешность учебной деятельности курсантов военных вузов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать особенности современного состояния проблемы успешности учебной деятельности курсантов военных вузов на основе отечественных и зарубежных исследований.
2. Эмпирически определить гендерно-половые характеристики курсантов военных вузов.
3. Выявить влияние гендерно-половых характеристик курсантов военных вузов на показатели их учебной успешности.
4. Разработать рекомендации по повышению успешности учебной деятельности курсантов военных вузов с учетом их гендерно-половых характеристик.

Объект исследования – успешность учебной деятельности курсантов военных вузов.

Предмет исследования – взаимосвязь гендерно-половых характеристик курсантов военных вузов с показателями успешности учебной деятельности.

Гипотеза исследования: гендерно-половые характеристики курсантов военных вузов оказывают влияние на показатели успешности их учебной деятельности.

Общая гипотеза конкретизируется в нескольких частных гипотезах:

1. По отдельности половые и гендерные характеристики курсантов военных вузов не оказывают достоверного влияния на успешность учебной деятельности.

2. Влияние сочетания гендерно-половых характеристик на успешность учебной деятельности носит дифференцированный характер: наиболее успешными являются феминные курсанты-юноши и маскулинные курсанты-девушки.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- фундаментальные принципы психологии: детерминизма, единства сознания и деятельности, активности, субъектности (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.);

- общенаучные положения комплексного подхода (В.Г. Афанасьев, В.А. Кушырев, А.В. Хуторской и др.);

- конкретно-научные положения личностного (Л.И. Новикова, В.А. Сластенин, Н.И. Селиванов и др.), субъектно-деятельностного (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков и др.), системогенетического (А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др.) подходов;

- положения о профессиональном образовании и профессиональной деятельности (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков и др.);

- концептуальные положения в области военно-профессиональной подготовки курсантов (А.В. Барабанщиков, А.В. Белошицкий, Г.В. Зибров, М.А. Де-мина, В.Ф. Лазукин и др.);

- современные подходы психологии о взаимообусловленности личностных характеристик и успешности учебной деятельности (И.Д. Ишков, А.В. Усова, Г.П. Щедровицкий и др.);

- отечественные и зарубежные разработки в области гендерологии (Т.В. Бендас, И.В. Грошев, Е.Н. Каменская, Л.Н. Ожигова, Л.В. Штылева, С. Бем, Д. Скотт, А. Фэйнголд, Г.А. Кении-Бенсон и др.).

Методы исследования: изучение и анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, анализ руководящих документов по организации образовательного процесса в военных вузах; изучение педагогического опыта; методика оценки успешности учебной деятельности курсанта военного вуза «БАРС» (Г.В. Зибров); инструментальные методы психологической диагностики: авторские анкеты-опросники, методика «Полоролевой опросник» (С.Бем), шкала тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптирована Ю.Л. Ханиным), методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов), методика исследования уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд), методика изучения мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильина), методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова), методика изучения общей самооценки (Г.Н. Казанцева), опросник базовых черт личности (Г. Айзенк), методика диагностики рефлексии (А.В. Карпов), методы статистической обработки и анализа полученных данных (анализ обобщенных показателей – индекса когерентности, индекса дифференцированности и индекса организованности структуры по методике А.В. Карпова, корреляционный и регрессионный анализ с использованием пакета статистического анализа Statistica 6.0).

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось на базе Военного авиационного инженерного университета (г. Воронеж) и Красно-

дарского высшего авиационного инженерного училища летчиков. Объем выборки составил 146 курсантов (из них 64 девушки и 82 юноши). Средний возраст 20,6 года.

Этапы исследования. Исследование включало несколько этапов. На *первом этапе* (2010-2011 гг.) осуществлены анализ, обобщение и систематизация данных философской, исторической, социально-психологической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; разработана теоретическая основа исследования; определены гипотеза, цель, задачи и методы исследования. На *втором этапе* (2011-2012 гг.) была разработана программа эмпирического исследования, определены гендерные характеристики курсантов военных вузов, детерминирующие успешность их учебной деятельности. На *третьем этапе* (2012-2013 гг.) осуществлялись анализ, оценка, обобщение результатов, полученных в ходе исследования, формулирование выводов, оформление результатов работы.

Обоснованность и достоверность основных положений, результатов и выводов исследования обеспечиваются привлечением разнообразной научно-методической литературы по избранной теме; опорой на современные теории и общеметодологические позиции психологии; содержательным сопоставлением и анализом фактов, полученных при использовании комплекса апробированных методов и приемов, адекватных теоретико-методологическим основаниям диссертации, ее задачам, объекту, предмету, целям и логике исследования; сопоставительным анализом теоретического материала и выводами исследования, сделанными на основании качественного и количественного анализа полученных данных; согласованностью основных положений работы с данными других эмпирических исследований. Надежность полученных данных обеспечивается репрезентативной выборкой испытуемых, тщательным качественным анализом, а также корректным применением современных методов математико-статистической обработки полученных экспериментальных данных.

Научная новизна исследования.

Гендерно-половые характеристики курсантов рассмотрены во взаимосвязи с показателями успешности учебной деятельности.

Проанализированы и описаны качественные различия психологической структуры учебной деятельности, обусловленные гендерно-половыми характеристиками курсантов военных вузов.

Установлено, что на значения показателей успешности учебной деятельности курсантов военных вузов влияют не столько количественные, сколько качественные различия гендерных характеристик.

Определены и обоснованы рекомендации по повышению успешности учебной деятельности курсантов военных вузов с учетом их гендерно-половых характеристик.

Теоретическая значимость исследования.

В ходе исследования расширены представления об успешности учебной деятельности курсантов военных вузов.

Расширено понимание о гендерно-половых характеристиках как детерминанте успешности учебной деятельности.

Уточнена психологическая структура учебной деятельности курсантов военных вузов в зависимости от их гендерно-половых характеристик.

Проведенное эмпирическое исследование дополняет основные положения системогенетической концепции учебной деятельности применительно к обучению курсантов в военном вузе и способствует ее дальнейшему развитию.

Практическая значимость исследования.

Теоретические положения и полученные эмпирические результаты могут быть использованы профессорско-преподавательским и командным составом военных вузов при решении проблем повышения успешности учебной деятельности курсантов; при разработке рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса с учетом гендерно-половых характеристик курсантов. Материалы диссертации могут быть использованы в различ-

ных сферах деятельности в рамках психологического обеспечения военно-профессиональной подготовки курсантов военных вузов и других вузов силовых ведомств, при проведении психологического отбора и психологического консультирования.

В ходе исследования были получены новые научные теоретические и практические результаты, которые составили основу **положений, выносимых на защиту:**

1. Успешность учебной деятельности курсантов военных вузов не зависит от половых или гендерных признаков обучающихся, рассматриваемых в отдельности, но детерминируется их сочетанием.

2. Результативный показатель успешности учебной деятельности феминных курсантов-юношей выше показателя маскулильных курсантов-юношей. Курсанты-девушки с маскулильными признаками имеют более высокий результативный показатель успешности учебной деятельности в сравнении с феминными курсантами-девушками.

3. Психологическая структура учебной деятельности курсантов военных вузов как структурный показатель успешности детерминируется набором гендерно-половых характеристик, позволяющих использовать сильные стороны феминных/маскулильных проявлений в различных сферах образовательного процесса военного вуза (учебной, военно-научной, спортивной, культурно-досуговой, общественной и др.). Наиболее организованная психологическая структура успешной учебной деятельности характерна для маскулильных курсантов-девушек. Рефлексивный компонент психологической структуры учебной деятельности наиболее выражен у курсантов-юношей, как феминных, так и маскулильных. Регулятивный компонент структуры учебной деятельности имеет наибольшие показатели у феминных курсантов, как юношей, так и девушек. Личностно-мотивационный компонент в большей степени сформирован у маскулильных курсантов, как юношей, так и девушек. Коммуникативный компонент в большей степени развит у курсантов-девушек независимо от гендерной принадлежности.

4. Учет гендерно-половых характеристик курсантов позволяет более эффективно организовать продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса в военном вузе и способствует формированию гендерной идентичности курсантов в соответствии с их потребностями, целями, интересами и смыслами в военно-профессиональной и личностной сферах.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы и результаты исследования были доложены и обсуждены на научно-практических конференциях и семинарах различного уровня: международных – «Молодежь и наука: реальность и будущее» (г. Невинномысск, 2011 г.), «Рудиковские чтения» (г. Москва, 2011 г.), «Совершенствование обеспечения полетов авиации» (г. Минск, Беларусь, 2012 г.), «Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы» (г. Воронеж, 2012, 2013 гг.), «Стратегия качества в промышленности и образовании» (г. Варна, Болгария, 2013), «Воспитательная деятельность в вузе: инновационный подход» (г. Воронеж, 2014); всероссийских – «Интеллектуальные технологии будущего. Естественный и искусственный интеллект» (г. Воронеж, 2011 г.), «Современные проблемы и перспективные направления развития авиационных комплексов и систем военного назначения, форм и способов их боевого применения» (г. Воронеж, 2011), «Инновационные технологии в образовательном процессе» (г. Краснодар, 2011, 2012 гг.), «Молодежь в современном мире: гражданский, творческий и инновационный потенциал» (г. Старый Оскол, 2011 г.), «Философия отечественного образования: история и современность» (г. Пенза, 2012), «Академические Жуковские чтения» (г. Воронеж, 2013); межвузовских – «Человек и общество: междисциплинарный подход» (г. Воронеж, 2010), «Перспектива-2011, 2012, 2013» (г. Воронеж, 2011-2013 гг.), «Молодежные чтения памяти Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж, 2014).

Содержание исследования было представлено на научно-методических семинарах кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации) Военного учебно-научного центра Военно-воздушных Сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) и методологических семинарах Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского.

Структура и объем диссертации. Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка литературы и шести приложений. Текст диссертации включает 20 таблиц и 6 рисунков. Список литературы представлен 305 источниками, в том числе 16 – на иностранном языке. Общий объем диссертации – 184 страницы.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

1.1. Психологические особенности учебной деятельности курсантов военных вузов

Общепризнано, что деятельность является важнейшей формой проявления жизни человека, его активного отношения к окружающей действительности. Понятие деятельности трактуется учеными по-разному, преломляясь в соответствии с тенденциями развития научной мысли в конкретном историческом периоде, что повлияло при этом на содержание самого определения.

Особым видом деятельности является учение, для которого, согласно словам С.Л. Рубинштейна, «... научение, овладение знаниями и навыками является не только результатом, но и целью» [211].

Учение представляет собой руководимую педагогом познавательную деятельность, направленную на усвоение знаний, умений и навыков, выработанных человечеством [106].

А.Н. Леонтьев расширяет данное понятие, указывая, что деятельность учения – есть деятельность человека по самоизменению путем присвоения элементов социального опыта [142].

Одной из основных форм процесса учения, направленного на приобретение различных знаний, умений и навыков, является учебная деятельность.

Активно происходящие в мировом сообществе информационные и технологические процессы не дают проблеме учебной деятельности терять своей актуальности на протяжении последних десятилетий.

В настоящее время учеными осуществлено значительное число исследований, касающихся учебной деятельности. В общей теории учения, основы которой были изложены Я.А. Каменским, И.Г. Песталоцци, А. Дистервегом, И. Гербартом, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, А.П. Нечаевым,

С.Т. Шацким, а также крупнейшими представителями отечественной и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия, сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности, являющаяся научным приоритетом в России. Среди ее разработчиков следует назвать Д.Б. Эльконина [283], В.В. Давыдова [64], А.К. Маркову [153, 154], П.Я. Гальперина [42], Н.Ф. Талызину [249, 250, 251], Н.В. Нижегородцеву [182] и др.

Понятие учебной деятельности достаточно неоднозначно. В широком смысле слова она иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. С психологических позиций учебная деятельность (в широком употреблении) представляет собой особую форму активности личности, направленную на усвоение социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий. В то же время в узком смысле, согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность рассматривается как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте.

В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельностью содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением», по С.Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения на всем его протяжении [131].

Согласно Д.Б. Эльконину, «...учебная деятельность – это деятельность, направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста» [283].

А.Н. Леонтьев также определяет учебную деятельность как специфический вид человеческой деятельности по целенаправленному присвоению человеком общественно-исторического опыта и формированию на этой основе

индивидуального опыта путем осуществления совокупности гностических действий [142].

В.В. Давыдов, занимаясь проблемами учебной деятельности, особое внимание обращает на ряд таких позиций, как: рассмотрение ее как источника психического развития личности; выделение специфических потребностей и мотивов учебной деятельности; определение процесса усвоения как основной цели и задачи собственно учебной деятельности; изучение типов учебных действий, посредством которых решаются учебные задачи и др. [63, 65, 67, 68, 69].

А.К. Маркова рассматривает учебную деятельность как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач [154].

Учебная деятельность трактуется исследователями как процесс изменения субъекта деятельности, его превращение из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими [66, 68, 131, 283, 284]. Это позволяет рассматривать учебную деятельность, прежде всего как деятельность по самоизменению и саморазвитию, где в качестве ее предмета выступает не просто система знаний и умений, но и опыт обучающихся, преобразующийся в учении, и усвоенный новый опыт и усовершенствованный на этой основе предыдущий опыт представляют собой собственно продукт учебной деятельности [264].

Можно сказать, что учебная деятельность направлена, прежде всего, на самого обучающегося как ее субъекта – его совершенствование, развитие, формирование как личности благодаря целенаправленному и осознанному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах познавательной, теоретической, практической, общественно полезной деятельности. При этом деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватное и творческое применение в разнообразных ситуациях [131].

Как указывалась ранее, в теоретической концепции развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) учебная деятельность предстает как ведущая деятельность в младшем школьном возрасте, внутри которой формируются и проявляются основные психические новообразования. При этом в дальнейшем на следующих ступенях образования учебная деятельность претерпевает определенные качественные изменения. Так, в студенческом возрасте она приобретает исследовательский характер, становится основой развития прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления [239]. По сравнению со школьным периодом, изменения учебной деятельности студента обусловлены как увеличением объема и значимости поступающей информации, новыми формами обучения и требованиями со стороны преподавателей, так и изучением цикла наук, требующих развитого теоретического мышления и нового познавательного отношения к получаемым знаниям [166].

Учебная деятельность в вузе характеризуется существенными особенностями, в связи с чем особую значимость приобретают специальные умения анализировать, систематизировать учебный материал, умения делать необходимые выводы и заключения. Развитие подобных умений является основной целью и результатом учебной деятельности студентов. С.Д. Смирнов замечает, что чаще важнее научить студентов учиться, применять адекватные приемы систематизации, анализа материала, чем вооружить их конкретными предметными знаниями [235].

Следует отметить, что военные вузы России занимают особое место в системе высшего образования Российской Федерации. Организация образовательного процесса, повседневной деятельности и воспитательной работы с обучающимися в гражданских вузах и вузах Министерства обороны Российской Федерации имеет существенные отличия. А.В. Столяров условно разделил их на две группы: организационные и содержательные.

К организационным особенностям автор относит следующие:

- осуществление деятельности не только в соответствии с нормативными правовыми актами РФ, но также и с приказами и директивами Министра обороны РФ, его заместителей, приказами и указаниями начальников, которым подчинено учебное заведение, Руководством по организации работы высшего военно-учебного заведения Министерства обороны РФ, рекомендациями Главного управления кадров Министерства обороны и уставом военного вуза;

- выполнение кадрового заказа по подготовке специалистов не только для Вооруженных Сил, но и для других силовых ведомств (МВД, ФСБ и др.);

- строгую регламентацию учебной и служебной деятельности в расписании дня военного вуза;

- отсутствие строгого начала учебного года в связи с тем, что военный вуз как составная часть Вооруженных Сил РФ находится в состоянии постоянной боевой готовности;

- социальную изолированность курсантского коллектива.

Содержательными особенностями образовательного процесса в военном вузе являются следующие:

- осуществление параллельной подготовки по гражданской и военной специальности;

- решение в процессе обучения курсантов задач, связанных с формированием личности курсанта как будущего офицера-командира, умеющего обучать и воспитывать подчиненных, формировать у них высокие морально-психологические качества, готовность в любой момент встать на защиту суверенитета и государственных интересов России, психологически готовить подчиненный личный состав к решению сложных задач, в том числе к возможной необходимости применения оружия в отношении людей;

- обучение профессиональным действиям в экстремальных условиях военной службы;

- формирование у курсантов особых профессионально-значимых личностных качеств, необходимых как в повседневной службе, так и в бо-

ево́й обстановке - силы воли, решительности, смелости, стойкости, высокой дисциплинированности, самообладания, находчивости, умения организовать и повести подчиненный личный состав в бой, вдохновить его личным примером мужества и отваги, а также развитие познавательной сферы – быстро переключающегося и устойчивого внимания, хорошей наглядно-образной и словесно-логической памяти, гибкости и глубины мыслительных процессов;

- неразрывность учебной деятельности с воспитательной и служебной деятельностью (например, в ходе несения гарнизонной и караульной службы начальник караула и помощник начальника караула по воспитательной работе организуют систематическую воспитательную работу, направленную на поддержание боевого духа личного состава караула) [245].

В настоящем исследовании мы опираемся на основные положения системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению, согласно которым Н.В. Нижегородцева определяет учебную деятельность как специально организованную специфическую форму сознательной активности человека, направленную на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности. Усвоение знаний, обобщенных и систематизированных в опыте человечества, способов мышления и деятельности, в форме учебной деятельности, обеспечивает целостность психического развития в процессе обучения. Знания и умения в качестве операционных механизмов включены в функциональную структуру психических свойств человека, поэтому усвоение знаний является одним из условий развития психики [184].

Учебная деятельность, как и любая другая, имеет цель, предметное содержание, средства и способы, продукт (результат). Однако, как отмечают все специалисты, в учебной деятельности они специфичны.

Л.П. Гимпель, рассматривая содержание учебной деятельности, обусловленное ее внутренней структурой, схематично представляет его следующим образом [49].



Рисунок 1 – Структура учебной деятельности (по Л.П. Гимпель)

Цель учебной деятельности (ожидаемый продукт или результат) заключается не в изменении некоторого материального предмета, а в развитии самого человека, усваивающего знания. Это требует постановки личностных и познавательных задач, решение которых обусловлено нахождением обучающегося в позиции субъекта учебной деятельности [265].

Как отмечает А.Д. Ишков, учебная деятельность специально направлена на выполнение учебных задач и овладение учебным материалом [103].

Можно сказать, что предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. При этом изменяются как поверхностные, так и глубинные его уровни в тесной взаимосвязи друг с другом [131].

Предметным содержанием учебной деятельности являются усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и

способов действий, их программ, алгоритмов. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что учебная деятельность не тождественна усвоению, оно является ее основным содержанием и определяется строением и уровнем ее развития. Он также отмечал, что учебная деятельность имеет своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий [280].

Учебная деятельность как система включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня.

К исполнительным учебным действиям первого уровня относят действия по уяснению содержания учебного материала и действия по его обработке. Действия и операции второго уровня, обеспечивающие обработку учебного материала, могут состоять в заучивании, выполнении упражнений, поэтапной обработке и интериоризации [212]. Кроме исполнительных действий по уяснению и обработке материала параллельно с ними протекают контрольные действия, характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав исполнительных действий (источник и форма получения учебной информации) [131].

Как отмечалось ранее, любая деятельность всегда носит продуктивный характер, т.е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т.д.

Результат – это то, чего достигает обучаемый в процессе учебной деятельности. При этом результаты могут не совпадать с целями деятельности. Как отмечает Л.П. Гимпель, для того, чтобы цель учебной деятельности и ее результат совпали, необходимо последовательно изучать состояние учебной деятельности, творчески подходить к ее организации и управлению [49].

Г.В. Габай считает, что продуктом учебной деятельности, соответствующим поставленной цели, являются желаемые знания и умения учащегося [41].

По мнению С.Д. Смирнова главным результатом учебной деятельности является формирование у обучающегося теоретического сознания и мышления, приходящего на смену эмпирическому мышлению, что позволяет не

только строить формальные действия, но и понимать содержательные аспекты деятельности [234].

И.А. Зимняя считает, что продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения [92].

О.О. Косякова в своих исследованиях указывает, что помимо этого результатом учебной деятельности является еще поведение субъекта – это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание ее [131].

При этом достаточно важным является «деловой» продукт учебной деятельности учения, связанный с умением выполнять эту самую деятельность. Значение имеет и измененный в результате выполнения учения сам его субъект: в конце мы «получаем» обучающегося, который в той или иной мере упрочил или усовершенствовал то умение учиться, с которым он приступил к началу учения [131].

Следует отметить, что сущность понятия учебной деятельности кроется в общепсихологическом понимании деятельности, сложившемся в отечественной психологической школе Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева [37, 141], что позволяет говорить о наличии у учебной деятельности, как и всякой другой, деятельности определенной структуры.

Структура как совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, характеризуется соотношением и взаимодействием своих элементов. Стоит отметить, что до

настоящего времени в педагогической психологии нет единого подхода к определению структурных элементов учебной деятельности.

Так, В.А. Сластенин выделяет в структуре учебной деятельности следующие компоненты: цель, мотивы, учебные действия (операции), результат [195].

Структуру учебной деятельности, по В.В. Давыдову, образуют: учебные ситуации (задачи), учебные действия, действия контроля и оценки [64].

Г.А. Суворова, опираясь на основные теоретические положения Д.Б. Эльконина, рассматривает в структуре учебной деятельности пять компонентов: учебно-познавательные мотивы, учебные задачи, учебные действия, действия контроля и действия оценки [247].

И.А. Зимняя несколько конкретизирует указанные компоненты и в качестве структурных элементов учебной деятельности называет: мотивацию, учебные задачи, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль, и оценку, переходящую в самооценку [91].

М.В. Садченко дополняет И.А. Зимнюю, выделяя среди компонентов структуры учебной деятельности также цель и общую программу деятельности [223].

В.В. Репкин с соавторами в структуру учебной деятельности включают: актуализацию наличного теоретико-познавательного интереса, определение конечной учебной цели (мотивы), предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения, выполнение системы собственно учебных действий, действия контроля и действия оценки [205].

И.И. Ильясов представляет структуру учебной деятельности как совокупность следующих компонентов: действия уяснения содержания учебного материала, действия обработки учебного материала и действия контроля [101].

А.У. Варданян и Г.А. Варданян указывают следующие компоненты учебной деятельности: учебные задачи и действия, характер эмоциональной окрашенности учебной деятельности; цель, средства (методы, способы), ре-

зультат, характер процесса учебной деятельности как содержание и последовательность входящих в нее действий [31].

В рамках настоящего исследования структура учебной деятельности рассматривается в контексте концепции системогенеза, согласно которой В.Д. Шадриков выделяет в психологической системе деятельности такие функциональные блоки, как: мотивы, цели, программа, информационная основа, принятие решений, подсистема профессионально важных качеств [271].

В соответствии с этим Н.В. Нижегородцева определяет психологическую структуру учебной деятельности как целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, побуждающих, программирующих, регулирующих и реализующих учебную деятельность. В ряде исследований психологическая структура учебной деятельности представлена пятью функциональными блоками учебно-важных качеств: личностно-мотивационным, принятия учебной задачи, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационной основы деятельности, управления деятельностью [140, 184].

Также с позиций системогенетической концепции Е.Г. Изотова рассматривает психологическую структуру учебной деятельности как совокупность таких компонентов, как операциональный (включающий в себя элементы: контроль, целеполагание, планирование, самооценку, принятие решений, коррекцию), мотивационный (включающий мотивы учебной деятельности) и саморегуляционный (включающий планирование, моделирование, программирование, оценку результатов, гибкость, самостоятельность) [96].

Обобщение теоретических и эмпирических материалов позволило в соответствии с критериями практической значимости для решения частных задач настоящего исследования определить психологическую структуру учебной деятельности как совокупность четырех компонентов: рефлексивного, регулятивного, личностно-мотивационного и коммуникативного, элементы каждого из которых являются психологическими детерминантами достижения успешности учебной деятельности.

Достижение успешности в учебной, профессиональной и социальной сферах связано с формированием у субъектов учебной деятельности готовности конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни. В связи с тем, что в образовательном процессе на первый план выходит уникальная целостная личность обучающегося, стремящаяся максимально реализовать свои возможности, проблема успешности его учебной деятельности приобретает особое значение.

1.2. Успешность учебной деятельности курсантов военных вузов и ее детерминанты

Словарное определение успеха ограничивается указанием на то, что это – удача в достижении чего-либо или хорошие результаты в работе, учебе [189].

На основе анализа научной литературы М.В. Францева в общем виде дает определение успеха, рассматривая его как «положительный результат деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, отражающих социальные ориентиры общества» [265].

Тема успешности в той или иной степени присутствует во многих исследованиях, затрагивающих проблемы личности. В отечественной философии и психологии вопросы о различных аспектах успешности личности рассматривали В.Л. Бакштанский, О.И. Жданов, С.В. Ковалев, М.Е. Литвак, В.Н. Панкратов и др.

Ряд отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, Н.А. Батулин, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, В.И. Степанский и др.) затрагивали проблему успешности по отношению к объективному результату деятельности, оценивая её эффективность, результативность, оптимальность.

Проблемное поле успеха рассматривается также в работах А.С. Белкина, А.А. Деркача, С.Г. Ковалева, Н.В. Тельных, И.П. Чередниченко и др., где успех связывается с социальной природой человека, с проявлением его сущностного начала.

Среди зарубежных ученых, исследовавших прикладные аспекты успешности, следует отметить М. Аткинсона, Р. Бернса, Р. Бэндлера, У. Глассера, Дж. Грэхэма, Д. Дьюи, Д. Карнеги, А. Маслоу, К. Роджерса и др.

Успешность представляется субъективно переживаемой характеристикой деятельности человека в той или иной сфере, связанной с оценкой результата этой деятельности. В связи с этим успех можно рассматривать как результат конкретной деятельности, представленный в той или иной форме, в то время как успешность является характеристикой, качеством этой деятельности и может быть различной (высокой / низкой, полной / частичной / неуспехом и пр.).

М.В. Францева указывает, что успешность определяется значимостью выполняемой деятельности, ее сложностью, количеством успехов и неудач в предшествующих попытках, ценностью достигнутого результата или вознаграждением за его достижение и другое и предполагает наличие обратной связи, которая проявляется в подтверждении (или отрицании) этой успешности [265].

В настоящем исследовании проблема успешности деятельности личности рассматривается в рамках конкретного вида деятельности – учебной деятельности.

Впервые понятие учебной успешности было введено Б.Г. Ананьевым [4]. Оно определялось темпом, напряженностью, индивидуальным своеобразием (стилем) учебной работы, степенью прилежания и усилий, прилагаемых обучающимся для того, чтобы прийти к определенным достижениям. В данном отношении, отмечает В.А. Якунин, понятия «академическая успеваемость» и «учебная успеваемость» соотносимы с понятием результативности и эффективности [287].

Несколько ранее В.А.Якунин, рассуждая о критериях эффективности учебной деятельности, академическую успеваемость определяет как степень совпадения реальных результатов учебной деятельности студентов с запланированными, а успешность обучения – как эффективность руководства учебно-познавательной деятельностью студентов, обеспечивающего высокие

психологические результаты при минимальных затратах (материальных, финансовых, кадровых, физических, психологических и т.п.) [286].

Также В.А. Якунин выделяет содержательные критерии оценки эффективности обучения, называя среди них следующие: общую и профессиональную компетентность, профессиональную направленность, мотивацию, активность, самостоятельность, творчество и самоуправление. Показателем результативности или продуктивности при этом выступают полнота и степень приближения к заданным нормам. Помимо академической успеваемости (объем и качество усвоенных знаний и сформированных умений и навыков) критерием успешности учебной деятельности он считает и уровень учебных достижений, качество и способы умственной учебной работы (активность, напряженность, темпы, длительность, систематичность, соотношение ориентировочных и исполнительских действий, рациональных и нерациональных приемов работы и т.п.). Также он отмечает что, «отметка, как показатель успеваемости... фиксирует результат» [287].

Проблема оценивания успешности учебной деятельности неоднократно рассматривалась в исследованиях выдающихся отечественных педагогов и психологов (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.С. Мерлин, М.Н. Скаткин, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др.), а также в работах частного прикладного характера (Т.В. Гуськова, В.Ю. Кокорева, Т.И. Краснова, Т.Ю. Курапова, Н.А. Курдюкова, И.П. Маркова, Т.А. Нам, А.Г. Поварницына, Л.Г. Семушина, А.Е. Старикова, А.В. Столяров, А.В. Харченко, Е.Ю. Цейтлина, Н.Г. Ярошенко и др.).

А.Д. Ишков предлагает оценивать успешность учебной деятельности обучающимися самостоятельно (анализируя личный прогресс) и (или) экспертно [103].

Т.В. Гуськова, И.П. Маркова, А.В. Столяров и другие специалисты для оценивания успешности учебной деятельности предлагают использовать рейтинговую оценку (накопленную оценку, некоторую числовую величину,

выраженную, как правило, по многобалльной шкале и интегрально характеризующую успеваемость, знания, включенность в научную, изобретательскую, рационализаторскую, творческую работу в течение определенного периода обучения) [62, 156, 245].

Среди тех, кто определяет успешность учебной деятельности академической успеваемостью, можно отметить Е.П. Ильина [98], Т.Ю. Курапову [137], А.Н. Сивака [228], Н.В. Соболев [238], В.Н. Соловьева [241], Е.А. Старикову [244] и др. При этом успеваемость, по мнению Е.А. Бойко, понимается ими как «соответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка обучения – цепочки занятий, посвященных изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, семестра, года» [27].

Следует отметить, что анализ указанных работ позволяет говорить о подмене понятия «успешность» понятием «успеваемость», что в итоге в некоторой степени провоцирует обучающихся добиваться высоких учебных результатов любой ценой, не подкрепляя их личностным смыслом. А как считает М.Р. Шабалина, это в определенной степени несет в себе опасность с точки зрения внутреннего переживания человеком удовлетворенности своей деятельностью, поскольку первые социально значимые успехи личность достигает и переживает именно в период обучения [270].

Вместе с тем стоит отметить, что кроме академической успеваемости как результата деятельности, необходимо рассматривать и саму деятельность, что позволяет говорить об успешности учебной деятельности как системе знаний и умений, видах деятельности, качественных особенностях усвоения обучающимися содержания обучения.

Так, Н.А. Курдюкова определяет успешность учебной деятельности не только уровнем знаний обучающихся, но и наличием субъективных шкал оценивания и психологической устойчивостью обучающихся к ситуации контроля их знаний, детерминированной в свою очередь рядом личностных и нейродинамических особенностей [138].

М.В. Францева рассматривает успешность учебной деятельности еще шире, определяя ее как целенаправленное присвоение человеком общественно-исторического опыта и формирование на этой основе индивидуального опыта [265].

В то же время ряд специалистов отмечает, что понятия «эффективность» и «продуктивность» являются более узкими по сравнению с термином «успешность», так как отражают либо результативную сторону деятельности, либо структурную (внутреннюю), а термин «успешность» предполагает результативный и структурный показатель деятельности. В связи с этим наиболее полно успешность учебной деятельности выражается двумя показателями: результативным (академическая успеваемость) и структурным (сформированность психологической структуры учебной деятельности). При этом результативный показатель объективно представлен в виде среднего значения отметок, полученных обучающимися в период промежуточных аттестаций и экзаменационных сессий по профильным и непрофильным дисциплинам, а также общего уровня академической успеваемости, в то время как структурный показатель предполагает наличие целостного единства учебно-важных качеств [201].

Для определения детерминант успешности учебной деятельности специалисты часто используют подход, рассматривающий человека в виде набора параметров, каждый из которых называют психологической чертой или чертой личности. Психологические черты представляют собой устойчивые психологические структуры, включающие в том или ином соотношении познавательные, эмоциональные и волевые компоненты [232], повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения человека [107].

По происхождению и по сфере приложения черты подразделяют на три уровня: конституциональные, социально-ролевые и личностные.

Конституциональные (организмические, генотипические) черты являются психофизиологической основой, полученной человеком от природы. Эти черты более устойчивы и стабильны по отношению к другим параметрам профиля личности и не поддаются кардинальным изменениям. Как указывает

А.Д. Ишков, данный уровень описания дает наиболее «глубинную», минимально подверженную изменениям характеристику человека и именно организмические черты составляют каркас (скелет) психологического портрета личности, который затем «обрастает» социально-ролевыми и личностными чертами [103].

К более узкому уровню относятся социально-ролевые черты человека, которые определяются личным опытом жизнедеятельности в определенных относительно широких социально-нормативных ситуациях. Индивид, находящийся в той или иной ролевой позиции, проявляет черты, предопределенные социальной и предметно-профессиональной средой его развития [103].

Наконец, поведение и эффективность человека в конкретной ситуации в значительной степени определяются не только его генотипическими особенностями и социально-нормативным опытом, но и собственной субъективной активностью, особенностями целеполагания, рефлексии, самооценки, актуализируемых в данной ситуации личностных смыслов и т.д., то есть индивидуально-личностными чертами [103].

Общепризнано, что успешность учебной деятельности в вузе определяется как внутренними (психологическими), так и внешними (социальными и педагогическими) факторами. К социальным факторам относят социальное происхождение, место жительства, материальное и семейное положение и т.п. Группа педагогических факторов, обуславливающих успешность обучения, включает уровень и качество довузовской подготовки студента, уровень организации учебного процесса в вузе, развитость его материально-технической базы, уровень компетенции и мастерства преподавателей и др. Среди психологических факторов выделяют две подгруппы: познавательную и личностную [101]. К подгруппе познавательных факторов, детерминирующих успешность обучения, относят: восприятие, мышление, понимание, воображение, память, речь, внимание, интеллектуальные стили познания. В подгруппу личностных факторов входят мотивационные, волевые, эмоциональные факторы и самосознание (самооценка) [103, 122, 176].

Среди факторов, влияющих на успешность обучения в высших учебных заведениях, рассмотренных в статье С.Д. Смирнова [236] называются: конституция (телосложение), особенности темперамента, общее интеллектуальное развитие, социальный интеллект, специальные способности, креативность, учебная мотивация, уровень самооценки, волевые качества, акцентуации характера, владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности.

И.Л. Соломин отмечает, что «успешность учебной деятельности зависит не только от уровня и структуры интеллекта, не только от степени выраженности черт личности, но и от содержания потребностей» [242].

Результаты различных исследований показывают, что восприятие собственной эффективности влияет на решения, действия, на целеполагания и настойчивость, на каузальные атрибуции, а также ряд других когнитивных и эмоциональных факторов, воздействующих в свою очередь на поведение и эффективность деятельности (А. Bandura, 1997; D. Cervone, 1997) [274].

По С.Л. Рубинштейну [211], успех деятельности зависит от взаимодействия трех компонентов: знаний, умений и мотивации [276].

Одним из ключевых факторов успешности учебной деятельности личности является мотивация. От характера мотивации в большой мере зависит активность, настойчивость личности в выполнении деятельности и тем самым успех в достижении цели [17, 106].

В своем исследовании Г.Х. Баева рассматривает в качестве субъективных факторов, способствующих успешной деятельности студентов, ценностные ориентации и учебные мотивы как компоненты системы профессионального развития [15].

Е.В. Желтова, рассматривая модель психологической детерминации успешности профессионального становления студентов вуза, среди других выделяет ценностно-смысловой (объединяющий предпочитаемые ценности и смысложизненные ориентации) и мотивационный (включающий профессио-

нальную направленность, приоритетные мотивы учебной и профессиональной деятельности) компоненты [84].

В работе Е.В. Марковой рассматриваются типы совместного влияния мотивации достижения и волевых свойств на успешность деятельности личности. Выявлено, что при низком уровне развития определенных волевых свойств мотивация достижения не только утрачивает роль положительного фактора, но и может превратиться в отрицательный фактор деятельности [155].

Исследование Ю.М. Орлова посвящено изучению влияния потребностно-мотивационной сферы на основные характеристики успешности учебной деятельности. Автором было установлено, что потребность в достижениях повышает уровень академических успехов, причем влияние потребности усиливается с возрастанием успешности, улучшением отношений к учению, что снижает трудности учения, вызывает облегчение, удовлетворенность учением и в свою очередь снижает ситуационную тревогу студентов [190].

Существенно расширяет и углубляет знания о структуре, генезисе и феноменах мотивации в учебной деятельности исследование Е.В. Карповой, которая рассматривает мотивационную сферу личности обучающегося в рамках теории системогенеза [114].

В сфере военного образования также был проведен ряд исследований, рассматривающих мотивационные аспекты учебной деятельности курсантов: И.И. Бринько [29], В.В. Богуславский [24], Ю.Ф. Кисляк [117], К.Э. Комаров [123], В.В. Мелетичев [162], Д.Г. Попов, И.В. Строкова [198], В.М. Савеленко [220], А.Н. Сивак [228], А.А. Столяров [245], В.В. Тубальцева [255], С.В. Улыбин [256], И.В. Федоткина [258], Ю.М. Якимов [285] и др.

В то же время следует отметить, что влияние мотивации на успешность учебной деятельности не линейно. Согласно закону Йоркса-Додсона прямая зависимость эффективности деятельности от силы мотивации сохраняется лишь до определенного предела, достигается некоторый оптимальный уровень, а при дальнейшем увеличении силы мотивации наблюдается падение

эффективности деятельности. Однако мотив может характеризоваться не только количественно (сильный или слабый), но и качественно [51].

При этом важнейшую роль играет положительное отношение к будущей профессии, поскольку именно этот мотив связан с конечными целями обучения. Отношение к профессии, мотивы ее выбора, отражающие потребности, интересы, идеалы и убеждения, являются важнейшими и определяющими факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения [166].

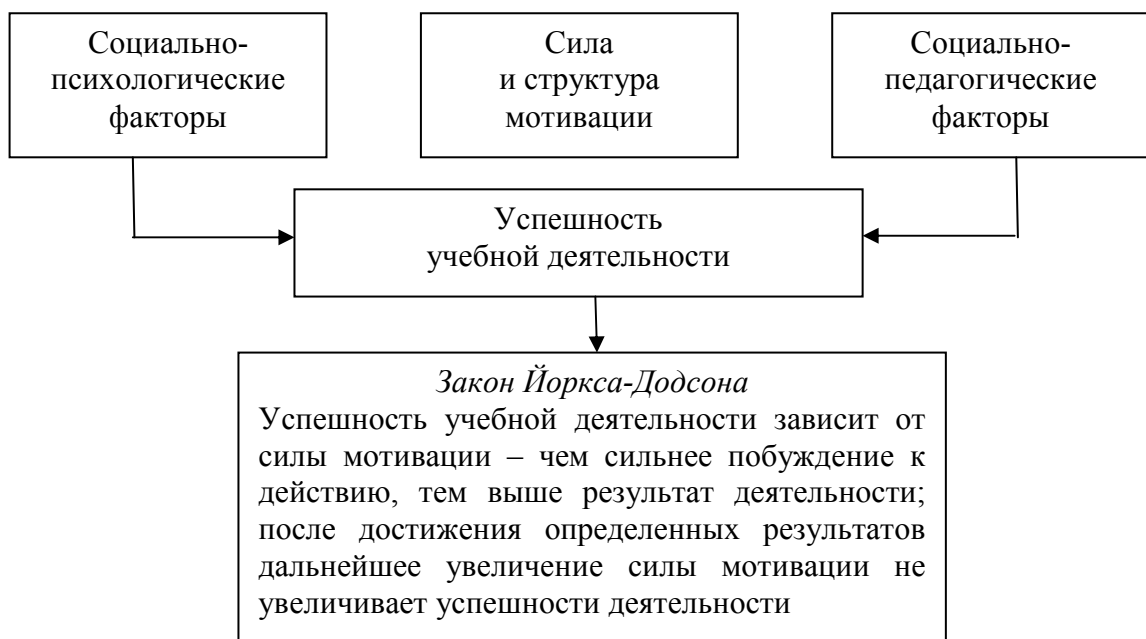


Рисунок 2 – Влияние мотивации на успешность учебной деятельности

Еще одним психологическим компонентом успеха в учении, выделяемым рядом исследователей, является локус-контроль.

Локус-контроль может быть представлен двумя формами: интернальностью и экстернальностью. Интернальная личность оценивает все происходящие с нею значимые события как результат ее собственной деятельности, считая возможным влиять на события своей жизни, управлять ими и, следовательно, нести ответственность за них и за свою жизнь в целом. Экстернальная личность, наоборот, интерпретирует все происходящие в ее жизни события как зависящие не от нее, а от каких-то других сил (Бога, судьбы,

удачи, других людей и т.д.), не чувствуя при этом себя способным влиять на свою жизнь и снимая с себя ответственность за все происходящее с ней [97].

Между интерналами и экстерналами существуют и другие различия, отражающиеся на эффективности их учебной или профессиональной деятельности. Так, экстерналы более конформны, уступчивы и чувствительны к мнению и оценкам других, более подвержены манипуляциям, эффективно выполняют деятельность под контролем других. Интерналы, наоборот, продуктивнее трудятся не в команде, а в одиночестве. Они более активны, инициативны, решительны, уверены в себе, принципиальны в межличностных отношениях [10].

Г.С. Обманова в своем исследовании указывает, что внутренняя локализация причин в сфере учебной деятельности, измеряемая стабильностью и эмоциональным отношением к результату, образует комбинацию причин, определяющих структуру интернального локус-контроля. Интернальный локус-контроль, измеряемый параметрами «удовлетворенность – стабильность» и «неудовлетворенность – вариативность», соотносится с широкими и позитивными мотивами учебной мотивации, в то время как локус-контроль, измеряемый параметрами «удовлетворенность – вариативность» и «неудовлетворенность – стабильность», наоборот соотносится с узкими и негативными мотивами учебной мотивации [186].

Изучению интернальности как фактора, оказывающего достоверное влияние на успешность учебной деятельности посвящены также работы Г.Х. Баевой [15], Е.В. Желтовой [84], А.А. Корниловой [130], А.Ю. Маленовой [148] и др.

В то же время А.Г. Терещенко высказывает мысль о том, что большинство курсантов не только не готовы к раскрытию своего внутреннего потенциала, но и активно избегают этого. Нередко у них доминирует экстернальная позиция, при которой успехи и неудачи рассматриваются как зависящие только от других людей, судьбы и т.д. Интернальная позиция, предполагающая активную роль самого субъекта, у большинства курсантов во время пре-

бывания в учебном заведении развивается очень слабо. Одна из причин такого положения дел связана традициями всеобщего охвата и массовости обучения в военной школе, которая слабо чувствительна к индивидуальным особенностям курсантов [252].

Рассматривая роль внешних и внутренних факторов в поведении и деятельности в рамках теории каузальной атрибуции (Г. Келли, Э. Джонсон, Д. Джилберт, Л. Росс и др.), нельзя не отметить исследования, рассматривающие в качестве психологического фактора, обуславливающего успешность учебной деятельности, каузальные атрибуции.

Так, М.М. Далгатова доказывает влияние различных типов (благоприятный, неблагоприятный) и стилей (оптимистический, пессимистический) каузальной атрибуции на показатели успешности учебной деятельности [70].

Аналогичные данные приводит в своем исследовании А.М. Муталибова [174].

Н.Т. Магомедова рассматривает каузальную атрибуцию достижений не только в контексте успешности учебной деятельности, но и во взаимосвязи ее с индивидуально-психологическими и гендерными особенностями студентов [146].

С переходом вузов на новые модели обучения, в связи с изменениями учебных планов и введением новых дисциплин, повышается роль самостоятельной работы и, следовательно, возникает необходимость в формировании у обучающихся оптимального стиля самостоятельной регуляции учебной деятельности [116]. Соответственно перед вузами сейчас стоит задача не только передать студенту необходимый минимум базовых знаний, но и (что не менее важно) помочь ему овладеть умением учиться самостоятельно, ведь современный специалист, чтобы оставаться востребованным, вынужден постоянно пополнять свой профессиональный багаж, занимаясь самообразованием, и периодически переучиваться [103].

Ряд ведущих специалистов (Л.С. Выготский [38], О.С. Гребенюк [52], А.К. Осницкий [192], Г.И. Щукина [282]) выделяют саморегуляцию как инте-

гральную характеристику учебной деятельности, которая включает в себя процесс самостоятельного целеполагания, моделирования учебных условий, планирования, самоанализа, самоконтроля, самооценки, самокоррекции и организуется на основе рефлексивных способностей [213].

Результаты исследований в данном направлении показывают, что для того чтобы учебная деятельность была эффективной, уровень сформированности системы саморегуляции обучающегося должен быть достаточно высок (Миславский Ю.А., Морозюк С.Н., Моросанова В.И. и др.), она характеризуется стилевыми особенностями, влияющими на эффективность учебной деятельности [116].

Среди других исследований, посвященных различным аспектам взаимосвязи саморегуляции и успешности учебной деятельности, следует отметить работы Н.В. Астаховой [12], И.М. Захаровой [87], А.Д. Ишкова [102], В.Н. Неверова [178], Р.Р. Сагиева [222] и др.

Еще одним психологическим фактором, влияющим на успешность обучения, является так называемый «уровень тревожности». Сильные переживания (страх, беспокойство, радость, возбуждение, раздражение, ностальгия) мешают сосредоточиться на учебном процессе и блокируют подсознательные механизмы усвоения языка из окружающей среды [179].

Общеизвестно, что существующие два вида тревожности (личностная и ситуативная) взаимосвязаны между собой. При этом уровень порога возникновения тревоги формируется на природной основе (свойствах нервной и эндокринной систем) под воздействием социальных и личностных факторов [103].

Различные аспекты влияния тревожности на успешность учебной и учебно-профессиональной деятельности рассмотрены в работах Т.Я. Решетовой [207], О.Г. Милашевой [164], А.В. Малолетко [149], О.П. Гредюшко [53, 54], Э.Н. Набат [175], В.В. Красновой [132], Р.Ю. Залилова [86] и др.

Стоит отметить, что очень высокий нейротизм отрицательно влияет на эффективность деятельности, структуру ее саморегуляции и соответственно в контексте настоящего исследования – на успеваемость [138, 159, 294].

Особо следует отметить работу А.Г. Сабадаша, посвященную изучению тревожности как фактора, влияющего на успешность военно-учебной деятельности курсантов [219]. Автором вводится понятие «армейская тревожность» как частный вид тревожности и определяется степень ее влияния на мотивацию учебной деятельности курсантов, выбор ориентации на исходную военно-учебную цель и качество выполнения военно-учебных действий.

На основе исследований, проведенных О.О. Косяковой, В.Е. Медведевой, М.В. Музыченко, Ю.А. Рокицкой, В.Р. Сары-Гузель и др., было установлено, что одним из факторов, определяющих психическое и физическое здоровье обучающегося и соответственно результативность, успешность его учебной деятельности, является эмоциональная устойчивость как качество личности, обеспечивающее эффективное выполнение деятельности в эмоциогенных ситуациях [131, 160, 173, 209, 225].

Необходимо констатировать, что в психолого-педагогической науке, несмотря на продолжающийся научный поиск, к настоящему времени нет единого подхода к пониманию феномена эмоциональной устойчивости, так как данное понятие разрабатывается разными авторами независимо друг от друга в разных проблемных контекстах. Так, если В.Л. Марищук [152] понимает эмоциональную устойчивость достаточно просто и однозначно «как способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной двигательной деятельности», то Е.А. Милерян [165] трактует это понятие несколько шире, понимая под этим свойством «с одной стороны, невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное воздействие на психическое состояние индивидуума, а с другой стороны, способность контролировать, сдерживать и управлять возникающими эмоциями, обеспечивая тем самым успешное выполнение необходимых действий».

П.Б. Зильберман считает, что «под эмоциональной устойчивостью следует понимать интегральное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [90].

Т.А. Савина под эмоциональной устойчивостью понимает способность индивидуума к адекватному и гибкому реагированию на значимые изменения внутренних (мотивационных, эмоциональных, волевых, когнитивных, перцептивных) и внешних (факторы социальной среды) факторов, характеризующуюся сформированностью навыков психорегуляции, стойкостью, стабильностью и сопротивляемостью индивида фрустрации и стрессогенным воздействиям в практической деятельности [221].

В.Е. Медведева рассматривает эмоциональную устойчивость как профессионально значимое качество личности, обеспечивающее стабильность эмоционального состояния и эффективное выполнение деятельности в эмоциогенных условиях при перенапряжении, фрустрации, способствующее предупреждению тревожности, профессиональной деформации личности, эмоционального выгорания. Кроме того, в своей работе автор указывает, что эмоциональная устойчивость обеспечивает формирование профессиональных компетенций, связанных с навыками анализа своей деятельности и умением применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния; способностью контролировать стабильность своего эмоционального состояния [160].

Важно отметить, что большинство исследователей под эмоциональной устойчивостью понимают свойство или качество личности, способствующее высокой продуктивной напряженной деятельности. У некоторых авторов можно заметить сосуществование в определении эмоциональной устойчивости различных взглядов или формулировок. Наиболее конкретно эта неоднозначность проявляется в том, что хотя большинство исследователей употребляют понятие

эмоциональной устойчивости для обозначения функциональной устойчивости человека в напряженных условиях, некоторые из них наряду с этим включают в его содержание термин «устойчивость эмоций», который по сути своей означает некоторое постоянство эмоциональных переживаний человека, его предрасположенность к переживанию того или иного качества [57].

Среди факторов, детерминирующих успешность учебной деятельности, многочисленные исследования посвящены изучению коммуникативной компетентности и ее различных проявлений.

Коммуникативная компетентность – ориентированность человека в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида; способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды [231].

Под коммуникативной компетентностью понимается: во-первых, совокупность теоретических знаний, практических умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание учебного процесса, ориентированность в различных ситуациях общения; во-вторых, система внутренних ресурсов личности, необходимых для построения продуктивного и коммуникативного взаимодействия с военнослужащими различных категорий, членами их семей, гражданским персоналом [206].

Коммуникативная компетентность предполагает адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения и может рассматриваться как категория, регулирующая систему отношений человека к самому себе, природному и социальному миру.

О.М. Казарцева указывает, что коммуникативная компетентность – это не врожденная способность, а способность, формируемая в человеке в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта. Коммуникативно-социальный опыт включает в себя, прежде всего, механизм переключения кодов, который выражается в стилистическом варьировании речи. В основе

такого переключения лежит изменение ролевых отношений между участниками общения [105].

Следует отметить, что большинство работ, посвященных данной проблеме, носит педагогическую направленность [94, 136, 151, 158, 204, 206, 257], хотя имеются работы и психологического характера [30, 93, 167, 191, 194, 199].

Среди работ, посвященных рассмотрению коммуникативной компетентности как фактора успешной учебной деятельности курсантов военных вузов, следует отметить исследования В.Е. Акинтьевой [3], Г.А. Анохиной [7], Е.В. Белосевич [20], И.В. Власовой [34], Г.Р. Малыгиной [150], Д.И. Новоселецкой [185], В.С. Романюка [210], В.С. Чернявской [267], Н.Г. Шашкина [272].

Традиционно изучается взаимосвязь успешности учебной деятельности и интеллекта (Е.П. Ильин, М.Д. Дворяшина, А.А. Реан, В.А. Якунин, Н.И. Мешков и др.). Принято считать, что успешность учебной деятельности зависит от интеллектуальных способностей учащегося, однако психолого-педагогические исследования в этой области не выявили жестких закономерностей между этими показателями [166].

В то же время теоретический и практический интерес представляют исследования В.Ю. Хицкой [266], Т.Н. Серегиной [227], М.А. Тесля [253], посвященные анализу различных аспектов интеллектуальной детерминации успешности учебной деятельности, а также работы С.С. Вьюшковой [39], С.А. Жалковского [83], Ю.С. Думиникэ [76], освящающие интеллектуальные аспекты учебной деятельности курсантов военных вузов.

В своих исследованиях Г.И. Шевченко обращает внимание на то, что люди различаются между собой по сенсорному признаку, зависящему как от природной предрасположенности, так и от факторов обучения и воспитания, что не может не влиять на успешность учебной деятельности при выборе того или иного способа, приема, восприятия, запоминания и переработки учебной информации. От того, насколько правильно выбраны способы действия при усвоении тех или иных знаний обучающимися, имеющими различные

познавательные возможности, зависит не только качество усвоения, но и доступность учебного материала [273].

Наконец, среди научных исследований, рассматривающих факторы, детерминирующие успешность учебной деятельности, значительное количество посвящено изучению индивидуально-типологических особенностей обучающихся.

Проблема взаимосвязи успешности учебной деятельности с типологическими особенностями на протяжении уже многих лет изучалась в трех крупных психологических центрах: в Киеве (с позиций учения И.П. Павлова о типах темперамента), в Перми (на основе учения о свойствах темперамента В.С. Мерлина) и в Москве (в рамках исследований Э.А. Голубевой).

Так, в исследовании М. Д. Дворяшиной и Н. С. Копеиной выявлена взаимосвязь успеваемости с лабильностью нервной системы [71].

Э.А. Голубева экспериментально выявила зависимость успеваемости от силы, лабильности и активированности нервной системы, доказав что более высокий балл имеют обучающиеся со слабой нервной системой, высокой лабильностью и преобладанием возбуждения над торможением [50].

Я. Стреляу в своем исследовании, ссылаясь на Т. Левовицкого, указывает, что успеваемость в значительной степени определяется силой и подвижностью нервной системы [246].

Е.П. Гусевой и И.А. Левочкиной установлено, что сильная нервная система в жестких условиях обучения обеспечивает достижение большей учебной успешности по сравнению с обучающимися, обладающими слабой нервной системой, сопровождающейся, как правило, высоким уровнем нейротизма [61].

В исследовании Н.А. Курдюковой установлено, что более высокие показатели успеваемости имеют лица со слабой нервной системой и преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу [138].

Диссертационное исследование Т.В. Ледовской посвящено выявлению взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей с результативным

и структурным показателем успешности учебной деятельности. Было выявлено, что интроверты успешнее экстравертов, при этом психологическая структура учебной деятельности интровертов является менее развитой по сравнению с экстравертами. Кроме того, были определены типы студентов с разным уровнем успешности учебной деятельности, обладающие определенной спецификой индивидуально-типологических характеристик. Так, группу низкоуспешных образуют преимущественно экстраверты с типом функциональной асимметрии мозга с тенденцией к доминированию левого полушария; в группу среднеуспешных вошли преимущественно экстраверты с типом функциональной асимметрии мозга с тенденцией к доминированию правого полушария и к отсутствию асимметрии; наконец, группу высокоуспешных составляют преимущественно интроверты с типом функциональной асимметрии мозга с тенденцией к доминированию правого полушария и к отсутствию асимметрии [140].

И.М. Владимирова, изучая некоторые аспекты учебной деятельности курсантов, также отметила влияние на успешность свойств темперамента. В своем исследовании она указывает, что свойства темперамента курсантов влияют не только на формирование стиля общения, мотивационные характеристики и ценностные ориентации, но и на способы познавательной и учебной деятельности [33].

М.В. Ласко выявил, что различия в проявлении интеллектуальных функций, зависящие от силы нервной системы, обнаруживаются в основном при сильной мотивации [139].

D. Child отмечает, что у интровертов лучше способность к усвоению и запоминанию нового материала, поэтому выше и вероятность успешной учебы [293].

Этот вывод подтверждают также результаты, полученные Д. Галлахером, который показал, что нейротичные и эмоционально стабильные интроверты учились, как правило, лучше экстравертов. В частности установлено,

что интроверсия связана с учебной успеваемостью только у учащихся колледжей и университетов [298].

С.Н. Морозюк установлено наличие взаимосвязи успешности учебной деятельности с особенностями акцентуаций характера. Автор отмечает, что влияние это неоднозначно – одна и та же акцентуация может повышать один показатель успешности и понижать другой или не оказывать на него существенного влияния. При этом чем более акцентуированы черты характера, тем интенсивнее их влияние на конкретные показатели успешности учебной деятельности [169].

По мнению ряда исследователей (В.Т. Лисовский, А.В. Дмитриев, В.М. Квасников, В.А. Кузнецов, Е.Н. Шиянов и др.), для успешной учебной деятельности в вузе требуется:

- овладение универсальными знаниями, являющимися основой любой профессиональной деятельности, способами, находящими применение в разнообразных видах служебно-трудовой деятельности;

- формирование в процессе обучения готовности к служебно-необходимой деятельности, активное стремление к участию в труде;

- психологическая готовность, которая включает в себя осознание специфики учебной деятельности, заключающейся в необходимости активной самостоятельной работы, в принятии ответственности за ее результативность;

- сформированность профессионально важных качеств и способностей, овладение которыми как раз и осуществляется на этапе профессионального обучения [265].

Таким образом, обучение специалиста может быть успешным не только при приобретении необходимых операциональных умений и минимума знаний, необходимых для будущей деятельности, но, прежде всего, при наличии познавательной активности и субъектной позиции студента, сопровождаемых рефлексией и самостоятельным научным поиском (А.К. Осницкий, И.Л. Зимняя, И.Б. Котова, Е.П. Шиянов, Н.И.Исаева, И.Г. Антипова и др.) [265].

1.3. Гендерно-половые характеристики как фактор успешности учебной деятельности курсантов военных вузов

Разделение людей на мужчин и женщин является центральной установкой восприятия нами различий, имеющихся в психике и поведении человека. Традиционно эти различия связывают с генетическими, анатомическими и физиологическими особенностями мужского и женского организма.

Стоит отметить, что идея противоположности мужского и женского начал, закрепленная в разнообразных социальных институтах (семья, армия, воспитательные учреждения, право и др.) встречается в мифах и традициях всех известных обществ. Но факт телесного несходства мужчин и женщин еще не говорит о том, что именно отсюда происходят и все наблюдаемые различия между ними. Ведь помимо конституциональной стороны эти различия имеют социокультурный контекст; они отражают то, что в данное время и в данном обществе считается свойственным мужчине, а что – женщине [74].

Отношения между гендерной психологией и психологией половых различий сложны и неоднозначны, и далеко не всегда предметную область одной дисциплины можно легко отличить от предмета другой. Нередко понятия «пол» и «гендер» смешиваются [108], и в этой связи важно развести эти дефиниции.

Анализ психологической, медицинской и другой литературы позволяет рассматривать пол как комплекс общесоматических, репродуктивных, поведенческих и социальных признаков, определяющих индивида как мужчину или женщину [262].

Согласно Б.Г. Ананьеву, «пол – это одна из фундаментальных координат индивидуальности, пронизывающая все свойства человека, а именно: координата возрастно-половой идентичности, имеющая генетическую, а более широко – конституциональную врожденную программу, природно-обуславливающая диспозиции людей в поведении и деятельности» [4].

Зачатки некоторых психологических исследований половых различий можно встретить еще в античном периоде. Так, Платон в своих трудах «Пир», «Государство», «Законы» и других, рассматривая семейно-брачные отношения, высказывал идею равноправия полов. В то же время Аристотель, наоборот, строит взаимоотношения мужа и жены как отношения господина и рабы.

Эпоха Возрождения характеризуется утопическими воззрениями, в том числе и в сфере половых различий. Так, Т. Мор, описывая в «Золотой книге» идеальное государство, наделил мужчин и женщин равными правами и возможностями во всех сферах жизнедеятельности – от науки и искусства до религии и службы в армии. Аналогичные суждения о равенстве полов, равенстве способностей и возможностей мужчин и женщин высказывал также Т. Кампанелла.

Интересные идеи, касающиеся половых различий, можно найти в работах Жан-Жака Руссо, рассматривающего особенности образования мужчин и женщин, а также их взаимоотношения в браке.

В трудах немецкого философа И. Канта также встречаются размышления о разделении мужчин и женщин по характеристикам их личности и поведения.

К концу XIX в. – началу XX в. в Европе и Америке набирает размах движение за освобождение женщин, которое, несомненно, оказало стимулирующее влияние на формирование у ученых интереса к разработке проблем гендерных и половых различий.

Еще одним фактором, повлиявшим на развитие психологии половых различий, стало совместное обучение представителей обоих полов в различных учебных заведениях, что побудило исследователей сравнивать этих представителей между собой [14].

Так, в 1901 г. австриец О. Вейнингер в работе «Пол и характер» приводит результаты многочисленных наблюдений за поведением обоих полов, отражающие особенности половых различий в психике, а также в сексуаль-

ных взаимоотношениях [32]. Следует отметить, что автор, характеризуя психологические особенности женщины, определяет ее как неполноценное, примитивное существо в интеллектуальном и морально-этическом плане, а также с позиций самосознания и Я-концепции.

Особый интерес представляет работа нидерландского философа и психолога Г. Гейманса «Психология женщины» (1911 г.), в которой автор, основываясь на результатах своих исследований, приходит к выводу о статистических различиях между мужчинами и женщинами, доказывая, что женщины более наблюдательны и эмоциональны, обладают меньшим объемом сознания, но лучшей памятью, имеют лучшую академическую успеваемость [44].

Кросскультурные аспекты психологии половых различий можно встретить в работе М. Мид «Взросление на Самоа» (1928 г.), где описываются особенности общения, воспитания и поведения мальчиков и девочек, мужчин и женщин, их взаимоотношений у народа Самоа [163].

В 1966 г. издается монография Э. Маккоби и К. Жаклин «Психология половых различий», которая до настоящего времени является одной из наиболее цитируемых работ в мире по данной проблематике [302].

В 1982 г. К. Гиллиган в своей статье «Другим голосом» приводит данные об отличиях женщины от мужчин в контексте их отношений к морали, принятой в обществе, которые позже легли в основу теории о независимой и взаимозависимой Я-концепциях [299].

В России научная разработка проблемы психологии половых различий была начата на рубеже XIX и XX вв., когда от чисто житейских наблюдений и традиционных взглядов на роль полов данный аспект перешел в русло экспериментальных исследований. Так, среди первых работ, посвященных данной проблеме, можно назвать работу П.Е. Астафьева «Понятие психического ритма как научное основание психологии полов», опубликованную в 1899 г. Однако более серьезные основы отечественной психологии пола были заложены в 1910-1940 гг. Как указывал в тот период М.Я. Басов, «...в настоящее время не может быть никаких сомнений в том, что влияние пола проходит

красной нитью через весь онтогенез человека, будучи тесно связано как с ростом и развитием его организма, так и психологическим развитием его» [19].

При этом общеизвестно, что в первые годы советской власти было декларировано формальное равенство мужчин и женщин, что привело к тому, что не признавалось существования ни различий между полами, ни особой, «женской» психологии. В то же время следует отметить противоположность результатов работы Е.А. Аркина и П.П. Блонского.

Так, Е.А. Аркин в 1927 г. установил, что в большинстве детских групп вожаками становились мальчики, девочки же были вожаками «группок», не распространяя своего влияния на всю группу детей. Решающее значение в таком влиянии мальчиков-вожаков имели их инициативность и техническая сноровка (а девочкам были свойственны другие особенности) [21].

П.П. Блонский в 1935 г. в «Очерках детской сексуальности» приводит данные о детской сексуальности девочек и мальчиков, где он указывает, что значительное влияние на сексуальное развитие ребенка оказывает среда, способная преждевременно его эротизировать, и предлагает конкретные воспитательные меры, различные для мальчиков и девочек, оздоравливающие эту среду [21].

Вторая половина XX столетия в отечественной психологии также может быть охарактеризована как период «бесполого сексизма» [129]. В учебной, учебно-методической и научной литературе практически не встречаются понятия «пол», «половые различия», «межполовые взаимоотношения» и т.п. Однако все же в конце 1960-х – начале 1970-х гг. появляются единичные публикации, посвященные этим вопросам.

В дальнейшем широкое распространение проблема психологии пола и половых различий в нашей стране получила благодаря Б.Г. Ананьеву и И.С. Кону.

Несомненно, определенный теоретический интерес для настоящего исследования представляют статьи И.С. Кона «Половые различия и дифференциация социальных ролей» [124], «Психология половых различий» [125],

главы в пособиях «Психология юношеского возраста» [127], «Психология ранней юности» [126], посвященные взаимоотношениям юношей и девушек и их психосексуальному развитию.

В работе основателя ленинградско-петербургской школы психологов Б.Г. Ананьева «Человек как предмет познания» [5] впервые обосновывается необходимость изучения половых характеристик как первичных (индивидуальных) свойств человека. И хотя речь идет не столько о психологических характеристиках человека, сколько о его психофизиологии, заслуги этой школы не ограничивались только психофизиологией. Половые различия исследовались в очень широком спектре: от зоопсихологии до социальной психологии. Некоторые исследования касались половых характеристик психомоторики, ощущений (А.В. Ярмоленко, Н.А. Розе, Л.А. Головей, Л.В. Саулина, В.И. Сергеева и др.). Другие исследовали половые различия в психомоторике (И.Я. Круминя), реактивности организма (Г.И. Акинщикова), системах нейрорпсихической регуляции (Л.В. Буравцова), интеллекте (М.Д. Дворяшина, Л.А. Баранова), общении, социальной перцепции и межличностных отношениях (А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, И.С. Кон, Н.Н. Обозов и др.), производственной деятельности (Э.С. Чугунова, В.Н. Панферов, С.М. Михеева и др.), конформности (В.А. Лосенков), что позволило накопить определенные эмпирические факты по половым различиям и заложить теоретическую базу для их осмысления [21].

Таким образом, по мнению И.С. Клециной, благодаря основополагающим и обобщающим работам Б.Г. Ананьева и И.С. Кона были определены приоритетные направления исследований в области психологии пола: 1) изучение дифференциально-психологических характеристик между представителями полов в возрастной динамике; 2) изучение функциональных закономерностей дифференциации половых ролей в отдельно взятой сфере деятельности на социальном, межличностном и интраиндивидуальном уровне; 3) изучение полоролевых стереотипов в исторической перспективе и в связи с изменениями форм социализации; 4) изучение взаимозависимости интерна-

лизированных половых ролей и соответствующего поведения личности, а также ее дифференциально-психологических и социальных характеристик [118].

В 80-е гг. XX в. количество работ, посвященных различным аспектам психологии пола, стало увеличиваться. Среди наиболее интересных работ можно отметить исследования В.В. Абраменковой, М.Ю. Арутюняна, В.П. Багрунова, В.Е. Кагана, И.И. Лунина, Т.А. Репиной, Т.И. Юферевой и др.

Широкое распространение в научной среде имела биологическая теория полового диморфизма В.А. Геодакяна, согласно которой дифференциация полов обусловлена специализацией по двум основным аспектам эволюционного процесса – сохранению и изменению генетической информации как выгодной для популяции формы информационного контакта со средой [46]. В контексте настоящего исследования интересна мысль автора о том, что представители мужского пола обладают более специализированным поведением, что в целом мешает адаптации на уровне индивида. Все крайности, в том числе и в учебной деятельности, ярче представлены у мужчин, но при этом женщины более обучаемы.

Начиная с 90-х гг. прошлого столетия можно отметить всплеск общественного интереса к литературе о психологических проблемах полов. Однако следует отметить недостаточный профессиональный подход к содержательному наполнению данной литературы, ориентированной на широкие слои населения, что привело к увеличению серьезных эмпирических исследований психологических различий между людьми разного пола.

Интересные результаты исследований можно встретить в работах Г.М. Бреслава, Т.В. Виноградовой, В.В. Знакова, С.И. Кудинова, А.В. Либина, И.В. Романова, Ю.А. Тюменевой, А.Ф. Филатовой, Б.И. Хасана и др.

В контексте настоящего исследования необходимо отметить ряд работ, посвященных рассмотрению особенностей половых различий в условиях учебной деятельности.

Так, исследования А.Ф. Филатовой свидетельствуют о необходимости учета в учебной деятельности половых различий на следующих уровнях:

- генетическом (связанных с различиями в строении мозга);
- физическом;
- когнитивном;
- психологическом;
- уровне общения [263].

При этом автор указывает на реальное наличие различий при практически полном отсутствии учетов их в образовательном процессе.

Позже в своей докторской диссертации А.Ф. Филатова выделяет биогенетические, социокультурные и психолого-педагогические детерминанты половых различий, что также в той или иной степени отражается на успешности учебной деятельности. Биогенетические детерминанты связаны, прежде всего: а) с формально-динамическими задатками, б) с основными функциями пола, в) с различиями в строении мужского и женского мозга. Социокультурные предпосылки связаны с разделением труда, профессий и хобби на мужские и женские, в то время как психолого-педагогические детерминанты определяются спецификой воспитания [261].

О.С. Самбикина, изучая особенности индивидуального стиля учебной деятельности, выявила в нем наличие половых различий. При этом автор указывает, что структура и развитие индивидуального стиля учебной деятельности обучающихся разного пола характеризуются как общими, так и специфическими особенностями. В частности, для стиля юношей более характерными являются динамичность и активность, а для стиля девушек – систематичность, тщательный, развернутый контроль, сосредоточенность [224].

Ю.М. Орлов, рассматривая особенности учебной мотивации и характер влияния потребности в достижении на успех в учебной деятельности, выявил половые различия обучающихся – с повышением мотивации достижения уменьшаются половые различия в силе влияния потребности на успешность. При этом у девушек мотивация достижения достоверно выражена сильнее, чем у юношей [190].

Л.Н. Луцкова и Н.А. Русина также обнаружили половые различия в структуре учебной мотивации: у девушек достоверно более значимыми оказались коммуникативные и профессиональные мотивы, у юношей – социальные и профессиональные. В группе девушек наиболее сильная корреляционная зависимость отмечена между коммуникативными мотивами и мотивами престижа, в группе юношей – между учебно-познавательными мотивами и мотивами творческой самореализации, при этом у них отсутствует достоверная корреляционная зависимость между мотивацией достижений и успешностью учебной деятельности [145].

В работе Л.Е. Адамовой представлены результаты исследования особенностей самоотношения личности в ситуациях успеха/неуспеха в учебной деятельности, где среди ряда психологических детерминант исследуемого феномена называется и пол обучающихся. Так, указывается, что в ситуации неуспеха в учебной деятельности у девушек проявляется склонность винить себя в собственных неудачах, в то время как юноши склонны обвинять других или ситуацию. В ситуации успеха в учебной деятельности изменения интегрального самоотношения у девушек обусловлены совокупным влиянием таких факторов, как аутосимпатия (ожидание положительного отношения к себе от других) и самоуважения, в то время как у юношей в аналогичной ситуации самоотношение опосредуется аутосимпатией, самоинтересом и ожиданием положительного отношения к себе от других [2].

Обширные результаты исследований половых различий представлены в работах И.В. Грошева [58, 59, 60].

Так, обнаружено преимущество женского пола по ряду тестов, связанных с быстротой восприятия, оперативной и кратковременной памятью, в то время как юноши лучше выполняют пространственные тесты. Свойства внимания у юношей и девушек по-разному влияют на успешность учебной деятельности. Если у юношей успеваемость более связана с объемом и распределением внимания, при этом ведущую роль играет уровень точности, то у девушек успешность обучения определяется устойчивостью внимания.

Обучаемость сенсомоторным навыкам также зависит от пола: успешность сенсомоторного научения у мужчин в 1,8 раза выше при освоении алгоритмов с хорошо организованной структурой, в то время как у женщин обучаемость выше по сравнению с мужчинами при овладении сложными алгоритмами.

Наконец, как отмечает И.В. Грошев, индивидуально-психологические особенности любознательности как системы мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающей состояние готовности и постоянство стремлений к освоению новой информации, у девушек и юношей также проявляются по-разному. У девушек в качестве основного ядра психологической структуры любознательности в учебной деятельности выступают положительные эмоции, связанные с поиском информации. У юношей же структуру любознательности определяет связь эгоцентрической мотивации с субъектно-личностной продуктивностью, направленной на ее самореализацию в различных видах деятельности.

А.В. Либин, ссылаясь на исследования Д.Н. Исаева, В.Е. Кагана, Л. Вормэка, обнаружил, что у мужчин основные факторы способностей более дифференцированы и автономны, чем у женщин. По показателям выполненных тестов в структуре способностей мужчин выделилось три фактора (вербальный, зрительно-пространственный и математический), тогда как у женщин один фактор включил в себя все три выделенных в мужской выборке компонента, а другой интерпретировался как «вербально-зависимый от пола» [143].

В.М. Русалов указывает, что сравнение интеллекта и способностей выявило, что женщины, по сравнению с мужчинами, обладают большим словарным запасом, более высокой беглостью и ясностью речи. Однако общий показатель интеллектуальности у мужчин несколько выше, но и здесь возникает дополнительная переменная: превышение достигается благодаря присутствию в выборке мужчин с фемининной полоролевой идентичностью, в то время как у маскулинных мужчин интеллект не отличается от интеллекта женщин [214].

Интересные обобщающие результаты исследования половых различий в математических способностях приводят Ю.Д. Черткова и М.С. Егорова [268]. Так, опираясь на исследования Kimball [301], Willingham, Cole [304], Dwyer, Johnson [295], Epstein et al. [296], Kenney-Benson et al., [300], Wong et al., [305], а также свои собственные, авторы указывают, что академическая успеваемость по математике выше у лиц женского пола. Однако при этом они считают, что подобные результаты при всей их непротиворечивости не могут считаться объективными в силу действия ряда субъективных факторов мотивационного характера. Исследование репрезентативных выборок по успешности выполнения тестов, оценивающих собственно математические способности (по более чем 250 показателям), выявило, наоборот, более высокие математические способности у юношей и мужчин по сравнению с девушками и женщинами.

Таким образом, результаты проведенных исследований свидетельствуют о наличии характерных половых различий в учебной деятельности. Однако спорным и противоречивым является не сам факт их существования, сколько представления об их причинах и условиях возникновения. На сегодняшний день кажется маловероятным и даже сомнительным, что эти различия могут быть сведены лишь к генетически обусловленным, типичным для того или иного пола задаткам. Влияние социализации, особенно задаваемые культурой представления о социальных ролях полов в обществе, по всей вероятности, имеют несравненно больший вес в возникновении полоспецифических способов поведения.

Для выделения и объяснения социокультурных причин межполовых различий в 1964 г. был введен термин «гендер», обозначающий специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщины и мужчины [74] и вскрывают отличия «социального пола» от биологического [233], [120], разграничения биологического и социального толкования ролевых отношений мужчин и женщин в социуме [303], социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и

женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества [128].

При этом А.В. Кирилина уточняет, что данная дефиниция характеризует «...не природную, а социокультурную причину межполовых различий» [115].

А.А. Григорович, отмечая существование двух полов (мужского и женского), данных от природы, и двух родов (мужественного и женственного), сконструированных обществом, дополняет, что гендер «...указывает на социально-психологические характеристики личности, связанные с полом, сексуальностью, но возникающие во взаимодействии с другими людьми» [55].

О.А. Воронина, цитируя Т. де Лауретис, трактует «гендер» как философскую категорию, определяет его как комплексный механизм – технологию, «которая определяет субъект как мужской, так и женский в процессе нормативности и регулирования того, кем должен стать человек в соответствии с ожиданиями» [35].

В социологии термин «гендер» трактуется как совокупность представлений о личностных и поведенческих особенностях мужчины и женщины [28], как «социальный статус, который определяет индивидуальные возможности в образовании, профессиональной деятельности, доступе к власти, семейной роли и репродуктивном поведении» [111], как «социально формируемые особенности мужественности (маскулинности) и женственности (феминности)» [48].

В широком смысле понятие «гендер» понимается как «сложная система». Как отмечает Н.И. Абубикирова, «...это конструкция концептуальная и основанная на опыте, индивидуальная и общественная, специфически культурная, физическая и духовная, а также политическая» [1]. Обозначенная выше конструкция, или система, является отражением жизни в мире, созданном мужчиной и женщиной, где любое различие или разделение находятся в системе строгих иерархических и доминирующих отношений.

Различие понятий пола и гендера позволило вывести научные исследования в различных областях на новый теоретический уровень. В 80-90-е гг.

прошлого столетия появилось значительное количество гендерных исследований, которые условно можно подразделить на несколько направлений.

В рамках одного из направлений гендер рассматривается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, не только характеризующая их межличностное общение и взаимодействие в семье, но и определяющая их социальные отношения в основных институтах общества [73]. Среди сторонников данного подхода следует назвать таких исследователей, как П. Бергер, Г. Гарфинкель, И. Гофман, Д. Зиммерман, Т. Лукман, Дж. Лорбер, Т. Парсонс, К. Уэст, А. Шюц и др.

Согласно другому подходу (Т. де Лауретис, Дж. Скотт, Е. Здравомыслова, А. Темкина и др.) гендер представляет собой особую стратификационную категорию в совокупности с другими стратификационными категориями.

Третье направление гендерных исследований связано с рассмотрением его как культурной метафоры, в которую заложены ценностные ориентации и установки, определяющие мужские и женские предикаты (Н.А. Бердяев, С. де Бовуар, Ж. Деррида, Л. Иригарэй, Ю. Кристева, Ж. Лакан, М. Мид, Х. Сиксу, Э. Фи и др.).

Стоит отметить, что существующие научные подходы имеют, несомненно, как свои позитивные стороны, так и определенные недостатки, однако в отдельности не дают исчерпывающего объяснения феномену гендера.

Традиционно понятие гендера осмысляется с помощью терминов «маскулинность» (мужественность) и «феминность» (женственность), рассматриваемых как независимые личностные конструкты. Кроме того, С. Бем внесла в психологический категориальный аппарат понятие «андрогиния», подразумевая под ним сочетание у индивида традиционно мужских и традиционно женских качеств [290, 291]. Это позволило ей выделить 8 типов полоролевого поведения – по 4 для мужчин и женщин.

Маскулинные мужчины нечувствительны, энергичны, честолюбивы и свободны. Маскулинные женщины обладают сильной волей, склонны соперничать с мужчинами и претендовать на их место в профессии, социуме, сексе.

Феминные мужчины чувствительны, ценят человеческие отношения и достижения духа, нередко принадлежат к миру искусства. Феминные женщины – архаичный тип абсолютно терпеливой женщины, охотно соглашающейся быть «фоном» в жизни близких людей, отличающейся выдержкой, верностью и отсутствием эгоизма.

Андрогинные мужчины сочетают в себе продуктивность и чувствительность, нередко выбирая профессии врача, педагога и т.п. Андрогинные женщины способны осуществлять вполне мужские задачи, используя женские средства (гибкость, коммуникабельность).

Наконец, недифференцированные мужчины и женщины характеризуются скорее недостатком либидо в широком смысле слова и страдают от нехватки жизненных сил [177].

В последние годы получили широкое распространение исторические, социологические, философские, филологические, экономические, педагогические и психологические гендерные исследования.

В рамках настоящего исследования, несомненно, интерес представляют исследования, связанные с рассмотрением гендера в рамках педагогических исследований. Гендерные педагогические аспекты можно найти в работах, посвященных проблемам:

- гендерного подхода в образовании (С.Г. Айвазова, Г.М. Бреслав, О.А. Воронина, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Е.Н. Каменская, О.А. Константинова, И.В. Костикова, С.И. Кудинов, Т.В. Попова, И.В. Талина, И.А. Федосеева, Б.И. Хасан, Л.В. Штылева и др.);

- гендерной асимметрии в образовательных системах (А.Б. Остапенко, Н.Л. Пушкарева, А.П. Пятов, А.Е. Силина, Г.Г. Силласте, Дж. Хубер, Л.В. Штылева и др.);

- гендерной и профессиональной идентичности (В.С. Агеев, Т.В. Андреева, Н.В. Антонова, Я.Л. Коломинский, Л.И. Ожигова, И.В. Романов, И.В. Талина, М.А. Толстых, Л.Б. Шнейдер, В.А. Ядов и др.);

- гендерной социализации в образовательной среде (Ю.Е. Алешина, Ж.Б. Багичева, М.В. Бояркина, А.С. Волович, С.С. Лузан, С.В. Тихонова и др.);
- гендерных аспектов адаптации к педагогической профессии, стилей педагогического общения (Г. Беляева, А.А. Винокурова, Л.А. Головей, И. Горшкова, Л. Мирзаянова и др.).

По мнению Е.Н. Каменской, разработка теории гендерного подхода является новым шагом в развитии наук человековедения, педагогической антропологии, педагогической психологии и вызвана объективными процессами в современном обществе. Как отмечает автор, внедрение категории «гендер» в педагогическую науку имеет принципиальное значение, поскольку игнорирование половой принадлежности в учебно-воспитательном процессе приводит к нивелированию мужской и женской уникальности, неповторимости внутреннего мира каждой девушки, каждого юноши, неадекватной самооценке обучающихся, отсутствию культуры взаимоотношений полов [110].

Данную мысль продолжает Л.В. Штылева, указывая, что гендерный подход в педагогической науке вскрывает возможности образования для усиления человеческого потенциала, гуманизации отношений между полами на всех уровнях межличностных и общественных отношений и представляется как методология исследования педагогических систем, прямых и скрытых механизмов образовательной среды, обучающих отношениям полового неравенства, нормирующих самореализацию и выбор жизненных стратегий будущих женщин и мужчин [278].

Время с 1990-х гг. по настоящее время характеризуется активным развитием отечественной гендерной психологии, что сопровождается увеличением количества экспериментальных исследований, теоретическим осмыслением эмпирических фактов, началом кросскультурных исследований в данном направлении, адаптацией известных методов и методик для изучения гендерных характеристик и созданием специфических гендерных методик. Проводятся симпозиумы узкой направленности: «Гендер-I», «Гендер-II», «Гендер: личность», «Гендер: развитие», «Стресс на работе, гендер», «Работа

и гендер», «Гендер: социальные процессы, кросскультурная перспектива», «Гендер и сексуальность», «Время, пространство, гендер и идентичность», «Гендерирование себя и самогендерирование», «Лонгитюдные исследования гендерных различий», «Совместное взаимодействие "природы" и социализации на формирование гендерной дифференциации в детстве», «Половые различия в познании», «Гендер: когнитивные процессы», «Гендер: нейропсихологические и биологические процессы», «Гендер: клиника, здоровье», «Женщины в менеджменте: данные современных международных исследований», «Гендер, социальная психология и народная культура» и др. [21].

По мнению отдельных авторов, некоторое время назад гендерная проблематика в науке продуцировалась с некоторым маргинальным окрасом [88]. Однако на современном этапе развития прослеживается определенный «гендерный бум», в результате которого в России созданы и успешно работают гендерные центры в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Саратове, Новосибирске, Екатеринбурге [45]. А с 2000 г. в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования в гуманитарных вузах в рамках подготовки специалистов по социальной работе введена учебная дисциплина «Гендерология и феминология». [216].

Среди психологических гендерных исследований, рассматривающих данный феномен в рамках образовательного процесса, следует назвать работы С.А. Анищенко [6], Т.А. Араканцевой [9], О.А. Аристарховой [11], А.Д. Барсуковой [18], Н.Н. Григорьевой [56], Е.А. Денисовой [75], Т.В. Ивановой [95], А.В. Кудинова [133], С.С. Кудинова [134], Г.А. Молохиной [168], А.И. Мруг [172], Т.В. Нечепуренко [181], В.А. Порядиной [200], А.Р. Тиводар [254], И.Ю. Шилова [275], Е.Р. Ярской-Смирновой [288] и др.

В контексте настоящего исследования необходимо отметить ряд работ, посвященных рассмотрению гендерных характеристик в условиях учебной деятельности как фактора, влияющего на ее успешность.

Так, Г.Н. Рыбка в своем исследовании выявила наличие различий в выраженности мотивов достижения успеха и избегания неудачи, в том числе

в рамках учебной деятельности, в зависимости от биологического и психологического пола. Так, высокие значения мотива достижения успеха характерны для маскулинных юношей и андрогинных девушек, низкие значения – для феминных юношей и феминных девушек, в то время как высокие показатели мотива избегания неудачи свойственны феминным девушкам и феминным юношам [215].

А.Н. Барсукова отмечает, что у андрогинных студентов вследствие гибкости и вариативности собственных качеств чаще обеспечивается возможность для формирования высокого и среднего уровня профессионального самосознания, чем у маскулинных или феминных студентов [18].

С.А. Рахманкулова, рассматривая взаимосвязь гендерных характеристик студентов с социальным интеллектом, указывает на расширение пололевого поведения личности за счет сочетания маскулинности/феминности, связанных с уровнем развития социального интеллекта. Автор выделяет положительные связи гендерных характеристик с самооценкой, мотивацией «на успех», конструктивным способом разрешения конфликтных ситуаций, личностной направленностью «на общение», эмпатией, а также отрицательные – с направленностью на «избегание неудач», мотивом аффилиации (боязнь быть отвергнутым), агрессивным способом разрешения конфликтных ситуаций [203].

Исследование В.А. Порядиной также посвящено гендерным различиям в структуре социального интеллекта студентов. Установлено, что сочетание маскулинных и феминных качеств личности (андрогиния) положительно коррелирует с уровнем развития социального интеллекта, в то время как феминность/маскулинность личности вносят в функционирование социального интеллекта специфические гендерные особенности, препятствующие достижению высокого уровня его развития [200].

В исследовании А.И. Мруг, посвященном изучению психологических составляющих гендерной идентичности студентов, установлено, что у студентов-юношей, обучающихся техническим и экономическим специально-

стям, в структуре гендерной идентичности преобладает значимость эталонов маскулинности. У студентов-юношей всех специальностей категория «феминности» в структуре социальных представлений по отношению к категории «маскулинность» занимает подчиненную позицию, что связано с базовой константой мужского самоутверждения – «потребностью отличаться от женщин». В то же время у студенток-девушек независимо от специальности в структуре гендерной идентичности значимость преобладания эталонов феминности над эталонами маскулинности не является выраженной, что свидетельствует об изменении психологических характеристик женщин в направлении уменьшения противопоставлений традиционным мужским чертам личности [172].

Е.А. Денисова, изучая особенности проявления самореализации личности студентов, выявила, что они обусловлены стереотипами маскулинности/феминности. Самореализация маскулинных респондентов вне зависимости от половой принадлежности характеризуется наличием личностно значимых установок, энергичности и эгоцентрической мотивации. В то время как для маскулинных студентов определяющими при самовыражении служат интернальность, креативность и деструктивность, для студенток характерной особенностью проявлений самореализации выступает социоцентрическая мотивация, коррелирующая с энергичностью и социальными барьерами. Общими доминирующими характеристиками в самореализации феминных респондентов являются интеркорреляции социально значимых установок и социоцентричности, при этом девушкам свойственно проявление личностно значимых установок и энергичности, а юношам – энергичности. Для психологической структуры самореализации андрогинных студентов характерно доминирование социально значимых установок и энергичности, образующих корреляции со всеми гармоническими переменными самореализации: личностно значимыми установками, оптимистичностью, интернальностью, мотивацией, креативностью и конструктивностью. Специфической особенностью андрогинных юношей выступают значительные личностные трудности и

сниженный тонус активности к самовыражению, в то время как в числе типичных черт самореализации у андрогинных девушек отмечаются оптимистичность и конструктивность, свидетельствующие о положительном эмоциональном настрое и успешности самовыражения [75].

Следует отметить, что проблема гендера за последнее время становится предметом исследования и в военной науке. Так, по данным С.Л. Рыкова, с декабря 2001 г. в Академии военных наук РФ создана и успешно работает научная секция «Гендерные проблемы воинской деятельности», объединяющая 18 ученых-гендерологов [216].

Следует, однако, заметить, что большинство исследований носит социологический характер (Н.А. Гаах [40], Ж.В. Гербач [47], Н.И. Непочетая [180], И.Ю. Суркова [248], Н.В. Шумакевич [279] и др.).

Некоторые психолого-педагогические гендерные аспекты военно-профессиональной деятельности рассмотрены в работах М.А. Деминой [74], И.С. Ковальчук [121], Р.Х. Кузиной [135], Г.В. Малешевой [147], М.А. Медведевой [161], В.В. Овчинниковой [188], И.В. Пономаренко [197], С.Л. Рыкова [218], М.В. Синельник [229], Е.П. Соколовой [240] и др.

И лишь единичные работы посвящены рассмотрению гендерных характеристик в контексте образовательного процесса в военных вузах.

Так, целью исследования О.Г. Климчука было выявление гендерных особенностей процесса военно-профессиональной подготовки офицеров медицинской службы в медицинском вузе и разработка теоретических и практических аспектов прогнозирования индивидуальной успешности и оптимизации этого процесса. Автором была выявлена гендерная асимметрия ряда характеристик: мотивационной сферы, дисциплинированности, самооценки уровня физической подготовленности, самооценки уровня знаний по различным военным дисциплинам, соотношения видов нагрузки, испытываемых в процессе военно-профессиональной подготовки, причин отставания в усвоении программы военно-профессиональной подготовки, числа лиц, занимающихся военно-научной работой, и др. [120].

О.В. Секаева отмечает, что успешная реализация учебно-боевых задач в ходе служебной деятельности во многом обусловлена высоким уровнем сформированности профессионально значимых качеств личности. Среди критериев и показателей успешности формирования профессионально значимых качеств у курсантов-девушек автор называет: качество деятельности по усвоению учебной программы (уровень усвоения учебной программы, наличие поощрений); готовность к служебной деятельности (результативность исполнения служебных обязанностей при несении службы, наличие поощрений); качество внеслужебной деятельности (участие в спортивной работе, участие в общественной жизни подразделения, уровень ответственности, уровень эмоциональной устойчивости, уровень сформированности организаторских способностей, уровень инициативности, действия по устранению недостатков, наличие поощрений); мотивационную готовность к творческой профессиональной деятельности (профессиональные и учебно-познавательные мотивы) [226].

Е.В. Атясовой выявлены взаимосвязи андрогинных характеристик и особенностей мышления курсантов военных вузов, отличительной особенностью которых является то, что они способствуют формированию свойств личности, отвечающих специфическим особенностям военной деятельности, в частности, таких профессионально важных качеств, как командные навыки, которые невозможно сформировать у юноши, обладающего изначально выраженными феминными гендерными особенностями. Кроме того, показано, что девушкам, обучающимся в военных вузах, присущи феминные качества, поэтому в процессе обучения необходимо применять специфические гендерно-ориентированные методы обучения, отличные от традиционных методов [13].

При этом психологических исследований по гендерной проблематике подготовки военных специалистов нам обнаружить не удалось.

Выводы по первой главе

Анализ исследований по проблеме учебной деятельности в современной психологии позволил нам выделить разные подходы к определению данной категории – от наиболее общей трактовки ее как «ведущего типа деятельности» или «особой формы активности» до сложного понимания как «специфического вида человеческой деятельности по целенаправленному присвоению человеком общественно-исторического опыта и формированию на этой основе индивидуального опыта путем осуществления совокупности гностических действий». В настоящем исследовании учебная деятельность рассматривается в контексте системогенетического подхода к деятельности (В.Д. Шадриков, Н.В. Нижегородцева).

Следует отметить, что в настоящий период времени не существует и единого подхода к определению структуры учебной деятельности. Обобщение теоретических и эмпирических материалов позволило в соответствии с критериями практической значимости для решения частных задач настоящего исследования определить психологическую структуру учебной деятельности как совокупность четырех компонентов: рефлексивного, регулятивного, личностно-мотивационного и коммуникативного, элементы каждого из которых являются психологическими детерминантами достижения успешности учебной деятельности.

Проблема успешности учебной деятельности по-прежнему остается одной из актуальных проблем педагогической психологии. Среди критериев успешности авторы выделяют: успеваемость, активность, темп, напряженность, индивидуальное своеобразие учебной работы, степень прилежания, систематичность, соотношение ориентировочных и исполнительских действий, рациональных и нерациональных приемов работы, самостоятельность, творчество и т.д.

Общепризнано, что успешность учебной деятельности определяется внешними (социальными и педагогическими) и внутренними (психологиче-

скими) факторами. Исследования психологических детерминант учебной деятельности чаще всего посвящены рассмотрению таких явлений, как мотивация, эмоциональная устойчивость, стили саморегуляции, тревожность, свойства темперамента, акцентуации характера, уровень интеллектуальных способностей, коммуникативная компетентность и др.

В рамках настоящего исследования успешность учебной деятельности определялась двумя показателями – результативным (академическая успеваемость) и структурным (сформированность психологической структуры учебной деятельности).

Среди факторов, влияющих на успешность учебной деятельности курсантов военных вузов, нами были определены их гендерно-половые характеристики. Анализ научной и научно-методической литературы позволил выявить ряд характерных половых и гендерных различий в учебной деятельности. Однако представленные исследования рассматривают данные характеристики во взаимосвязи с успешностью учебной деятельности лишь в незначительной степени и практически не затрагивают сферу военного образования, что послужило поводом проведения эмпирического исследования.

ГЛАВА 2

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ГЕНДЕРНО-ПОЛОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ И УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Программа эмпирического исследования

Возможности повышения успешности учебной деятельности курсантов военных вузов в ситуации современного общества, модернизации Вооруженных Сил и системы военного образования связаны с наличием различных факторов. Однако, при всем неоспоримом значении всей совокупности этих факторов наибольшее влияние на эффективность профессиональной подготовки, на наш взгляд, оказывают социально-психологические факторы, среди которых ведущую роль играют психологические особенности личности.

В связи с этим **целью исследования** было определено выявление влияния гендерно-половых характеристик на успешность учебной деятельности курсантов военных вузов.

Методы исследования. В исследовании для решения поставленных задач использовался ряд специальных методов и методик. Широко применялись методы письменного и устного опроса в форме интервьюирования, анкетирования и применения стандартизированных тестовых методик.

Для решения задач исследования на предварительном этапе были разработаны и апробированы анкеты для изучения характера отношения офицерского состава к женщинам военнослужащим в различных статусах, отношения профессорско-преподавательского состава к обучению девушек в стенах военных вузов, определения особенностей организации образовательного процесса в целом и отдельных занятий по конкретным дисциплинам.

Для диагностики психологического пола, межличностных отношений и определения степени маскулинности/феминности использовалась методика «Полоролевой опросник», разработанная С. Бем. В литературе методика

упоминается как Опросник (анкета) половых ролей BSRI [292]. Опросник используется для выявления степени выраженности маскулинных и феминных характеристик и позволяет определить тип личности: маскулинный, феминный, андрогинный.

Как указывалась в главе 1, успешность учебной деятельности курсантов военных вузов оценивалась по двум показателям – результативному и структурному.

Для характеристики результативного показателя успешности учебной деятельности использовалась «Балльно-рейтинговая система (БАРС)», разработанная начальником «Военно-воздушной академии имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) Г.В. Зибровым.

В данном контексте интерес представляло не столько место курсанта в рейтинге конкретного подразделения, сколько балльный показатель при оценке эффективности его учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Балльный показатель рейтинга курсанта P_K определяется как сумма показателей по семи направлениям учебной и профессиональной деятельности курсантов с учетом их весовых коэффициентов, представленных в табл. 1.

Таблица 1 – Показатели учебно-профессиональной деятельности курсантов военных вузов и их весовые коэффициенты

№ п/п	Наименование показателя	Обозначение показателя	Значение весового коэффициента
1.	Успеваемость	P_y	0,40
2.	Дисциплинированность	P_d	0,13
3.	Качество несения караульной службы	$P_{КС}$	0,12
4.	Уровень сформированности командно-методических навыков (КМН) и навыков воспитательной работы (НВР)	$P_{КМН}$	0,11
5	Активность в научной работе	$P_{НР}$	0,10
6.	Физическая подготовленность	$P_{ФП}$	0,08
7.	Активность в общественной работе и командной деятельности	$P_{ОР}$	0,06
Итого:			1,00

С учетом весовых коэффициентов значение балльного показателя рейтинга определяется по формуле

$$P_K = 0,40P_y + 0,13P_d + 0,12P_{KC} + 0,11P_{KMН} + 0,1P_{HP} + 0,08P_{ФП} + 0,06P_{OP}.$$

Значения показателей определяются путем начисления баллов за достижение конкретных результатов по всем направлениям деятельности.

Курсант, отлично проявляющий себя по конкретному направлению деятельности, может набрать 100 баллов и более по соответствующему показателю.

1. Определение показателя успеваемости

$$P_y = 20 \cdot \bar{N}_y,$$

где \bar{N}_y – средний балл полученных оценок по окончании сессии по всем дисциплинам на момент определения рейтинга – средний балл за зачеты и экзамены.

Абсолютное значение $P_y = 100$ достигается, если курсант получает только отличные оценки.

2. Определение показателя дисциплинированности

Если курсант не имеет взысканий, то ему начисляется 100 баллов. При наличии неснятых взысканий значение P_d уменьшается в зависимости от количества неснятых взысканий по формуле

$$P_d = 100 - 20 \cdot N_B,$$

где N_B – количество неснятых взысканий.

3. Определение показателя качества несения караульной службы

$$P_{KC} = 20 \cdot \bar{N}_{KC}$$

где \bar{N}_{KC} – средний балл за несение службы в карауле.

Если курсант не привлекался к несению службы, но имеет допуск, то принимается $\bar{N}_{KC} = 3$. При отсутствии допуска $\bar{N}_{KC} = 0$.

4. Определение показателя уровня сформированности КМН и НВР

$$\Pi_{\text{КМН}} = 20 \cdot \bar{N}_{\text{КМН}},$$

где $\bar{N}_{\text{КМН}}$ – средний балл оценок сформированности КМН и НВР, а также оценок несения службы во всех нарядах, кроме караулов, полученных курсантом за рассматриваемый период.

5. Определение показателя активности в научной работе

Значение показателя определяется как сумма баллов за участие в разработке НИР $N_{\text{НИР}}$, участие в изобретательской и рационализаторской работе $N_{\text{ИРР}}$, участие в конкурсах военно-научных работ $N_{\text{ВНР}}$, олимпиадах $N_{\text{О}}$:

$$\Pi_{\text{НР}} = N_{\text{НИР}} + N_{\text{ИРР}} + N_{\text{ВНР}} + N_{\text{О}}.$$

За участие в написании:

НИР III категории	- 10 баллов;
НИР II категории	- 30 баллов;
Подача заявки на изобретение	- 10 баллов;
Положительное решение	- 20 баллов;
Патент на изобретение	- 50 баллов.

Рационализаторская работа – по 2 балла за каждое рационализаторское предложение.

Таблица 2 – Показатели участия в конкурсах курсантов военных вузов и их балльные значения

Вид работы	Внутривузовский конкурс, олимпиада				Межвузовский конкурс, всеармейская олимпиада		
	участие	1-е место	2-е место	3-е место	участие	диплом	золотая медаль
Военно-научные работы	5	30	20	10	40	60	100
Олимпиады	3	30	20	10	40	60	100

Баллы за участие в конкурсах учитываются один раз и те, которые имеют большую величину. Если представленная на конкурс работа заняла призовое место или завоевала диплом, медаль, то баллы за участие не начисляются.

6. Определение показателя физической подготовленности

При определении значения $\Pi_{\text{ФП}}$ суммируются баллы, в которых учитываются успеваемость (средний балл $\bar{N}_{\text{ФП}}$) по физической подготовке, наличие спортивного разряда $N_{\text{СР}}$, участие курсанта в соревнованиях в составе сборных спортивных команд $N_{\text{СК}}$:

$$\Pi_{\text{Ф}} = 10 \cdot \bar{N}_{\text{ФП}} + N_{\text{СР}} + N_{\text{СК}}.$$

Значения $N_{\text{СР}}$ и $N_{\text{СК}}$ представлены в табл. 3:

Таблица 3 – Показатели физической подготовленности курсантов военных вузов и их балльные значения

Значения в баллах	ВСК I ст	Спортивные разряды					Членство в сборных командах		
		III	II	I	КМС	МС	курса	факультета	академии
$N_{\text{СР}}$	5	8	15	25	50	100	-	-	-
$N_{\text{СК}}$	-	-	-	-	-	-	5	15	25

7. Определение показателя активности в общественной работе и командной деятельности

Значение $\Pi_{\text{ОР}}$ определяется как сумма баллов за исполнение курсантами обязанностей младших командиров $N_{\text{МК}}$ и выполнение на постоянной основе общественных поручений $N_{\text{ОП}}$:

$$\Pi_{\text{ОР}} = N_{\text{МК}} + N_{\text{ОП}}.$$

Таблица 4 – Показатели активности курсантов военных вузов и их балльные значения

Значения в баллах	Старшина курса	Командир учебной группы	Командир строевого отделения	Участник РПК	Секретчик, член редколлегии, политинформатор, спорторг, культорг, шефорг, участник художественной самодеятельности
$N_{\text{МК}}$	100	70	50	-	-
$N_{\text{ОП}}$	-	-	-	40	30

При определении балльных показателей по каждому из семи направлений производится суммирование этих показателей. Полученный результат является качественной балльной характеристикой общей профессиональной деятельности конкретного курсанта и используется нами как показатель эффективности деятельности этого курсанта.

Структурный показатель успешности учебной деятельности курсантов военных вузов изучался по показателям сформированности отдельных компонентов психологической структуры учебной деятельности.

Для изучения особенности сформированности *коммуникативного* компонента психологической структуры учебной деятельности использовалась методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) [259]. Данная методика предназначена для выявления степени выраженности отдельных черт личности, проявляемых в коммуникации (логическое мышление, общительность, эмоциональная устойчивость, правдивость, склонность к асоциальному поведению, независимость, самоконтроль, оптимизм / пессимизм, творчество/рационализм) и составления вероятностного прогноза успешности ее профессиональной деятельности.

Кроме того, для определения уровня коммуникативных способностей применялась методика «КОС-2» [259]. С помощью данной методики эмпирически устанавливаются уровни коммуникативных склонностей:

- очень низкий уровень;
- низкий (коммуникативные склонности на уровне ниже среднего: данная категория лиц не стремится к общению, предпочитает проводить время наедине с собой, в новой компании или коллективе чувствует себя скованно, испытывает трудности в установлении контактов с людьми, не отстаивает своего мнения, тяжело переживает обиды, редко проявляет инициативу);
- средний уровень (стремление к контакту с людьми, отстаивание своего мнения, однако потенциал склонностей не отличается высокой устойчивостью, требуется воспитательная работа по формированию и развитию коммуникативных качеств);
- высокий уровень (уверенность в новой обстановке, быстрый поиск друзей, стремление расширить круг своих знакомых, помощь близким и друзьям, проявление инициативы в общении);

- высший уровень (сформированная потребность в коммуникативной деятельности, быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность поведения в новом коллективе, инициативность, самостоятельность и др.).

Диагностика *рефлексивного* компонента психологической структуры учебной деятельности осуществлялась при помощи следующих методик.

Для оценки способности оценивать эффективность собственной деятельности использовалась методика диагностики рефлексии А.В. Карпова, позволяющая определить три уровня развития рефлексивности (высокий, средний, низкий) как специфического психического состояния [113].

Следует отметить, что в отечественной психологии исследованию и формированию сознательной, активной деятельности личности всегда придавалось первостепенное значение. Изучение личностных характеристик, описывающих, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, а в какой пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств осуществлялось с использованием методики исследования уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд [16].

Показатели опросника организованы в соответствии с принципом иерархической структуры системы регуляции деятельности таким образом, что включают в себя обобщенный показатель индивидуального УСК, два показателя среднего уровня общности, дифференцированных по эмоциональному знаку этих ситуаций, и ряд ситуационно-специфических показателей. К ним относятся:

1. Шкала общей интернальности *Ио*. Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Люди с высокой интернальностью считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Респонденты с низкими показателями общей интернально-

сти не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их являются результатом случая или действий других людей.

2. Шкала интернальности в области достижений *Ид*. Лица с высокими показателями интернальности по этой шкале обладают высоким уровнем субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями, считают, что всего хорошего, что было и есть в их жизни, они добились сами и что они способны с успехом преследовать свои цели и в будущем. Низкие показатели по данной шкале свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

3. Шкала интернальности в области неудач *Ин*. Для лиц с высокими показателями интернальности по этой шкале характерно развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неудачах, неприятностях и страданиях. Лица с низкими показателями по данной шкале склонны приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

4. Шкала интернальности в семейных отношениях *Ис*. Высокие показатели по этой шкале характеризуют человека как ответственного за события его семейной жизни. Низкие показатели указывают на то, что причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье, субъект считает не себя, а своих партнеров.

5. Шкала интернальности в области производственных отношений *Ип*. Высокие показатели свидетельствуют о том, что существенным фактором в организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношений в производственном коллективе человек считает свои собственные действия, в то время как лица с низкими показателями интернальности

по данной шкале приписывают более важное значение внешним обстоятельствам, руководству, товарищам по работе, везению и т.п.

6. Шкала интернальности в области межличностных отношений *Им*. Высокие показатели характеризуют человека как способного контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию и т.д. Низкие показатели по данной шкале указывают на то, что человек не считает себя способным активно формировать свой круг общения и склонен считать свои отношения результатом действия других лиц.

7. Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни *Из*. Высокие показатели характеризуют человека как ответственного лично за свое здоровье, и, наоборот, низкие показатели характеризуют человека с той позиции, что его здоровье и болезни являются результатом случая, действия врачей и т.п.

Регулятивный компонент психологической структуры учебной деятельности изучался при помощи методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (СППМ)» [171]. Использование опросника позволило определить индивидуальные особенности саморегуляции в процессе учебной деятельности. Опросник состоит из шести шкал, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами:

1. Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности. При высоких показателях по этой шкале у субъекта сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированны, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с низкими показателями по шкале потребность в планировании развита слабо, планы подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование не действенно, малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

2. Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Испытуемые с высокими показателями по шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. В условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, при смене образа жизни, переходе на другую систему работы такие испытуемые способны гибко изменять модель значимых условий и соответственно программу действий. У испытуемых с низкими показателями по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

3. Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемой для субъекта успешности. Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании субъекта продумывать последовательность своих действий. Такие испытуемые предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных ре-

зультатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуя путем проб и ошибок.

4. Шкала «Оценивание результатов» (ОР) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов. Субъект адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. При низких показателях по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы или возникновении внешних трудностей.

5. Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррекцию в регуляцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, смене обстановки и образа жизни. В таких условиях, несмотря даже на сформированность процессов регуляции, они не способны адекватно реа-

гировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью деятельности и вносить коррективы. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

6. Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности. Наличие высоких показателей по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые с низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие испытуемые часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои.

Для изучения *личностно-мотивационного* компонента психологической структуры учебной деятельности применялся ряд методик.

Без самооценки трудно и даже невозможно самоопределиться в жизни. Самооценка личности реализуется в ряде функций, среди которых следует назвать:

- регуляторную, на основе которой происходит решение задач личностного выбора;
- защитную, обеспечивающую относительную стабильность и независимость личности;
- функцию развития, определяющую направления движения личности.

Адекватная самооценка предполагает критическое отношение к себе, постоянное примеривание своих возможностей к требованиям, предъявляемым жизнью, умение самостоятельно ставить перед собой осуществимые цели, четко оценивать течение своей мысли и ее результаты, подвергать тща-

тельной проверке выдвигаемые догадки, вдумчиво взвешивать все доводы «за» и «против», отказываться от неоправдавшихся гипотез и версий. Адекватное отношение к себе ведет к гармоничности духа, обеспечивающей разумную уверенность в себе.

Для изучения общей самооценки курсантов использовался опросник, разработанный Г.Н. Казанцевой, позволяющий определить три степени сформированности самооценки: заниженную, нормальную (адекватную) и завышенную [104].

Для изучения тревожности как свойства личности курсантов использовалась методика Ч.Д. Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным [243].

Как отмечает Ю.А. Смирнов и как показывают многочисленные исследования (Г.Ш. Габдреева, Н.В. Имедадзе, Н.Д. Левитов, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин и др.), высокая тревожность является негативной личностной чертой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека, снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в своих силах [237].

Опросник позволяет определить три градации выраженности тревожности – низкую, умеренную и высокую.

Для исследования нейротизма использовался опросник базовых черт личности Г. Айзенка [193].

Нейротизм как личностная черта характеризуется чрезвычайной нервностью, импульсивностью, неустойчивостью, склонностью к раздражительности, плохой адаптацией, быстрой сменой настроения, чувством виновности, неуверенности в себе и беспокойства, озабоченности, депрессивными реакциями, рассеянностью и т.п.

Опросник позволяет определить четыре уровня нейротизма – очень высокий, высокий, средний и низкий.

Для выявления интегрального показателя эмоциональной устойчивости была использована методика С.Ю. Щетининой, согласно которой эмоцио-

нальная устойчивость является суммой оценок показателей по трем тестам (тревожность, самооценка, нейротизм) [281].

Применение данной методики позволило представить изучаемый показатель в пяти уровнях – низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий.

Мотивационные аспекты вышеназванного компонента психологической структуры учебной деятельности диагностировались с помощью методики изучения мотивации обучения в вузе, разработанной Т.И. Ильиной [99]. В ней имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

В дополнение к анализу мотивов курсантов к обучению нами были изучены их система ценностей с использованием методики «Ценностные ориентации» М. Рокича [202].

М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные (убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться), инструментальные (убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации). Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства [277].

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности [23, 43].

Кроме того, для решения частных задач исследования при изучении когнитивных аспектов учебной деятельности (предпочитаемого способа обработки информации) использовался тест «Ведущая репрезентативная система» [193]. В данном тесте рассматриваются четыре варианта подобных сис-

тем: визуальная система – «вижу», аудиальная система – «слышу», кинестетическая система – «чувствую» и система, которая в данном тесте условно называется «думающий (аналитический) тип».

При проведении психодиагностических измерений в настоящем исследовании использовался стандартный стимульный материал.

Процедура обработки результатов исследования предусматривала использование статистических методов. Вычислялись: средние величины, дисперсия и среднее квадратическое отклонение, средняя ошибка среднего арифметического, параметрический t-критерий Стьюдента и др.

Корреляционный анализ полученных данных позволил выявить взаимосвязи между балльными показателями успешности учебной деятельности курсантов и показателями учебно-важных качеств курсантов, образующих психологическую структуру учебной деятельности.

Для анализа структурограмм использовалось определение меры когерентности, дивергентности и общей согласованности структуры [112].

Индекс когерентности системы (ИКС) определялся как функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости. Индекс дивергентности системы (ИДС) представляет собой функцию числа и значимости отрицательных связей в структуре. Индекс организованности системы (ИОС) – есть алгебраическая сумма положительных и отрицательных связей и характеризует степень связанности системы, ее согласованность [230].

Целью регрессионного анализа явилось определение степени детерминированности вариации успешности учебной деятельности (критериальной (зависимой) переменной) предикторами (независимыми переменными), а также определение вклада учебно-важных качеств в вариацию зависимой.

Организация и проведение исследования. Организационно данное исследование включило в себя ряд этапов. На первом из них были определены общие подходы, сформулирована научная проблема и разработана программа исследования. Вторым этапом был посвящен анализу научной литературы и разработке методов сбора информации. На третьем этапе проводилось

пилотажное исследование и доработка используемых методик. Кроме того, на этом этапе осуществлен гендерный анализ организации учебной деятельности курсантов военных вузов. Основная эмпирическая часть исследования проводилась в 2011-2012 гг. Основную выборку составили курсанты-юноши и курсанты-девушки 3-4 курсов, проходящие обучение в вузах Министерства обороны РФ. Объем выборки – 146 респондентов, из них – 64 курсанта-девушки и 82 курсанта-юноши.

Работа включала несколько направлений исследования. С одной стороны, изучались индивидуально-личностные особенности курсантов, с другой – анализировались их гендерные и половые различия, с третьей – исследовалась успешность их учебной деятельности.

Исследование проводилось в несколько этапов, в которое были включены офицеры-мужчины, офицеры-женщины, курсанты-юноши и курсанты-девушки, имеющие различный стаж службы в Вооруженных Силах и представляющие различные сферы военно-профессиональной деятельности.

Особенность такой выборки заключалась в том, что, с одной стороны опыт военной службы детерминируется временем нахождения на должностях в войсках, с другой – опытом педагогической деятельности и представлениями о том, к чему необходимо готовить курсантов обоих полов, а с третьей – восприятием самими курсантами особенностей педагогических воздействий и учебного материала через призму их индивидуально-личностных особенностей и интересов.

На заключительном этапе исследования после проведения анализа связи выделенных гендерно-половых характеристик курсантов и успешности их учебной деятельности анализировались и обобщались полученные результаты, формулировались выводы, оформлялся текст диссертации.

2.2. Гендерно-половые характеристики курсантов военных вузов, детерминирующие успешность учебной деятельности

На первом этапе эмпирического исследования была проведена диагностика степени маскулинности/феминности личности курсантов. Результаты проведенного тестирования показали, что среди курсантов обоих полов имеются лица с доминирующими феминными и маскулинными свойствами личности (табл. 5).

Таблица 5 – Результаты диагностики психологического пола курсантов военных вузов

№ п/п	Категории респондентов	Свойства личности, %	
		феминные	маскулинные
1	курсанты-девушки	84,4	15,6
2	курсанты-юноши	34,2	65,8

Данные, представленные в таблице, позволяют говорить о том, что «мужские» и «женские» характеристики не являются принадлежностью одного из полов, а могут принадлежать как представителю одного, так и представителю другого пола, и обуславливаются помимо физиологических особенностей еще и особенностями воздействия социального окружения, семейного воспитания и полоролевой идентификацией.

В то же время следует отметить, что лиц с андрогинными характеристиками в настоящем исследовании было выявлено статистически не достоверное количество.

На следующем этапе эмпирического исследования были диагностированы учебно-важные качества курсантов военных вузов.

Контроль представляет собой один из механизмов регуляции познавательных процессов, опосредуя отношения индивида и окружающей среды.

Субъектом контроля является и сам индивид, и его социальное окружение, и общество в целом. При этом субъектом ответственности могут быть не только нормы и обязанности. Планируя и определяя цели, человек определяет их посильность для себя, объясняя их достижение либо внешними обстоятельствами, либо собственными способностями. Психологической ха-

рактикой, которая отражает степень независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, является локус-контроль.

Следует отметить, что в современных зарубежных и отечественных исследованиях локус-контроль рассматривается в самых различных аспектах. При этом, на наш взгляд, исследованием гендерно-половых особенностей локус-контроля занимались в недостаточной мере. Традиционно существует мнение, подтвержденное рядом эмпирических работ, о том, что мужчины более интернальны, чем женщины. Хотя стоит отметить исследование А. Фейнгольда, показавшее отсутствие различий по данному показателю. Оказалось, что дело здесь в способе получения данных [297]. Поэтому вопрос о гендерно-половых различиях по локус-контролю остается открытым.

В ходе настоящего исследования была проведена диагностика гендерно-половых особенностей локус-контроля курсантов военных вузов. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Характеристики локус-контроля курсантов военного вуза

№ п/п	Шкалы интернальности*	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
		феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
1	Ио	6,44±0,16	6,65±0,11	5,78±0,08	6,01±0,4
2	Ид	6,89±0,18	7,53±0,11	7,15±0,08	7,60±0,4
3	Ин	5,44±0,17	6,12±0,12	5,33±0,08	4,20±0,6
4	Ис	5,44±0,20	5,47±0,09	5,48±0,07	5,40±0,6
5	Ипр	4,78±0,17	5,35±0,10	5,48±0,07	4,60±0,4
6	Им	7,11±0,15	7,35±0,13	6,26±0,08	6,00±0,5
7	Из	7,56±0,19	7,18±0,09	6,89±0,07	6,40±0,1

- * *Ио* – шкала общей интернальности
Ид – шкала интернальности в области достижений
Ин – шкала интернальности в области неудач
Ис – шкала интернальности в области семейных отношений
Ипр – шкала интернальности в производственных отношениях
Им – шкала интернальности в области межличностных отношений
Из – шкала интернальности в области здоровья и болезней

Полученные результаты свидетельствуют о том, что по показателям общей интернальности все опрошенные курсанты демонстрируют интернальность, при этом курсанты-юноши более интернальны по сравнению с курсантами-девушками ($p < 0,05$).

Показатели шкалы интернальности достижений и курсантов-юношей, и курсантов-девушек также характеризуются как интернальные, определяя их как людей, которые считают, что они добились всего сами и что они способны с успехом преследовать свои цели и в будущем. При этом наибольшую интернальность обнаруживают маскулинные курсанты-юноши и маскулинные курсанты-девушки, что, на наш взгляд, вполне может быть объяснено специфичностью условий военной службы и сложившимися в этой связи стереотипами поведения «настоящего военного».

Показатели шкалы интернальности в области неудач у курсантов-девушек (и феминных, и маскулинных), а также феминных курсантов-юношей находятся в экстернальном диапазоне, а маскулинных курсантов-юношей – в интернальном.

По шкале интернальности в области семейных отношений все категории респондентов демонстрируют экстернальные результаты, что говорит о том, что они считают не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в семье. На наш взгляд, это можно быть связано с недостаточностью опыта семейных отношений курсантов и специфичностью их проживания и жизнедеятельности в условиях военного вуза.

Результаты тестирования по шкале интернальности в производственных отношениях показали экстернальность и курсантов-юношей, и курсантов-девушек, при этом наибольшая склонность при организации служебной деятельности уделять большее значение внешним обстоятельствам – командованию, сослуживцам, преподавателям, везению и т.п., на наш взгляд, обусловлена существующей системой субординационных взаимоотношений в армии и сложившимся стереотипом о том, что ответственность за все несет командир.

По шкале интернальности в области межличностных отношений все исследуемые курсанты могут быть охарактеризованы как интерналы, причем у курсантов-юношей данное качество развито достоверно больше ($p < 0,05$). Юноши в большей степени позиционируют себя способными контролировать

свои неформальные отношения с другими людьми, более уверены в том, что они вызывают у окружающих уважение и симпатию.

Наконец, по шкале интернальности в области здоровья и болезней результаты всех категорий респондентов также расположились в интернальном диапазоне. Курсанты, очевидно, в силу специфики военной службы считают себя самих ответственными за свое здоровье. При этом курсанты-юноши достоверно более интернальны по сравнению с курсантами-девушками ($p < 0,05$).

В ходе проведения исследования также была определена степень влияния locus-контроля на результативный показатель успешности учебной деятельности курсантов (табл. 7).

Как видно из приведенных данных, на успешность учебной деятельности курсантов различных гендерных групп оказывают влияние показатели различных шкал интернальности.

Таблица 7 – Корреляции показателей интернальности курсантов военных вузов с успешностью их учебной деятельности

№ п/п	Шкалы интернальности	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
		феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
1	Ио	0,04	0,25	-0,13	-0,14
2	Ид	0,17	0,24	-0,07	-0,07
3	Ин	0,30	0,24	-0,05	-0,02
4	Ис	0,12	0,17	0,01	0,17
5	Ипр	0,62	0,36	-0,12	0,32
6	Им	0,42	0,01	0,09	-0,19
7	Из	-0,03	0,01	0,35	0,29

Так, для маскулинных курсантов-девушек значимыми являются показатели в области интернальности производственных отношений ($r = 0,32$, $p < 0,05$) и в области здоровья и болезней ($r = 0,29$, $p < 0,05$).

У феминных курсантов-девушек значимую корреляционную взаимосвязь с успешностью учебной деятельности обнаружил лишь показатель интернальности в области здоровья и болезней ($r = 0,35$, $p < 0,05$).

Наибольшее количество показателей, достоверно коррелирующих с успешностью учебной деятельности, было обнаружено у маскулинных курсантов-юношей. Среди них можно назвать показатели общей интернальности ($r = 0,25$, $p < 0,001$), показатели интернальности в области достижений ($r = 0,24$, $p < 0,05$), неудач ($r = 0,24$, $p < 0,05$) и производственных отношений ($r = 0,36$, $p < 0,05$).

Наибольшее влияние на успешность учебной деятельности оказывают показатели интернальности по шкалам в области производственных отношений ($r = 0,62$, $p < 0,001$) и в области межличностных отношений ($r = 0,42$, $p < 0,001$) у феминных курсантов-юношей [77].

В ходе исследования был диагностирован уровень развития общей рефлексии у курсантов. Результаты приведены в табл. 8 и 9.

Таблица 8 – Характеристика рефлексии курсантов военных вузов

	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
	феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
Рефлексия	4,92±0,11	4,29±0,07	4,01±0,06	4,25±0,10

Таблица 9 – Корреляции показателей рефлексии курсантов военных вузов с успешностью их учебной деятельности

	курсанты-юноши		курсанты-девушки	
	феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
Рефлексия	0,41	0,62	0,12	0,29

Как видно из приведенных результатов, наиболее высокие показатели общей рефлексии обнаружены у феминных курсантов-юношей ($p < 0,05$), наименьшие – у феминных курсантов-девушек. При этом у всех категорий респондентов уровень рефлексивности находится в среднем диапазоне.

При этом проведенный корреляционный анализ показал, что наибольшую взаимосвязь с результативным показателем успешности учебной деятельности обнаружили показатели рефлексии у маскулинных курсантов-юношей ($r = 0,62$, $p < 0,001$), а также у феминных курсантов-юношей ($r = 0,41$, $p < 0,05$). Взаимосвязь показателей успешности учебной деятельности и показателей рефлексии у курсантов-девушек, независимо от гендера, не является достоверной.

В современных психолого-педагогических исследованиях (А.В. Зобков, Н.А. Киселевская, О.А. Конопкин, Ю.А. Миславский, С.Н. Морозюк, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, О.А. Черкашина, И.И. Чеснова и др.) отмечается, что успешность учебной деятельности во многом определяется уровнем развития осознанной саморегуляции, т.е. такими умениями, которые помогают обучающимся организовывать процесс выполнения деятельности и управлять им. Именно система саморегуляции осуществляет интегрирующую функцию по отношению к действиям человека, его психическим процессам, состояниям, которые включаются в процесс реализации деятельности. Стиль саморегуляции представляет собой способ деятельности, который в зависимости от индивидуальных особенностей личности характеризуется автономностью или зависимостью при постановке целей деятельности (в том числе и учебной), их реализации и оценке полученных результатов.

Стиль саморегуляции учебной деятельности зависит от уровня сформированности звеньев саморегуляции, факторов волевой организации и локуса контроля личности, а также частоты проявления психических состояний. В ходе анализа учебной деятельности курсантов военных вузов были рассмотрены значимые для обучения процессы, связанные со структурными звеньями саморегуляции. Результаты представлены в табл. 10.

Таблица 10 – Характеристика особенностей саморегуляции курсантов военных вузов

№ п/п	Шкалы саморегуляции	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
		феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
1	Планирование	6,61±0,03	6,80±0,03	6,92±0,05	7,42±0,03
2	Моделирование	7,57±0,04	7,16±0,02	6,94±0,03	8,13±0,02
3	Программирование	7,10±0,03	6,63±0,03	6,78±0,01	6,03±0,03
4	Оценка результатов учебной деятельности	6,22±0,05	6,96±0,02	6,72±0,01	7,24±0,04
5	Гибкость	7,92±0,01	7,63±0,04	5,14±0,02	7,44±0,02
6	Самостоятельность	3,25±0,02	4,42±0,04	7,32±0,05	5,01±0,02
7	Общий уровень саморегуляции	34,7±1,11	34,4±1,02	34,0±1,04	33,6±1,03

Существенное значение для саморегуляции учебной деятельности имеет выработка навыков планирования своей работы. Показатели по шкале

«Планирование», отражающие индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у индивида осознанного планирования деятельности и у курсантов-юношей, и у курсантов-девушек, находятся в высоком диапазоне, что позволяет говорить о том, что планирование ими учебной деятельности характеризуется реалистичностью, детализированностью, иерархичностью и устойчивостью. При этом наиболее высокие среднегрупповые показатели обнаружены у маскулинных курсантов-девушек, наиболее низкие – феминных курсантов-юношей.

Результаты тестирования по шкале «Моделирование», позволяющие диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности, также показали наиболее высокие результаты в группе маскулинных курсантов-девушек ($p < 0,05$), что проявляется в их способности выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем.

Шкала «Программирование» оценивает индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. И у курсантов-юношей, и у курсантов-девушек были обнаружены высокие показатели по данной шкале, при этом наиболее высокие показатели характерны для феминных курсантов-юношей. Это позволяет говорить о сформировавшейся потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ.

Самостоятельным звеном саморегуляции является оценка результатов учебной деятельности. В этом звене информация о результате сопоставляется с критериями успеха. Чтобы при выполнении задания курсант осознанно осуществлял последовательность действий, необходимо вооружить его информацией о критериях успешности деятельности. Обеспечить курсанта информацией о результатах деятельности, как правило, бывает несложно. Однако даже при наличии такой информации в реальной практике оказывается,

что лишь часть курсантов улучшает свои учебные результаты. У другой части результаты могут даже ухудшаться. Наиболее высокие показатели по шкале «Оценивание результатов» у маскулинных курсантов-девушек свидетельствуют о развитости и адекватности их самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов.

Наибольшие различия были обнаружены при анализе результатов по шкалам «Гибкость» и «Самостоятельность».

Показатели шкалы «Гибкость» характеризуют уровень сформированности регуляторной гибкости – способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Наиболее высокие показатели шкалы «Гибкость» отмечены у феминных курсантов-юношей, наиболее низкие – у феминных курсантов-девушек ($p < 0,05$), что позволяет говорить о разных способах перестройки программ исполнительских действий и поведения.

Показатели самостоятельности у феминных курсантов-девушек свидетельствуют об автономности в организации их активности, способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. В то же время показатели самостоятельности курсантов-юношей позволяют говорить о том, что юноши в определенной степени зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий ими разрабатываются несамостоятельно, они часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у курсантов-юношей нередко возникают регуляторные сбои.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что хотя и у курсантов-юношей, и у курсантов-девушек одинаково наблюдается оперативный стиль саморегуляции учебной деятельности, позволяющий быстро включаться в учебную ситуацию, легко ориентироваться в

меняющейся обстановке, оперативно учитывать требования преподавателей и условия обучения и находить правильную тактику во время выполнения учебных заданий, у курсантов-девушек показатели гибкости и самостоятельности достоверно выше аналогичных показателей курсантов-юношей, что позволяет им более адекватно реагировать на изменение событий, контролировать процесс обучения и успешно решать поставленные задачи, достигая высоких результатов в учебной деятельности [79].

Кроме того, в ходе исследования была оценена степень влияния отдельных параметров саморегуляции на результативный показатель успешности учебной деятельности (табл. 11).

Таблица 11 – Корреляции показателей саморегуляции курсантов военных вузов с успешностью их учебной деятельности

№ п/п	Шкалы саморегуляции	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
		феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
1	Планирование	0,41	0,26	0,46	0,26
2	Моделирование	0,68	0,22	0,27	0,08
3	Программирование	0,31	0,24	0,30	-0,15
4	Оценка результатов учебной деятельности	0,63	0,32	0,48	0,31
5	Гибкость	0,22	-0,19	0,33	0,30
6	Самостоятельность	0,19	0,24	0,24	0,22
7	Общий уровень саморегуляции	0,39	0,06	0,67	0,32

Проведенный корреляционный анализ показал, что наибольшую взаимосвязь с результативным показателем успешности учебной деятельности обнаружили показатели саморегуляции у феминных курсантов: у юношей по шкалам «моделирование» и «оценка результатов» ($r = 0,68$, $p < 0,05$ и $r = 0,63$, $p < 0,001$ соответственно) и девушек по шкалам «планирование» и «оценка результатов» ($r = 0,46$, $p < 0,05$ и $r = 0,48$, $p < 0,05$ соответственно).

Взаимосвязь показателей саморегуляции с успешностью учебной деятельности у маскулинных курсантов находится на уровне тенденции, при этом наибольшие показатели взаимосвязи обнаружены и у юношей, и у девушек по шкале «оценка результатов» ($r = 0,32$, $p < 0,05$ и $r = 0,31$, $p < 0,05$ соответственно).

Кроме того, у маскулинных курсантов-девушек имеется достоверная связь с успешностью учебной деятельности по шкале «гибкость» ($r = 0,30, p < 0,05$).

Следующим диагностируемым учебно-важным качеством в настоящем исследовании явилась эмоциональная устойчивость.

Анализ научно-методической литературы позволил выделить три устойчивые личностные характеристики, которые отражают психологические особенности человека в эмоциональной сфере и при этом поддаются воздействию и коррекции в результате педагогических и других воздействий, - это личностная тревожность, самооценка, нейротизм.

Анализ среднеарифметических значений результатов психодиагностического исследования курсантов военных вузов (отдельно по физиологическому и психологическому полу), показал, что общий уровень интегрального показателя эмоциональной устойчивости респондентов, в соответствии с критериями его оценки, соответствует двум уровням: выше среднего и высокому (табл. 12).

Таблица 12 – Характеристика эмоциональной устойчивости курсантов военных вузов

№ п/п	Показатели	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
		феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
1	Тревожность	36,78±0,72	37,88±0,41	36,80±0,99	36,44±0,27
2	Самооценка	7,00±0,27	5,94±0,18	6,55±0,10	6,81±0,40
3	Нейротизм	7,00±0,42	7,88±0,17	8,60±0,40	6,22±0,13
4	Интегральная оценка эмоциональной устойчивости	7,49±0,21	7,09±0,18	7,01±0,43	7,67±0,14

При этом статистическая обработка результатов выявила влияние гендерно-половых характеристик респондентов на исследуемые показатели. Так, у феминных курсантов-юношей наблюдается более низкий уровень тревожности и нейротизма, более высокий уровень самооценки по сравнению с маскулиными курсантами-юношами. В то же время у курсантов-девушек наблюдается обратная картина – более низкий уровень тревожности и нейротизма, а также более высокую самооценку демонстрируют маскулинные девушки по сравнению с феминными девушками.

Интегральный показатель эмоциональной устойчивости обнаружил аналогичную тенденцию – более высокий уровень рассматриваемого качества отмечается у феминных курсантов-юношей и маскулинных курсантов-девушек и соответствует, согласно предлагаемой градации, высокому диапазону. У маскулинных курсантов-юношей и феминных девушек-курсантов интегральный показатель эмоциональной устойчивости соответствует уровню «выше среднего».

Эмоциональная устойчивость играет важную роль в учебной деятельности курсантов и выступает как условие сохранения успешной деятельности в сложных для курсанта ситуациях, поскольку эмоции оказывают избирательное действие на процессы научения, памяти, мышления, восприятия, воображения и т.д. Значение эмоциональной устойчивости курсанта в его учебной деятельности обуславливается тем, что причин возникновения эмоционального перенапряжения в процессе обучения в военном вузе значительно больше, чем в гражданском вузе, что обусловлено специфическими требованиями к курсанту как к субъекту образовательного процесса, особыми взаимоотношениями в воинских коллективах, особенностями организации военно-профессиональной подготовки и т.д.

Частной задачей исследования явилось определение степени влияния эмоциональной устойчивости курсантов военных вузов на успешность их учебной деятельности (табл. 13).

Таблица 13 – Корреляции показателей эмоциональной устойчивости курсантов военных вузов с успешностью их учебной деятельности

№ п/п	Показатели	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
		феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
1	Тревожность	-0,36	-0,27	-0,42	-0,31
2	Самооценка	0,26	0,45	0,29	0,47
3	Нейротизм	-0,29	-0,30	-0,31	-0,29
4	Интегральная оценка эмоциональной устойчивости	0,36	0,31	0,32	0,48

Корреляционный анализ позволил определить положительную связь на уровне тенденции между интегральным показателем эмоциональной устойчивости и успешностью учебной деятельности у феминных курсантов-девушек и маскулинных курсантов-юношей ($r = 0,32$ и $r = 0,31$ соответственно, $p < 0,05$), что позволяет предположить детерминацию успешности учебной деятельности другими психологическими и психофизиологическими показателями, конгруэнтными физиологическому и психологическому полу. Кроме того, выявлена положительная достоверная связь между исследуемыми показателями у маскулинных курсантов-девушек ($r = 0,48$, $p < 0,05$). Полученные результаты дают основание говорить о выраженной интеграции эмоциональных свойств и проявлений личности у курсантов, психологический пол которых не совпадает с физиологическим [82].

Исследование ценностных ориентаций курсантов не выявило гендерных различий. В то же время имеются определенные расхождения между выбранными ценностями у курсантов-юношей и курсантов-девушек.

Так, среди принятых ценностей курсанты-девушки называют: «здоровье» (31,3%), «любовь, счастливая семейная жизнь» (28,8%), «материальная обеспеченность» (19,0%), «хорошие, верные друзья» (15,6%), «общественное признание, уважение товарищей по службе» (12,5%).

Для курсантов-юношей наиболее значимыми являются следующие ценности: «общая хорошая обстановка в стране, сохранение мира» (46,2%), «здоровье» (23,1%), «любовь, счастливая семейная жизнь» (19,2%), «хорошие, верные друзья» (19,2%), «твердая воля» (11,5%), «честность, принципиальность» (7,7%).

Среди ценностей, которых больше всего не хватает в жизни, курсанты-девушки определили: «полный отдых, приятное проведение времени» (25,0%), «свободу, самостоятельность» (18,8%), «материальную обеспеченность» (12,5%), в то время как курсанты-юноши назвали такие ценности, как «свобода, самостоятельность» (23,1%), «хорошие, верные друзья» (15,4%), «жизненный опыт» (11,5%).

Однако, как показало исследование, выбранные ценности не оказывают достоверного влияния на показатели успешности учебной деятельности.

Более значимым показателем явилось определение направленности мотивации обучения (табл. 14).

Таблица 14 – Характеристика направленности мотивации курсантов военных вузов

№ п/п	Показатели мотивации	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
		феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
1	Получение диплома	8,06±0,12	7,64±0,20	8,31±0,13	8,12±0,16
2	Получение знаний	9,13±0,21	9,71±0,09	9,01±0,16	7,71±0,11
3	Овладение профессией	7,11±0,05	8,59±0,13	6,00±0,07	4,83±0,09

Наиболее высокие показатели мотивации на «получение диплома» оказались характерны для феминных курсантов-девушек. Ориентация на «овладение профессией», а также на «получение знаний» наиболее выражена у маскулинных курсантов-юношей ($p < 0,05$). Остальные показатели не имеют значимых гендерных различий.

Также в ходе исследования была оценена степень влияния отдельных показателей направленности мотивации на результативный показатель успешности учебной деятельности (табл. 15).

Таблица 15 – Корреляции показателей направленности мотивации курсантов военных вузов с успешностью их учебной деятельности

№ п/п	Показатели мотивации	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
		феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
1	Получение диплома	0,30	0,18	0,29	0,32
2	Получение знаний	0,28	0,47	0,22	0,34
3	Овладение профессией	0,28	0,46	0,18	0,61

Результаты, приведенные в таблице, свидетельствуют о наличии выраженной достоверной связи показателей успешности учебной деятельности у маскулинных курсантов: у юношей с показателями мотивации «на получение знаний» ($r = 0,47$, $p < 0,001$) и «на овладение профессией» ($r = 0,46$, $p < 0,05$), а у девушек с показателем мотивации «на получение знаний» ($r = 0,61$, $p < 0,001$).

У феминных курсантов, независимо от пола, взаимосвязь между показателями направленности мотивации и результативным показателем успешности учебной деятельности обнаружена лишь на уровне тенденции.

Коммуникативная компетентность выступает как одна из важных профессионально значимых характеристик будущего офицера, а развитие этой компетентности – как одна из задач высшего военного образования. Следует отметить, что проблема коммуникативной компетентности и ее влияния на успешность учебной деятельности на сегодняшний день получила дополнительную теоретическую и прикладную привлекательность в связи с обучением в ряде военных вузов Министерства обороны РФ курсантов не только мужского, но и женского пола.

Профессию офицера можно назвать «коммуникативной» профессией, поскольку общение тесно вплетено в контекст практической деятельности. Это профессия, успех которой в значительной мере зависит от коммуникативной компетентности офицера – компетентности в межличностном взаимодействии, межличностном общении, межличностном восприятии [272].

Кроме того, интенсификация социальных связей, расширение поля общения, связанные с этим психические перегрузки создают напряженность в процессе общения. Высокий же уровень коммуникативной компетентности делает офицера более подготовленным и защищенным в условиях интенсивного межличностного общения.

Как указывает В.Н. Машин, коммуникативные умения курсанта во многом определяют успех будущего офицера как профессионала – умение видеть многогранно, мыслить нестандартно, ставить вопросы неожиданно и самостоятельно, излагать доступно и выразительно, отвечать точно и недвусмысленно, слушать доброжелательно и понимающе, то есть с умениями, опирающимися на культуру речи [159].

Проведенная в ходе исследования диагностика коммуникативной компетентности курсантов военных вузов позволила сделать следующие выводы (табл. 16).

Таблица 16 – Характеристика коммуникативной компетентности курсантов военных вузов

№ п/п	Психодиагностические показатели	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
		феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
1	Коммуникативные склонности	18,7±0,03	15,5±0,18	27,0±0,05	23,8±0,07
2	Коммуникативная социальная компетентность:				
	- жизнерадостность	11,1±0,14	11,3±0,09	12,2±0,04	12,3±0,05
	- эмоциональная зрелость	12,8±0,19	12,7±0,22	13,6±0,25	14,6±0,17
	- самоконтроль	13,7±0,22	13,1±0,14	14,2±0,13	15,1±0,16
	- общительность	13,12±0,12	11,14±0,21	14,43±0,21	11,46±0,11
	- независимость	8,14±0,08	7,45±0,12	9,22±0,11	10,04±0,13
	- чувствительность	7,39±0,04	6,53±0,16	10,25±0,13	8,67±0,14
	- логичность	6,45±0,03	6,23±0,04	6,76±0,05	6,78±0,03

Коммуникативные склонности достоверно развиты в большей степени у курсантов-девушек, при этом наивысшие показатели зафиксированы у феминных девушек ($p < 0,05$).

По показателям коммуникативной социальной компетентности также обнаружены некоторые гендерные различия. Так, по показателю эмоциональной зрелости в общении наибольшие значения отмечены у маскулинных курсантов-девушек, наименьшие – у маскулинных курсантов-юношей ($p < 0,05$). Аналогичная динамика прослеживается и по показателям самоконтроля и независимости в общении. По показателям общительности достоверно более высокие результаты зафиксированы у феминных курсантов (как юношей, так и девушек) по сравнению с маскулинными. Наконец, по критерию чувствительности наибольшие показатели продемонстрированы феминными курсантами-девушками, а наименьшие – маскулинными курсантами-юношами ($p < 0,05$).

Кроме того, были выявлены некоторые дополнительные показатели коммуникативной компетентности, имеющие ярко выраженные половые различия. Так, у курсантов-девушек (особенно у феминных) обнаружены высокие показатели коммуникативного контроля. Они достаточно легко управляют своими эмоциями, хорошо осведомлены о том, где и как себя вести. У курсантов-юношей данный показатель диагностирован в средней зоне, что характеризуется высокой импульсивностью в общении, открытостью, излишней

прямолинейностью, непластичностью поведения в различных ситуациях, при этом наименьшие проявления коммуникативного контроля обнаружены у маскулинных курсантов-юношей ($p < 0,05$).

Результаты диагностики уровня коммуникативной толерантности также подтвердили наличие «слабых» мест в профессиональной подготовке курсантов-юношей – у них отмечен низкий уровень коммуникативной терпимости. Они склонны навязывать свое мнение, стремятся отгородиться от проблем окружающих, нетерпимы к инакомыслию. Курсанты-девушки обладают высокими показателями коммуникативной толерантности, что подтверждается их умением найти контакт с сослуживцами, командирами и преподавателями, оказать психологическую поддержку в трудных ситуациях [78].

В ходе исследования также предполагалось определить степень влияния сформированности коммуникативной компетентности курсантов на результативный показатель успешности их учебной деятельности (табл. 17).

Таблица 17 – Корреляции показателей коммуникативной компетентности курсантов военных вузов с успешностью их учебной деятельности

№ п/п	Психодиагностические показатели	Курсанты-юноши		Курсанты-девушки	
		феминные	маскулинные	феминные	маскулинные
1	Коммуникативные склонности	0,22	0,14	0,51	0,54
2	Коммуникативная социальная компетентность:				
	- жизнерадостность	0,16	0,18	0,26	0,22
	- эмоциональная зрелость	-0,12	0,23	0,32	0,62
	- самоконтроль	0,20	0,22	0,29	0,38
	- общительность	0,26	0,26	0,46	0,34
	- независимость	-0,16	-0,03	0,31	0,32
	- чувствительность	0,08	0,08	0,33	0,28
	- логичность	0,17	0,21	0,29	0,32

Корреляционный анализ позволил установить зависимость между показателями успешности учебной деятельности и уровнем развития коммуникативных склонностей у курсантов-девушек, как феминных, так и маскулильных ($r = 0,51$, $p < 0,05$ и $r = 0,54$, $p < 0,001$ соответственно). Кроме того, на результативный показатель успешности учебной деятельности курсантов-девушек достоверно влияют показатели коммуникативной социальной ком-

петентности: у феминных девушек – «общительности» ($r = 0,46$, $p < 0,001$) и у маскулинных девушек – «эмоциональной зрелости в общении» ($r = 0,62$, $p < 0,05$). У курсантов-юношей, независимо от гендера, достоверных связей уровня сформированности коммуникативных качеств с успешностью учебной деятельности выявлено не было.

В исследовании также были рассмотрены некоторые когнитивные аспекты учебной деятельности посредством анализа ведущих репрезентативных систем, используемых курсантами при восприятии и переработке учебного материала.

Курсант, независимо от пола или гендера, познает, оценивает окружающий мир, взаимодействует с окружающими, преследует собственные образовательные цели и духовные потребности, воспринимает и анализирует учебный материал на основе своих индивидуально-психологических особенностей, к числу которых относятся предпочитаемые им репрезентативные системы.

Анализ литературы показал, что, несмотря на существующий интерес к разработкам в области нейролингвистического программирования и признание значимости проблемы повышения эффективности современного образования, исследованиям репрезентативных систем будущих военных специалистов в системе военного образования должного внимания не уделяется.

Репрезентативная система – понятие нейролингвистического программирования, означающее преимущественный способ получения человеком информации. В нашем исследовании мы придерживаемся следующего определения репрезентативной системы – преимущественный способ мысленной обработки, кодирования, хранения и воспроизведения ранее полученной с использованием сенсорных систем информации [26]. Различают: визуальную, аудиальную, кинестетическую, дискретную (дигитальную) системы.

Как показало исследование, у большинства опрошенных курсантов (69%) в качестве ведущей репрезентативной системы выступает дискретная (табл. 18).

Таблица 18 – Характеристика репрезентативных систем у курсантов военных вузов

№ п/п	Категории респондентов	Виды репрезентативных систем, %							
		Д		К		В		А	
1	Феминные курсанты-девушки	50	62,5	25	28,1	6,3	6,3	3,1	3,1
2	Маскулинные курсанты-девушки	12,5		3,1		-		-	
3	Феминные курсанты-юноши	15,4	76,9	19,2	19,2	-	3,8	-	0
4	Маскулинные курсанты-юноши	61,5		-		3,8		-	

- * Д – дискретная репрезентативная система
 К – кинестетическая репрезентативная система
 В – визуальная репрезентативная система
 А – аудиальная репрезентативная система

Они в своей образовательной работе опираются на логический анализ информации, полученной от остальных систем, чтобы понять материал, представляют в своем воображении и проводят логический анализ данных. При этом дискретная репрезентативная система как один из факторов, в определенной мере влияющих на эффективность обучения, обнаружила следующие тенденции. Из всей совокупности курсантов-девушек 62,5% обладают дискретной репрезентативной системой в качестве ведущей, что несколько меньше чем у курсантов юношей – 76,9%. Кроме того, установлено, что независимо от гендера курсанты-девушки обладают большим разбросом в выраженности и величине проявления репрезентативных систем по сравнению с курсантами-юношами.

В результате изучения особенностей использования репрезентативных систем курсантами военных вузов можно сказать, что курсантам-юношам в большей мере свойственно опираться на субъективно-логическое осмысление информации. В то время как опора на осязательный канал восприятия с обработкой чувственной информации, а также работа со зрительными и звуковыми образами больше свойственна девушкам-курсантам, хоть и не является преобладающей.

В исследовании была осуществлена оценка взаимосвязи ведущей репрезентативной системы курсантов военных вузов и успешности их учебной деятельности.

Корреляционный анализ позволил установить зависимость между показателями успеваемости и особенностями ведущей репрезентативной системы курсантов (табл. 19).

Таблица 19 – Корреляции показателей проявления репрезентативных систем курсантов военных вузов с успешностью их учебной деятельности

№ п/п	Категории респондентов	Показатели корреляционного анализа (r)			
		А	В	К	Д
1	Феминные курсанты-девушки	0,31	- 0,02	- 0,36	- 0,01
2	Маскулинные курсанты-девушки	- 0,36	0,18	0,26	- 0,21
3	Феминные курсанты-юноши	0,26	- 0,59	- 0,25	0,72
4	Маскулинные курсанты-юноши	- 0,42	- 0,11	- 0,10	0,42

Данные, представленные в таблице, демонстрируют наличие зависимости между успехами в учебной деятельности и использованием: кинестетической репрезентативной системы ($r = -0,36$) у феминных девушек-курсантов, аудиальной репрезентативной системы ($r = -0,36$) у маскулинных девушек-курсантов, визуальной и дискретной репрезентативных систем ($r = -0,59$ и $r = 0,72$ соответственно) у феминных курсантов-юношей, аудиальной и дискретной репрезентативных систем ($r = -0,42$ и $r = 0,42$) у маскулинных курсантов-юношей.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о наличии гендерно-половых различий в значениях резульативного показателя успешности учебной деятельности. Резульативный показатель успешности учебной деятельности феминных курсантов-юношей выше, чем у маскулинных курсантов-юношей ($t = 2,632$, $p < 0,05$), а у маскулинных курсантов-девушек выше, чем у феминных курсантов-девушек ($t = 2,541$, $p < 0,05$).

В то же время установлено, что степень выраженности гендерной принадлежности не оказывает прямого влияния на резульативный показатель успешности учебной деятельности. Исключение составляют маскулинные курсанты-девушки ($r = 0,67$, $p < 0,001$).

2.3. Особенности психологической структуры учебной деятельности с учетом гендерно-половых характеристик курсантов военных вузов

Частной задачей исследования являлось выявление структурного показателя успешности учебной деятельности и связанной с ним качественной специфики психологической структуры учебной деятельности курсантов с различными гендерно-половыми характеристиками.

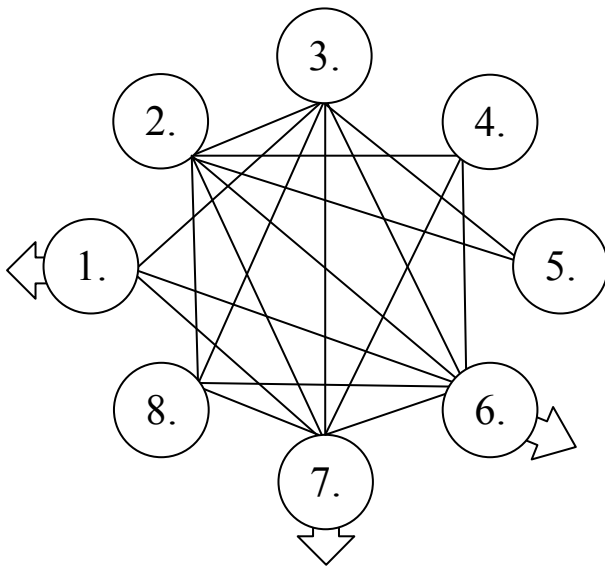
Анализ по основным структурным показателям показал, что психологическая структура учебной деятельности феминных курсантов-юношей является статистически более развитой по сравнению с маскулинными курсантами-юношами. В то же время у девушек наблюдается обратная картина: психологическая структура учебной деятельности маскулинных девушек более организована в отличие от феминных девушек (табл. 20).

Таблица 20 – Показатели когерентности, дифференцированности и организованности психологической структуры учебной деятельности курсантов военных вузов

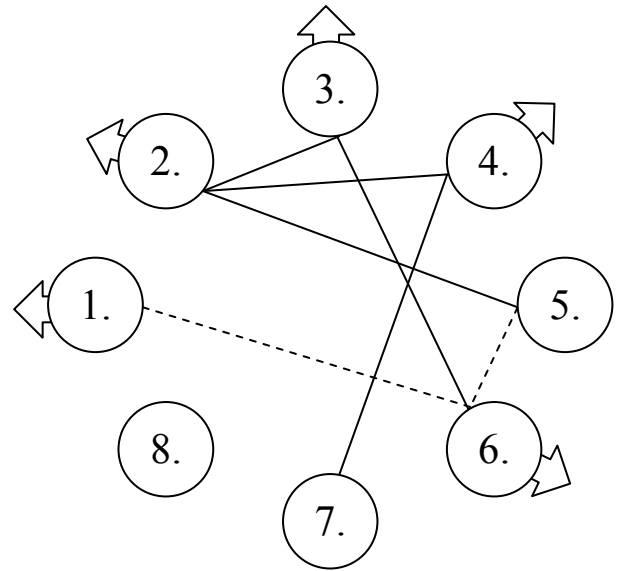
№ п/п	Блоки УВК	Курсанты-юноши						Курсанты-девушки					
		феминные			маскулинные			феминные			маскулинные		
		ИК	ИД	ИОС	ИК	ИД	ИОС	ИК	ИД	ИОС	ИК	ИД	ИОС
1	Рефлексивный	18	0	18	16	0	16	5	2	3	8	1	7
2	Регулятивный	14	1	13	9	1	8	16	1	15	3	2	1
3	Личностно-мотивационный	4	0	4	10	1	9	4	6	-2	11	0	11
4	Коммуникативный	4	7	-3	3	6	-3	15	0	15	17	1	16
5	Система УВК	40	8	32	38	8	30	40	9	31	39	4	35

Как видно из таблицы, интегрированность структуры значительно больше, чем дифференцированность, особенно среди маскулинных курсантов-девушек.

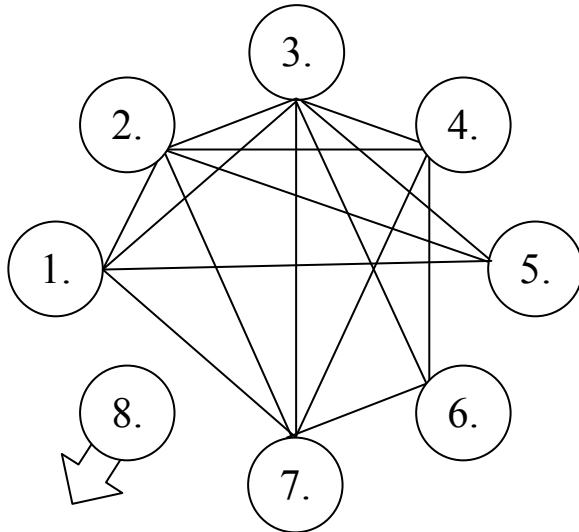
Анализ интеркорреляций рефлексивного компонента позволяет сделать следующие выводы (рис. 3).



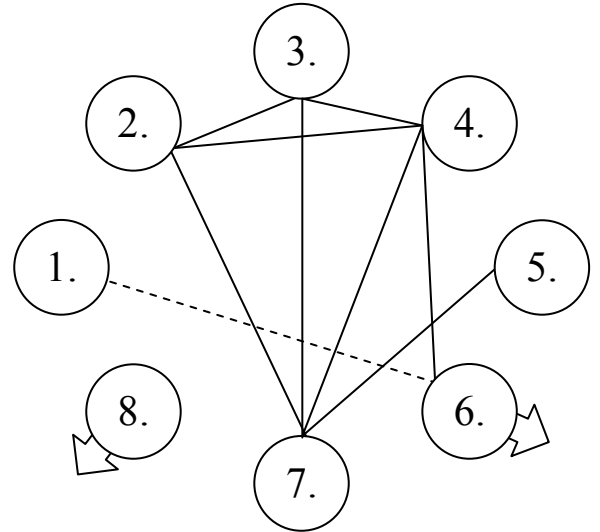
а) феминные курсанты-юноши



б) феминные курсанты-девушки



в) маскулинные курсанты-юноши



г) маскулинные курсанты-девушки

Рисунок 3 – Интеркорреляционные связи рефлексивного компонента психологической структуры учебной деятельности курсантов военных вузов

Цифрами обозначены элементы структуры рефлексивного компонента:

1.- общая рефлексия; 2. - общая интернальность; 3. - интернальность достижений; 4. - интернальность неудач; 5. - интернальность семейных отношений; 6. - интернальность производственных отношений; 7. - интернальность межличностных отношений; 8. - интернальность здоровья.

————— - прямая корреляция
 ----- - обратная корреляция

Фигурной стрелкой обозначены элементы, статистически достоверно коррелирующие с академической успеваемостью.

Академическая успеваемость имеет статистически достоверную связь у феминных курсантов-юношей с такими элементами, как «общая рефлексия», «интернальность в производственной сфере», «интернальность в области межличностных отношений» ($p < 0,05$), у феминных курсантов-девушек – с такими, как «общая рефлексия», «общая интернальность», «интернальность в области достижений», «интернальность в области неудач», «интернальность в производственной сфере».

У маскулинных курсантов на результативный показатель успешности учебной деятельности достоверно влияет меньшее количество элементов: у юношей – «интернальность в области здоровья», у девушек – «интернальность в области здоровья» и «интернальность в производственной сфере».

Структурообразующими элементами рефлексивного компонента являются: у курсантов-юношей «общая интернальность», «интернальность в области достижений», «интернальность в производственной сфере», «интернальность в области межличностных отношений»; у курсантов-девушек феминных – «общая интернальность», маскулинных – «интернальность в области неудач» и «интернальность в области межличностных отношений».

На выраженность рефлексивного компонента у курсантов-юношей, независимо от гендера, оказывают влияние почти все выделенные элементы, в то время как число взаимосвязей внутри компонента у курсантов-девушек достоверно меньше. Это позволяет говорить о смене структуры данного компонента учебной деятельности, что подтверждается общей тенденцией курсантов-юношей рефлексировать не только учебные ситуации, но и ситуации межличностных и профессиональных взаимодействий.

Таким образом, можно констатировать количественные и качественные различия в структуре рефлексивного компонента учебной деятельности курсантов военных вузов в зависимости от их гендерно-половых характеристик.

Проведенный анализ интеркорреляций позволил сделать выводы о структурной организации личностно-мотивационного компонента учебной

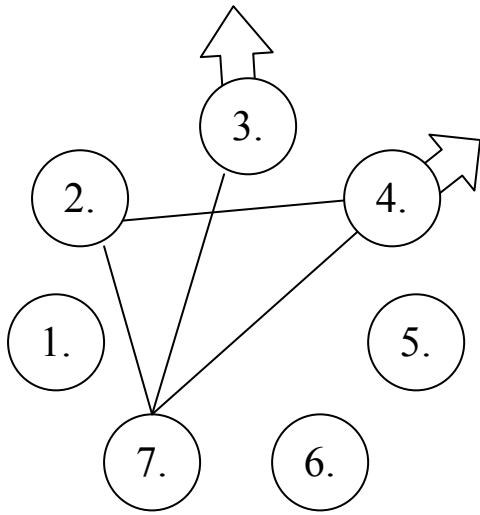
деятельности и о связи отдельных его элементов с результативным показателем учебной успешности (рис. 4).

Так, у маскулинных курсантов, независимо от пола, академическая успеваемость взаимосвязана с мотивами получения знаний и овладения профессией, но не взаимосвязана с мотивом получения диплома. Кроме того, обнаружены положительные статистически достоверные связи мотивов между собой. У феминных курсантов-юношей, наоборот, академическая успеваемость взаимосвязана с мотивом получения диплома, а у феминных курсантов-девушек достоверной взаимосвязи успеваемости с какими-либо мотивами вообще не установлено.

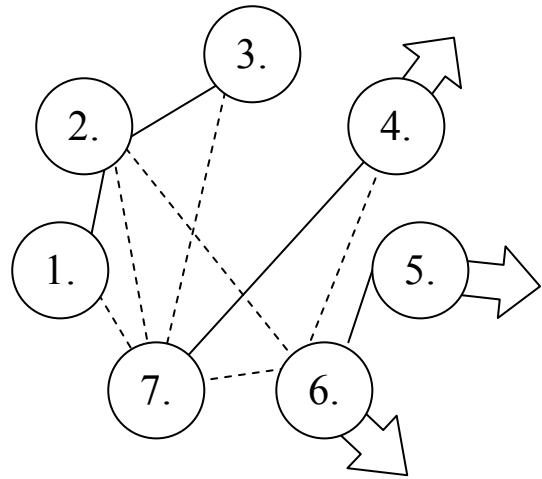
Достоверные связи с результативным показателем успешности учебной деятельности обнаружены у маскулинных курсантов-юношей с показателями эмоциональной устойчивости, нейротизма и общей самооценки, у маскулинных курсантов-девушек – с показателями эмоциональной устойчивости, личностной тревожности и общей самооценки, у феминных курсантов-девушек – с показателями эмоциональной устойчивости, нейротизма и личностной тревожности, у феминных курсантов-юношей – только с показателем эмоциональной устойчивости.

В целом личностно-мотивационный компонент структуры учебной деятельности маскулинных курсантов отличается большим количеством связей между элементами по сравнению с феминными курсантами. При этом структурообразующими элементами являются у маскулинных курсантов-юношей мотивации на овладение профессией, мотивации на получение знаний, общей самооценки и эмоциональной устойчивости, а у маскулинных курсантов-девушек – всех показателей мотивации.

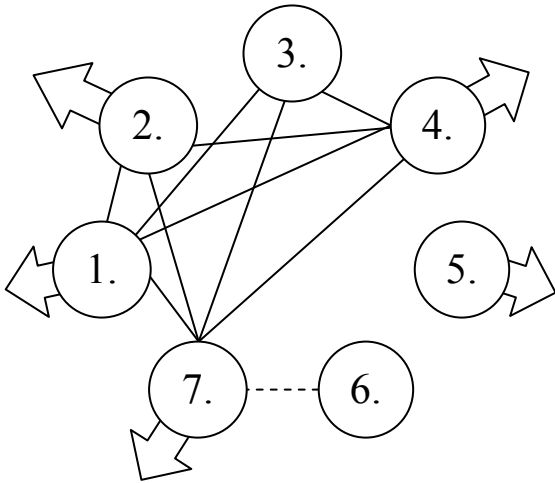
Отличительной чертой личностно-мотивационного компонента у феминных курсантов-девушек является наличие большого числа отрицательных достоверных взаимосвязей между элементами.



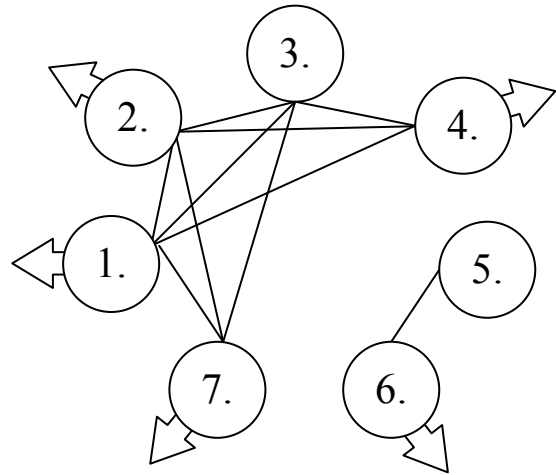
а) феминные курсанты-юноши



б) феминные курсанты-девушки



в) маскулинные курсанты-юноши



г) маскулинные курсанты-девушки

Рисунок 4 – Интеркорреляционные связи личностно-мотивационного компонента психологической структуры учебной деятельности курсантов военных вузов

Цифрами обозначены элементы структуры личностно-мотивационного компонента:

1. - мотив получения знаний; 2. - мотив овладения профессией; 3. - мотив получения диплома; 4. - эмоциональная устойчивость; 5. - нейротизм; 6. - личностная тревожность; 7. - общая самооценка.

————— - прямая корреляция;

----- - обратная корреляция.

Фигурной стрелкой обозначены элементы, статистически достоверно коррелирующие с академической успеваемостью.

В целом, наиболее структурированный личностно-мотивационный компонент структуры учебной деятельности обнаружен у маскулинных курсантов-юношей.

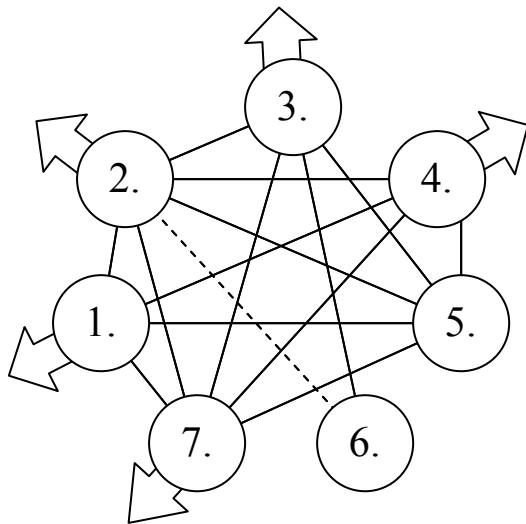
Анализ интеркорреляций в регулятивном компоненте структуры учебной деятельности показал, что меньше всего взаимосвязей с результативным показателем учебной деятельности обнаружено у маскулинных курсантов – у юношей только с элементом «оценка результатов», а у девушек – с «оценкой результатов» и «общим уровнем саморегуляции» (рис. 5).

У феминных курсантов результативный показатель успешности учебной деятельности имеет статистически достоверные взаимосвязи со следующими элементами регулятивного компонента: у юношей – «планирование», «моделирование», «программирование», «оценка результатов», «общий уровень саморегуляции», а у девушек – «планирование», «программирование», «оценка результатов», «гибкость» и «общий уровень саморегуляции».

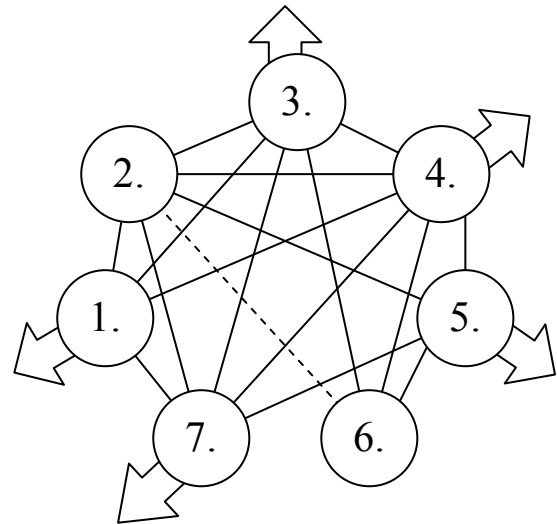
Наименее сформированный регулятивный компонент обнаружен у маскулинных курсантов-девушек, при этом такой его элемент, как «программирование», не имеет статистически достоверных связей ни с одним из элементов, что говорит о его низкой роли в структуре рассматриваемого компонента.

Структурообразующим элементом регулятивного компонента у маскулинных курсантов-юношей является «общий уровень саморегуляции», имеющий статистически достоверные положительные связи со всеми элементами компонента кроме «самостоятельности».

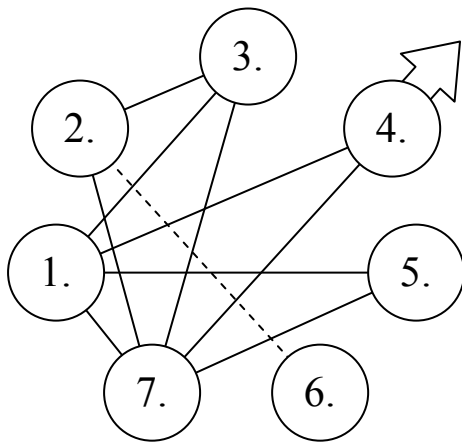
Существенно иные результаты выявлены при анализе интеркорреляций регулятивного компонента учебной деятельности феминных курсантов, независимо от пола. Отмечается большое количество положительных статистически достоверных связей между элементами, что говорит о их роли, которую они играют в формировании исследуемого компонента.



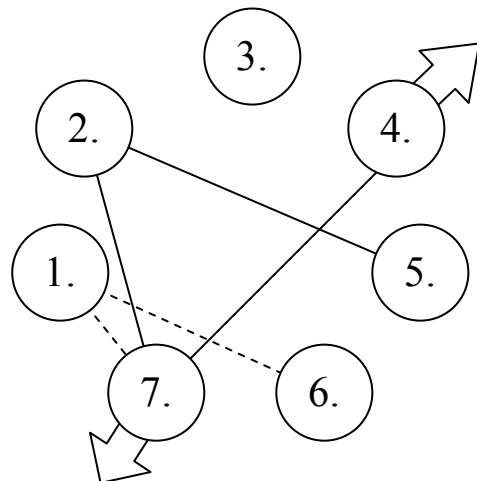
а) феминные курсанты-юноши



б) феминные курсанты-девушки



в) маскулинные курсанты-юноши



г) маскулинные курсанты-девушки

Рисунок 5 – Интеркорреляционные связи регулятивного компонента психологической структуры учебной деятельности курсантов военных вузов

Цифрами обозначены элементы структуры регулятивного компонента:

1. - планирование; 2. - моделирование; 3. - программирование; 4. - оценка результатов; 5. - гибкость; 6. - самостоятельность; 7. - общий уровень саморегуляции.

————— - прямая корреляция

----- - обратная корреляция

Фигурной стрелкой обозначены элементы, статистически достоверно коррелирующие с академической успеваемостью.

Анализ интеркорреляций в коммуникативном компоненте учебной деятельности позволил определить его количественную и качественную специфику у курсантов с различными гендерно-половыми характеристиками (рис. 6).

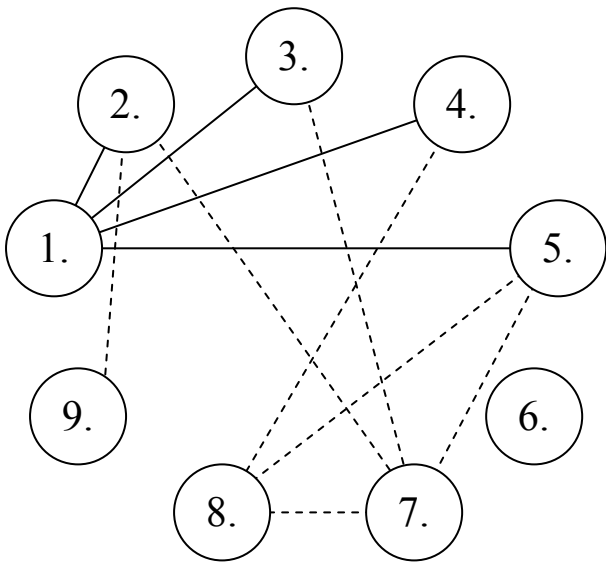
Так, у курсантов-юношей, независимо от гендера, в структуре компонента не обнаружено ни одного элемента, имеющего статистически достоверную взаимосвязь с результативным показателем успешности учебной деятельности.

В то же время у курсантов-девушек в структуре рассматриваемого компонента выявлены элементы, достоверно влияющие на результативный показатель успешности. Так, у феминных девушек к ним относятся: «коммуникативные склонности», «общительность», «чувствительность», «независимость мнения», «эмоциональная зрелость», а у маскулинных девушек – «коммуникативные склонности», «общительность», «независимость мнения», «самоконтроль», «логичность мышления», «эмоциональная зрелость».

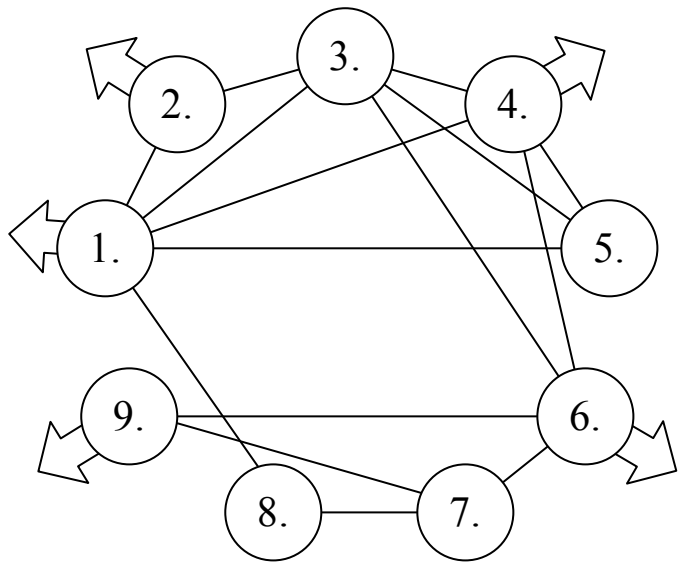
Отличительной чертой структуры коммуникативного компонента курсантов-юношей является наличие достаточного количества отрицательных статистически достоверных взаимосвязей между элементами, в отличие от структуры данного компонента у курсантов-девушек.

Структурообразующим элементом коммуникативного компонента у курсантов-юношей, независимо от гендера, являются «коммуникативные склонности», в то время как у курсантов-девушек структурообразующих элементов обнаружено значительно больше. Так, и у феминных, и маскулинных девушек к ним относятся: «коммуникативные склонности», «жизнерадостность», «чувствительность» и «независимость мнения».

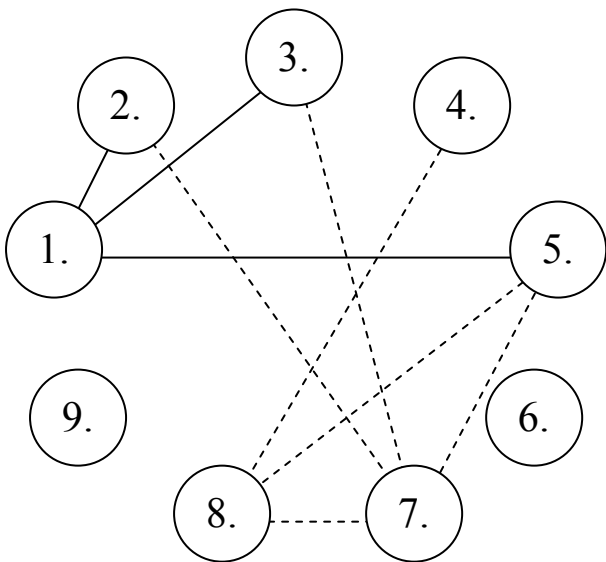
Кроме того, следует отметить большую сформированность и структурированность коммуникативного компонента учебной деятельности у курсантов-девушек в сравнении с курсантами-юношами.



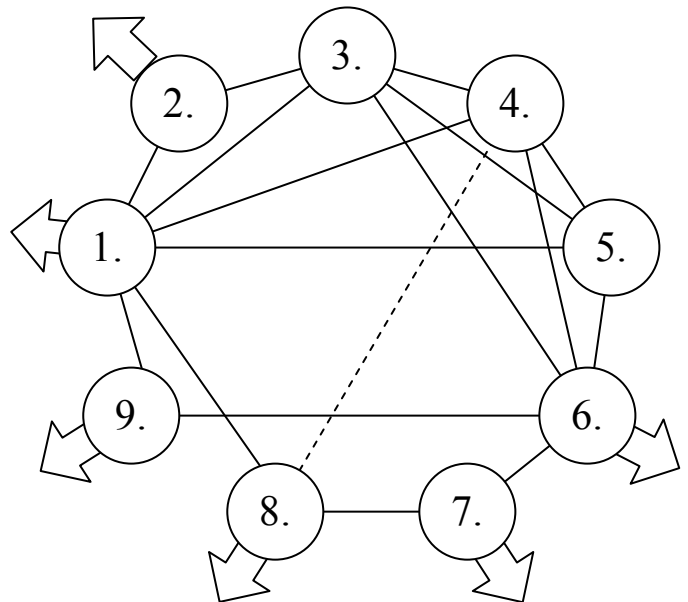
а) феминные курсанты-юноши



б) феминные курсанты-девушки



в) маскулинные курсанты-юноши



г) маскулинные курсанты-девушки

Рисунок 6 – Интеркорреляционные связи коммуникативного компонента психологической структуры учебной деятельности курсантов военных вузов

Цифрами обозначены элементы структуры коммуникативного компонента:

1. - коммуникативные склонности; 2. - общительность; 3. - жизнерадостность беспечность; 4. - чувствительность; 5. - асоциальные склонности; 6. - независимость мнения; 7. - самоконтроль; 8. - логичность мышления; 9. - эмоциональная зрелость.

————— - прямая корреляция;

----- - обратная корреляция.

Фигурной стрелкой обозначены элементы, статистически достоверно коррелирующие с академической успеваемостью.

В целом, сравнение компонентов, входящих в психологическую структуру учебной деятельности, выявило ряд закономерностей. Так, у курсантов-юношей независимо от гендерной принадлежности наиболее организованной подструктурой является рефлексивный компонент, а у курсантов-девушек – коммуникативный. Значительное число взаимосвязей между параметрами позволяет рассматривать указанные компоненты как базовые, на основании чего происходит объединение компонентов в целостную структуру.

Кроме того, для психологической структуры учебной деятельности феминных курсантов, как юношей, так и девушек, характерны высокие показатели индекса организованности регулятивного компонента, а для маскулиных курсантов независимо от пола – личностно-мотивационного.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить гендерно-половые особенности психологической структуры учебной деятельности курсантов и во взаимосвязи с набором учебно-важных качеств представить их при помощи корреляционного и регрессионного анализа в виде некоторых моделей.

Уравнения регрессии были использованы для анализа воздействия на отдельные зависимые переменные (успешность учебной деятельности) значений независимых переменных. Анализ величин и знаков коэффициентов уравнений регрессии позволил выявить наиболее существенное взаимовлияние параметров.

Был определен вклад учебно-важных качеств в уровень результативного показателя успешности учебной деятельности:

- у феминных курсантов-юношей:

$$РП = 102,245 + X_1 * 0,843 + X_2 * 1,894 + X_3 * 1,612 + X_4 * 0,431 ,$$

где X_1 – показатель интернальности в производственной сфере;
 X_2 – показатель интернальности в области межличностных отношений;
 X_3 – показатель шкалы «моделирование»;
 X_4 – показатель шкалы «оценка результатов».

Регрессионная модель объясняет 61,2 % дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($F = 22,324$; $p = 0,001$). Результативный показатель успешности учебной деятельности тем выше, чем выше показатели «интернальности в производственной сфере» ($r = 0,62$, $p < 0,001$), «интернальности в области межличностных отношений» ($r = 0,42$, $p < 0,001$), «моделирования» ($r = 0,68$, $p < 0,05$) и «оценивания результатов» ($r = 0,63$, $p < 0,001$);

- у маскулинных курсантов-юношей:

$$РП = 122,533 + X_1 * 0,511 + X_2 * 1,101 + X_3 * 0,631 - X_4 * 1,515 ,$$

где X_1 – показатель рефлексии;
 X_2 – показатель мотивации к приобретению знаний;
 X_3 – показатель мотивации на овладение профессией;
 X_4 – показатель личностной тревожности.

Регрессионная модель объясняет 58,5 % дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($F = 25,445$; $p = 0,001$). Таким образом, чем выше уровень развития «рефлексии» ($r = 0,62$, $p < 0,001$), «мотивации к приобретению знаний» ($r = 0,47$, $p < 0,001$), «мотивации на овладение профессией» ($r = 0,46$, $p < 0,05$) и ниже показатели «личностной тревожности» ($r = -0,47$, $p < 0,001$), тем более высоким оказывается результативный показатель успешности учебной деятельности;

- у феминных курсантов-девушек:

$$РП = 48,386 + X_1 * 0,613 + X_2 * 0,418 + X_3 * 1,845 + X_4 * 0,938 ,$$

где X_1 – показатель коммуникативных склонностей;
 X_2 – показатель общительности;
 X_3 – показатель шкалы «оценка результатов»;
 X_4 – показатель шкалы «планирование».

Регрессионная модель объясняет 60,7 % дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($F = 25,384$; $p = 0,001$). Результативный показатель успешности учебной деятельности тем выше, чем выше показатели «коммуникативных склонностей» ($r = 0,51$, $p < 0,05$), «общительности» ($r = 0,46$, $p < 0,001$), а также показателей саморегуляции поведе-

ния: «оценки результатов» ($r = 0,48$, $p < 0,05$) и «планирования» ($r = 0,46$, $p < 0,05$);

- у маскулиных курсантов-девушек:

$$РП = 55,423 + X_1 * 0,964 + X_2 * 2,6 + X_3 * 4,176 + X_4 * 2,341$$

где X_1 – показатель эмоциональной зрелости в общении;
 X_2 – показатель коммуникативных склонностей;
 X_3 – показатель эмоциональной устойчивости;
 X_4 – показатель мотивации на овладение профессией.

Регрессионная модель объясняет 67,2 % дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($F = 27,825$; $p = 0,001$). Таким образом, чем выше показатели «эмоциональной зрелости в общении» ($r = 0,62$, $p < 0,05$), «коммуникативных склонностей» ($r = 0,54$, $p < 0,001$), «эмоциональной устойчивости» ($r = 0,48$, $p < 0,05$) и «мотивации на овладение профессией» ($r = 0,61$, $p < 0,001$), тем выше результативный показатель успешности учебной деятельности.

Детерминированность успешности учебной деятельности курсантов выявленными особенностями обуславливает целесообразность внедрения в образовательный процесс военного вуза комплекса методических рекомендаций, позволяющих влиять на количественные и качественные параметры учебной деятельности курсантов.

2.4. Методические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в военном вузе с учетом гендерно-половых характеристик курсантов

Проведенные эмпирические исследования гендерно-половых характеристик курсантов, анализ практики реализации образовательного процесса в военном вузе позволили сформулировать ряд методических рекомендаций по его совершенствованию с учетом полученных результатов.

Повышение гендерной компетентности профессорско-преподавательского и командного состава военных вузов

С одной стороны, гендерная культура общества проявляется в системе образования, с другой - сама образовательная среда учебных заведений во многом определяет и формирует гендерные установки, ценности и стереотипы общества. В этой связи гендерная компетентность преподавательского и руководящего состава учебных заведений приобретает особое значение.

Отсутствие или недостаточный уровень гендерной компетентности педагога выражается в сознательной или непреднамеренной трансляции социально-гендерных предрассудков, в нарушении адекватности и эффективности педагогического взаимодействия, снижении возможностей всесторонней реализации личности обучающихся и формировании у них гендерной идентичности.

Гендерная компетентность определяется специалистами как:

- характеристика, которая позволяет личности не быть субъектом и объектом ситуаций гендерного неравенства [119];
- интегративное личностное образование, проявляющееся в единстве когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сферы и обуславливающее поведение человека в соответствии с нормами гендерной культуры [196];
- единство усвоенных теоретических и практических гендерных знаний, применяемых не только в процессе профессиональной деятельности, но и при организации эффективного гендерного взаимодействия в целом [8];
- умение интегрировать психологические, педагогические знания о сущности гендерного подхода в образовании и умение осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса для решения практических задач обучения, воспитания, обеспечивающие высокий уровень профессионального гендерного самопознания [109];
- базовая (ключевая) компетентность педагога, представленная совокупностью усвоенных им знаний о сущности гендерного подхода в образовании,

умений осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса и опыта использования гендерных знаний и умений в качестве основы гендерного взаимодействия в условиях образовательной системы [85].

Проведенное исследование среди профессорско-преподавательского и командного состава ряда военных вузов выявило, к сожалению, следующие негативные тенденции. Из 264 человек лишь 12% опрошенных оценили уровень своей гендерной компетентности как высокий, 36% – как средний, 6% – как низкий и 46% респондентов вообще ответили, что не понимают, о чем идет речь. С самим понятием «гендер» встречались по долгу службы 29,4% опрошенных, слышали о таком термине, но не знают его значения 35,3% респондентов и впервые услышали данное название также 35,3% от числа интервьюированных. Однако и среди тех, кто заявил о том, что рассматриваемое понятие ему знакомо, лишь 6% определило его «социальный или социокультурный пол». Среди других трактовок гендера можно отметить: «пол», «деление по половому признаку», «разница между способностями к обучению мальчиков и девочек», «коммуникативное взаимодействие с полами», «какой-то принцип деления», «специфическое отношение к женщинам», «отрасль науки о человеке», «какие-то особенности личности».

Не меньшее затруднение вызвали вопросы о том, что означают понятия «гендерный стереотип» и «гендерный подход», – более трети опрошенных затруднились дать на них ответы.

Среди ответов тех, кто пытался определить сущность понятия «гендерный стереотип», как наиболее распространенные следует отметить такие ответы, как: «методы изучения личности», «типовые подходы к изучению человека», «отношения к какой-то определенной категории людей», «матриархат/патриархат», «давно сложившиеся отношения людей», «предрассудки», «противоположные подходы в профессиональных отношениях», «что-то присущее женщинам и мужчинам» и т.п.

Рассматривая «гендерный подход», большинство респондентов путает его с «индивидуальным подходом» (35,3%); 25% опрошенных считают необ-

ходимым соблюдать в обучении «принцип равенства», выражающийся в том, чтобы в обучении и воспитании курсантов-юношей и курсантов-девушек не было абсолютно никакой разницы, а около 20% заявило о том, что сущность гендерного подхода заключается в том, чтобы развивать у курсантов в зависимости от пола те качества, которые предопределены им функциями, выполняемыми в обществе.

Заявляя о своей гендерной компетентности, респонденты в то же время в большинстве не смогли идентифицировать себя с тем или иным гендерным типом – 58,8% от числа выборки.

Кроме того, вызвало определенное затруднение и задание соотнести предложенные личностные характеристики с тем или иным гендерным типом.

Следует отметить, что желание повысить свою гендерную компетентность выразило около 77% опрошенных, из них 11,8% готовы заниматься самостоятельно в личное (неслужебное) время; 11,8% – готовы заниматься самостоятельно в специально отведенное рабочее (служебное) время и 52,9% высказали желание заниматься в специально отведенное рабочее (служебное) время при непосредственном участии специалистов в данной области.

Таким образом, повышение гендерной компетентности командного и профессорско-преподавательского состава может осуществляться как самостоятельно, так и при помощи специально организованных занятий факультативного типа. При этом развитие гендерной компетентности должно предполагать не только получение знаний по гендерной проблематике, но и формирование определенных навыков педагогического и межличностного взаимодействия с субъектами образовательного процесса с учетом их гендерных и половых характеристик.

Обобщение имеющихся теоретических и практических исследований, а также собственное представление позволяют выделить следующие компоненты гендерной компетентности:

- мотивационный, определяющий цели, мотивы, основные направления и пути использования гендерного подхода в образовательном процессе военного вуза;

- диагностический, ориентированный на выявление уровня гендерной компетентности субъектов образовательного процесса;

- содержательный, включающий совокупность психологических, педагогических, социологических знаний гендерной направленности;

- рефлексивный, направленный на формирование личностного отношения, собственной позиции по различным гендерным проблемам, в том числе в сфере военного образования;

- акмеологический, интегрирующий личностные интенции профессионального и личностного развития, гендерного самопознания, гендерной толерантности, гендерной чувствительности и идентичности.

Среди основных критериев сформированности гендерной компетентности преподавательского и командного состава военных вузов следует назвать: совокупность теоретических знаний о социальном характере гендера и его основных проявлений, способность противостоять гендерным стереотипам в условиях воинской среды, умение организовывать конструктивное гендерное взаимодействие, собственную гендерную идентичность.

Наличие гендерного режима профессионально-образовательной среды военного вуза

Образовательный процесс в военном вузе реализуется в рамках учебной, воспитательной и методической работы [89].

В рамках учебной работы организуются и проводятся учебные занятия, текущий контроль успеваемости, промежуточная и итоговая аттестации. Содержание образования и организация образовательного процесса по конкретной специальности определяются образовательной программой, которая одинакова и для девушек-курсантов и для курсантов-юношей. Текущий контроль успеваемости, промежуточная и итоговая аттестации имеют задачу опреде-

лить степень достижения учебных целей по общим критериям и для девушек-курсантов и для курсантов-юношей, однако не без доли субъективизма со стороны контролирующего органа. Имеются различия в учебных планах по формам проведения занятий и критериям оценки некоторых конкретных дисциплин, таких как огневая, строевая, физическая подготовка и др.

Все виды учебных занятий в военном учебном заведении проводятся по единым стандартам учебных планов и программ, и, несомненно, это приводит к влиянию управленческой (командной) матрицы. Это связано с тем, что профессия офицера маркируется обществом как мужская, мир военного дела – мир мужской, что изначально подразумевает наличие маскулинных репрезентаций (качеств личности и сторон поведения) индивида [144]. Знания, стиль обучения и преподавания, технологии и техники выработки необходимых военно-профессиональных навыков и компетенций также могут быть охарактеризованы как мужские. И в том случае, когда в этот мир попадает женщина, она вынуждена жить в нем по мужским законам и получать военную профессию по модели мужского типа. Данный феномен Л.В. Штылева определила как «скрытый учебный план», который обусловлен особенностью социального устройства образовательного учреждения, содержанием предметов и стилем преподавания [278]. Три основных компонента «скрытого учебного плана» не просто отражают гендерные стереотипы, но и поддерживают гендерное неравенство, отдавая предпочтение мужскому и доминантному и недооценивая женское и нетипичное [289].

Воспитательная работа в военном вузе проводится в тесной взаимосвязи с учебной и методической работой, отражает интересы военно-профессиональной подготовки. Среди основных задач воспитательной работы следует назвать формирование и развитие:

- гордости за принадлежность к Вооруженным Силам;
- дисциплинированности и исполнительности, чувства воинского долга, чести и достоинства;
- профессионально важных качеств;

- трудолюбия, добросовестного отношения к учебе и стремления в совершенстве овладеть избранной специальностью;
- общей культуры и высоких морально-нравственных качеств.

Перечисленные выше задачи указывают на формальное соблюдение положений равноправия полов в вопросах воспитания в процессе подготовки военных специалистов, однако при рассмотрении форм, средств и результатов выполнения поставленных задач эгалитарность соблюдается не всегда. Одна из основных технологий воспитания необходимых характеристик – система запретов и поощрений, при которой ценной характеристикой воспитания объявляется физическая сила, решительность, независимость, инициативность, неэмоциональность, смелость, выносливость. Закономерность состоит в том, что подобный эталонный образ активно культивируется у юношей-курсантов, позволяя девушкам-курсантам вариации в сторону кроткости, чувствительности, нежности, слабости и т.д. Кроме того, некоторые виды наказаний (часы строевой подготовки в выходные дни) за нарушения воинской дисциплины негласно на девушек-курсантов не распространяются. Также применяется назначение ответственных и поощрение за виды хозяйственной деятельности, «соответствующих биологическому полу», то же самое распространяется на формы развлечений и занятия спортом. Это объясняется ориентацией воспитателей на возможность самореализации девушек, исходящую из «природного предназначения полов», что отражается на результатах достижения поставленных задач. В итоге наименьшей движущей силой при выборе военной профессии для девушек-курсантов являются патристические побуждения: количество девушек, поступивших в военный вуз, чтобы профессионально защищать Отечество, практически в 4 раза меньше, чем количество курсантов-юношей. В процессе обучения мотив овладеть в совершенстве избранной специальностью, как уже говорилось ранее (подраздел 2.2), для девушек-курсантов достоверно ниже, чем для курсантов-юношей. Следствие этого – после более трех лет обучения в вузе лишь около

35% девушек-курсантов считают себя причастными к делу защиты Отечества и признают для себя значимость наличия воинской чести и достоинства.

Методическая работа в военных вузах реализуется в рамках привития командно-методических навыков путем назначения курсантов временно исполняющими обязанности младших командиров с последующим управлением, корректировкой и оценкой их деятельности, что снова возвращает к влиянию командной матрицы по модели мужского типа, субъективной оценке по маскулинизированному образцу.

Одной из немногих сторон в развитии учебно-важных качеств, в приобретении необходимых профессиональных компетенций, без опоры на представления о нормах биологического пола и основываясь на индивидуальных качествах личности, является военно-научная работа, направленная на формирование у курсантов военно-научного творчества, обучение методике самостоятельного решения научно-технических задач, развитие творческого мышления и самостоятельности, углубление и закрепление полученных при обучении знаний, использование творческого и интеллектуального потенциала наиболее одаренных курсантов для решения актуальных задач военной науки.

Таким образом, говоря об организации образовательного процесса в военном вузе в целом, следует отметить, что в большинстве случаев наблюдается реализация полоролевого подхода.

Основные положения полоролевого подхода в образовании курсантов-юношей и курсантов-девушек можно представить как комплекс представлений командного и профессорско-преподавательского состава о том, что:

- существует два биологических пола – мужской и женский и им должны соответствовать два различных жизненных сценария;
- эти роли равнозначные, но разные по содержанию и неравные по статусу;
- различия мужских и женских ролей существенны в основных сферах самореализации человека: семейной, профессиональной, общественной и т.п., а также в психологических качествах (мужественности и женственности) [278].

Сторонники полоролевого подхода характеризуют типично мужской образ как набор черт, связанных со свободным стилем поведения, компетентностью, рациональными способностями, активностью и эффективностью. Типично женский облик включает коммуникативные качества, эмоциональную зависимость. При этом в целом мужчинам приписывается больше положительных качеств по сравнению с женщинами. Общая закономерность состоит в том, что «эталонные образы мужчин» представляются как властные, независимые, активные, смелые, доминирующие, прогрессивные и мудрые. О женщинах же говорят как о зависимых, слабых, боязливых, эмоциональных и суеверных [97].

Полоролевой подход определяет пол как врожденную биосоциальную программу, предопределенную репродуктивными различиями и объясняющую социальные различия в условиях жизни и деятельности мужчин и женщин. Одним из приоритетов полоролевого подхода, на наш взгляд, является утверждение интеллектуального, морального или иного «врожденного» превосходства «мужского» над «женским», что активно подтверждается результатами различных опросов среди профессорско-преподавательского и командного состава военных вузов.

В рамках настоящего исследования был проведен анкетный опрос офицерского состава военных вузов мужского пола по данной проблеме. Количество респондентов составило 288 человек.

Как показали результаты исследования, к женщинам-офицерам в Вооруженных Силах РФ 57,1% респондентов относятся положительно, 19,4% – отрицательно, 13,2% – с сочувствием и 10,3% – нейтрально.

При этом иметь в своем подчинении женщин-офицеров хотели бы лишь 22,9% респондентов, 44,3% допускают такую возможность, 8,2% – по возможности избегали бы этого и 24,6% опрошенных выступают категорически против женщин-офицеров в своем подчинении. Среди причин нежелания работать с женщинами-офицерами респондентами были названы такие, как «нет желания решать женские проблемы», «женщины вообще неуправляемые»,

«женщины много уделяют времени семье, а не службе», «армия и женщина несовместимы», «у женщин низкие морально-деловые качества», «женщины неспособны качественно выполнять задачи повседневной деятельности», «женщины отвлекают» и т.п.

На вопрос: «Как Вы относитесь к женщине в качестве руководителя воинского коллектива?» – ответы распределились следующим образом: «положительно» – 22,8%, «положительно, только если коллектив женский» – 13,4%, «зависит от человека» – 2,9% и «отрицательно» – 60,1%.

Наконец, самые негативные ответы относительно женщин были получены на предложение продолжить фразу: «Если бы моим командиром была женщина...». Среди ответов были такие, как: «я бы уволился», «попытался бы ее соблазнить», «такого категорически не может быть», «пытался бы поставить ее каждое решение под сомнение», «мне не понравилось бы», «моя самооценка резко упала бы», «чувствовал бы унижение своего достоинства», «лучше застрелиться», «по возможности игнорировал», «трудно было бы ей подчиняться», «она бы стопроцентно не справилась» и т.п. Лишь около 10% опрошенных офицеров-мужчин указали на то, что продолжали бы выполнять свои обязанности согласно уставу и другим нормативным документам [80].

Популярность полоролевого подхода в условиях военного вуза, очевидно, связана с тем, что:

- подход для абсолютного большинства кажется очевидным и понятным;
- в войсках и в военных вузах доминирует мужская ролевая модель;
- доминантность мужчин поддерживается общественным мнением и многими авторитетными социальными институтами, такими как семья, церковь, армия, средства массовой информации и др.;
- многие, пройдя полоролеву социализацию, вполне довольны своей жизнью и считают себя успешными;
- отечественной наукой еще недостаточно разработаны теории гендерной социализации на основе эгалитарных ценностей, тем более в условиях военно-профессиональной деятельности.

При этом следует отметить, что полоролевой подход:

- не отражает объективного разнообразия ролей женщин и мужчин в современном мире;
- вступает в противоречие с ведущей тенденцией развития человечества: поворотом от ценностей рода к ценности индивидуальности;
- ограничивает развитие индивидуальных способностей;
- сохраняет доминантно-зависимые отношения между полами.

Таким образом, в образовательном процессе военных вузов прослеживается тенденция применения полоролевого подхода, что не позволяет реализовывать в полной мере весь образовательный потенциал курсантов и добиваться максимального саморазвития, не способствует полному удовлетворению потребности самоактуализации, что обуславливает необходимость реализации благоприятного гендерного режима.

В каждом образовательном учебном заведении, в том числе и в военном, существует образовательная среда, которая с позиций гендерного измерения может быть гендерно асимметричной, гендерно нейтральной или гендерно чувствительной. То есть в каждом вузе формируется так называемый «гендерный режим», выступающий важным условием гендерной социализации обучающихся в процессе их учебной деятельности. В этой связи создание благоприятного гендерного режима можно рассматривать как цель модернизации военного образования, как результат и как показатель целенаправленных действий педагогического коллектива по использованию эгалитарного подхода в образовании.

Гендерно асимметричными можно назвать те нормы вузовской жизни, в которых ущемляется достоинство или право на равное обращение какой-либо одной категории лиц по признаку пола (например: отсутствие права на свободный выбор различных видов спортивной деятельности для девушек-курсантов, пропагандирование полоролевых стереотипов относительно целесообразности, возможности и перспектив дальнейшего прохождения военной службы девушками-курсантами).

К признакам гендерной нейтральности принято относить нормы, правила, условия жизни, которые адресованы обучающимся без обозначения признаков пола (единые критерии оценки учебной, научной, спортивной, служебной деятельности, выполнение одинаковых функциональных обязанностей, единые санитарные нормы и нормы питания и вещевого довольствия, общий распорядок дня и регламент служебного времени и т.п.).

Гендерно чувствительными можно считать такие нормы образовательного процесса, в которых не только равным образом закрепляются права и свободы всех участников процесса образования, но и учитываются полоспецифические особенности курсантов-юношей и курсантов-девушек (например, различные нормативы по физической подготовке, большее количество туалетных комнат в местах проживания курсантов-девушек, проведение занятий по физической подготовке для курсантов-девушек на основе учета их психофизиологических особенностей, различие норм вещевого довольствия).

Проведенные исследования показали, что в образовательном процессе военных вузов наблюдается сочетание всех указанных гендерных режимов, при этом нередко демонстрируется уклон в сторону гендерно асимметричного и гендерно нейтрального режимов. В этой связи считаем возможным рекомендовать командованию и профессорско-преподавательскому составу военных вузов, осуществляющих образовательный процесс с курсантами обоих полов отдавать, приоритет гендерно чувствительному режиму ведения образовательной деятельности.

Гендерный анализ образовательного процесса в военных вузах выявил ряд социальных, педагогических и психологических проблем, связанных с фактором пола. Совершенно очевидно, что военное образование использует вполне определенную парадигму гендерной социализации в виде полоролевого подхода.

Внедрение гендерного подхода в образовательный процесс военного вуза означает:

- смену идеологии (методических ориентиров) педагогического взаимодействия с курсантами-юношами и курсантами-девушками в контексте образования в широком смысле слова и соответствующие изменения в вузовской практике;

- пересмотр методологических (ценностных) ориентиров в специальном аспекте воспитания.

Смена идеологии обращения к фактору пола в образовательном процессе означает, что:

- требуется пересмотр полоролевых установок в образовании, исходящих из идеи врожденных полоспецифических различий у курсантов-юношей и курсантов-девушек в поведении, способностях овладения военно-профессиональными дисциплинами, мотивации к учению и т.д.;

- необходим отказ от использования гендерных стереотипов в педагогическом взаимодействии и, прежде всего, от привычки «коллективного восприятия» курсантов-юношей и курсантов-девушек как представителей монолитных гомосоциальных групп, каждый член которых непременно наделен набором полотилических характеристик и обязан строго им следовать;

- точкой отсчета для принятия компетентных педагогических решений в отношении образования и развития каждого курсанта должен быть не пол курсанта, а его (ее) способности и задатки, актуальные потребности, индивидуальная ситуация развития;

- деятельность командного и профессорско-преподавательского состава должна осуществляться с учетом воздействия содержания и процесса образования на формирование гендерных представлений курсантов-юношей и курсантов-девушек, которые в свою очередь активно влияют на определение будущими офицерами своих жизненных позиций и стратегий.

Пересмотр методологических (ценностных) ориентиров предполагает:

- переход командного и профессорско-преподавательского состава от представлений о «биологической предопределенности», очевидности фиксированных ролей мужчин и женщин в семье и обществе к пониманию сущно-

сти политических и социокультурных механизмов, которые регулируют содержание этих ролей и порядок отношений между полами;

- понимание, что на смену доминантно-зависимой модели отношений, не предполагающей равноправия позиций между полами, должна придти модель партнерских отношений, которая характеризует мужчин и женщин как разных, но равноправных индивидов, каждый из которых обладает собственной ценностью.

Таким образом, условия, способствующие реализации гендерного подхода в образовательном процессе военных вузов, можно разделить на несколько групп.

К научно-методическим условиям мы относим:

- высокий уровень владения командным и профессорско-преподавательским составом теоретическими основами гендерного подхода в образовании;

- реализацию гендерного подхода командным и профессорско-преподавательским составом в учебном, служебном, воспитательном и межличностном взаимодействии с курсантами.

Учебно-материальными условиями являются:

- оборудование аудиторий, спортивных залов, служебных и жилых помещений с учетом полоспецифических потребностей; создание комфортных условий жизнедеятельности и равного доступа к овладению умениями и навыками поливариантной военно-профессиональной деятельности для курсантов обоих полов;

- обеспеченность библиотечного фонда достаточным количеством литературы, освещающей половой диморфизм, механизмы гендерной социализации, вклад мужчин и женщин в развитие цивилизации, общества и Вооруженных Сил.

Под морально-психологическими условиями мы понимаем:

- привлечение к работе педагогов и офицеров, обладающих гендерной компетентностью и гендерной толерантностью;

- опору на модели эгалитарных гендерных отношений.

К организационно-педагогическим условиям мы относим:

- системное использование гендерного подхода в образовательном процессе на протяжении всего обучения курсанта;

- учет возрастных закономерностей, гетерохронности полового развития и гендерной социализации девушек и юношей;

- опору на личный опыт и наблюдения курсантов в вопросах взаимоотношения полов, активное вовлечение их в гендерные исследования.

Обеспечение гендерно-половой обусловленности психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности курсантов военных вузов

Данная рекомендация обусловлена целым рядом объективных причин.

Присутствие женского контингента в воинских коллективах непременно влечет за собой серьезную проблему, касающуюся взаимоотношений полов, которые, как отмечают специалисты, не всегда отвечают моральным и этическим требованиям кодекса поведения военнослужащих. Процесс феминизации армии создает для представительниц прекрасного пола определенные гендерные проблемы в формах психологического и физического (в том числе сексуального) насилия.

Анализу гендерных проблем в Вооруженных Силах России посвящен открытый приказ Министра обороны РФ от 15.05.1998 №235 г. «О фактах нарушения прав военнослужащих женского пола». В нем обращено внимание на необходимость создания для военнослужащих-женщин социальных, профессиональных, медицинских и жилищных условий, определенных соответствующими российскими законами и международными конвенциями. За год, по данным Главной военной прокуратуры РФ, права военнослужащих-женщин нарушаются в среднем около 2000 раз. По данным Главного военного прокурора России факты сексуального насилия в отношении военнослужащих-женщин зафиксированы практически во всех военных округах. Причем сам прокурор допускает, что это лишь те факты, которые стали из-

вестны с согласия самих потерпевших, а на самом деле их значительно больше. Так, по данным анонимного опроса военнослужащих-женщин, проведенного комиссией ГШ ВМФ, факты различных форм сексуальных притязаний со стороны коллег по работе подтвердил 21% женщин. По данным еще одного опроса военнослужащих-женщин, каждая десятая женщина подтвердила имеющиеся факты сексуального домогательства в военно-профессиональной среде, причем 7% из них подвергались ему по 2-3 раза в течение года.

Аналогичные данные имеются и у зарубежных специалистов. Как показали исследования американских психологов около, 73% женщин, проходящих службу в армии США, подверглись различным формам надругательств. Причем в большинстве случаев (54,5%) - от своих непосредственных начальников или равных по должности. При этом 5% опрошенных сообщили, что подверглись изнасилованию или его попытке; 16% заявили, что являются объектом постоянного психологического давления по половому признаку; 58,3% признали, что вынуждены терпеть непристойные шутки со стороны военнослужащих-мужчин [217].

Кроме того, один из пунктов контракта, который подписывают курсанты-девушки, связан с их обязательством на протяжении всего обучения в военном вузе на отказ от реализации репродуктивной функции. Однако специфичность взаимодействий и взаимоотношений в смешанных курсантских коллективах, сама по себе внутренняя предназначенность девушки к будущему материнству неизменно влекут за собой возможность таких последствий. По данным специалистов, достаточно низким остается уровень сексуальной культуры военнослужащих: в течение года около 20% военнослужащих-женщин вынуждены производить аборты, около 10% обращаются к врачам по поводу различных инфекционно-венерических заболеваний. В этой связи превентивная роль женского психолога по сравнению с запретительными нормативными документами и требованиями командного состава существенно возрастает.

Не удивляет и тот факт, что у ряда офицеров, имеющих в подчинении военнослужащих-женщин, отсутствует элементарная гендерно-этическая подготовка и многие возникающие проблемы решаются в соответствии с принципом: «Сначала ты солдат, а потом – женщина».

Наконец, проведенные исследования показали, что по сравнению с курсантами-юношами курсанты-девушки характеризуются достоверно более низкими показателями эмоциональной устойчивости, более высокими показателями экстернальности, фрустрации и личностной тревожности, что также требует дополнительного морально-психологического сопровождения в процессе их обучения в военных вузах.

Использование вариативных форм, методов и средств физического воспитания девушек-курсантов

Физическая культура и спорт всегда рассматривались как важное средство подготовки личного состава к овладению профессиональными навыками. При этом следует отметить, что, несмотря на признание актуальности данной проблемы, на наличие научных данных по проблеме физической подготовки женщин-военнослужащих, в руководящих документах вопросы организации физической подготовки и физического воспитания женщин-военнослужащих (в том числе и девушек-курсантов) отражены недостаточно. Отсутствие специальных исследований привело к тому, что процесс организации физической подготовки девушек-курсантов ведется по тем же принципам, что и для юношей-курсантов, что может привести не только к положительным, но и к крайне негативным результатам.

Одна из проблем включения женщин в сферу военно-профессиональной деятельности наглядно просматривается на сегодняшний день в ряде военных вузов Министерства обороны, где девушки-курсанты обучаются наряду с юношами. Наблюдения, анализ руководящих документов, обобщение передового педагогического опыта, изучение физиологических и психологических особенностей функционирования женского орга-

низма позволили выявить противоречия между требованиями, предъявляемыми Государственным образовательным стандартом и квалификационными требованиями к физической подготовленности девушек-курсантов, и реальным ее уровнем; между методами, средствами и формами, образующими современную систему физической подготовки (воспитания) в военных вузах, и психофизиологическими особенностями девушек-курсантов.

На одном из этапов настоящего исследования был проведен анкетный опрос девушек-курсантов по вопросам их отношения к физической культуре и организации физического воспитания. В опросе приняло участие 186 респондентов. Полученные результаты позволили сделать следующие заключения.

С точки зрения преподавателей, уровень физической подготовленности девушек-курсантов в целом можно охарактеризовать как достаточно высокий – 45,4% респонденток имеют оценку «отлично», 33,3% – «хорошо» и 21,3% – «удовлетворительно». В то же время сами девушки оценивают свой уровень физической подготовленности несколько иначе: лишь 21,2% опрошенных считают свою физическую форму отличной, 60,6% – хорошей и 18,2% – удовлетворительной. Можно предположить, что подобные расхождения объясняются специфической женской самооценкой, связанной с критическим отношением к своей внешности, фигуре, осанке.

Давая оценку своему отношению к учебным занятиям по физической культуре, 48,5% девушек-курсантов отмечают, что занимаются с удовольствием, 30,3% заявляют о положительном отношении в целом. Наряду с этим 12,1% респонденток занимаются физической культурой лишь потому, что это является служебной необходимостью, и 9,1% выражают крайне отрицательное отношение к данному учебному предмету.

Возможные причины полученных результатов можно усмотреть в ответах девушек-курсантов на вопрос: «В чем Вы видите недостатки организации физической подготовки в Вашем вузе?». Среди наиболее значимых ответов можно отметить следующие: «неудобное время занятий» (24,2%), «отсутствие учета особенностей женской физиологии» (21,2%), «неправильное пла-

нирование занятий» (15,2%), «неинтересный подбор упражнений» (12,1%), «завышенные требования» (9,1%).

Признают обязательность наличия физической культуры (подготовки) для девушек как учебной дисциплины в военном вузе 72,7% опрошенных, в то же время 12,1% респонденток при условии отсутствия в учебной плане такого предмета заявили, что самостоятельно бы заниматься не стали, ссылаясь на занятость, а также на и без того отличную спортивную форму. При этом, на наш взгляд, наблюдается некоторое лукавство в ответах, так как в одном из косвенных вопросов 21,2% девушек указали, что вообще не любят физкультуру. Среди тех, кто готов добровольно заниматься физической подготовкой в свободное время, около трети опрошенных хотели заниматься бы в специализированных спортивных клубах, фитнес-центрах, танцевальных студиях. Данные ответы можно объяснить неудовлетворенностью девушек не только предлагаемыми им формами занятий физической культурой, но и отношением, а также квалификацией преподавателей вуза.

В рамках проводимого опроса респонденткам предлагалось также ответить на вопрос: «Как должны стимулироваться высокие показатели по физической подготовке?». Печально отметить, что 51,5% опрошенных вообще затруднились ответить, 36,6% девушек желают получать денежное вознаграждение, а 15,1% видят стимул в дополнительных сутках к отпуску и получении благодарностей от командования. Все это говорит об отсутствии в военных вузах адекватной, целенаправленной системы формирования мотивационно-ценностного отношения к физической культуре личности, здоровому образу жизни, высокой осознанной двигательной активности [81].

Проведенные исследования позволили выявить ряд проблем в организации физического воспитания девушек-курсантов военных вузов, требующих поиска новых технологий формирования физической культуры личности, новых подходов к построению учебных программ и собственно занятий по дисциплине «Физическая культура (подготовка)» для девушек-курсантов.

Следует предположить, что технология дифференцированного физического воспитания девушек-курсантов будет целесообразной и эффективной, если в основу ее проектирования положить учет особенностей интегральных показателей физического развития девушек различных конституциональных типов и уровней биологической зрелости, психологического пола, уровня соматического здоровья, показателей физкультурно-спортивной мотивации, свойств темперамента, показателей тревожности и других индивидуально-психологических особенностей.

Кроме того, учитывая интересы и потребности курсантов-девушек, а также современные формы реализации физического воспитания и формирования физической культуры личности, можно рекомендовать введение факультативных занятий по таким направлениям, как: степ-аэробика, стретчинг, тай-бо, калланетика (пилатес), зумба-фитнес, калари, core first, кинезис-фитнес, байло-фитнес, look and move, хатха-йога, кардиоаэробика, шейпинг и др.

Привлечение курсантов-девушек к коммуникативно-активным и социально ориентированным формам воспитательной работы

Модернизация Вооруженных Сил потребовала сформировать нового офицера, способного быть компетентным во всех вопросах, связанных с профессиональной деятельностью, что, несомненно, обусловило внесение изменений в систему военного образования. Одной из задач высшей военной школы становится личностное гуманистическое развитие будущего офицера, которое наиболее полно проявляется и выражает себя в коммуникативном аспекте воспитательной деятельности. В связи с этим коммуникативная компетентность выступает как одна из наиболее важных характеристик, а развитие этой компетентности – как особая задача профессионального становления личности будущего офицера.

Следует отметить, что формирование коммуникативных умений определяется характером, целями и самой структурой деятельности офицера, предусматривающей различные аспекты управления и воспитания личного

состава. Для овладения всеми формами коммуникативной деятельности офицеру необходимы эмоциональная зрелость, креативность, гибкость, уверенность в себе, умение импровизировать, наличие развитой речи, владение современными информационно-коммуникативными технологиями, умение грамотно составлять и вести служебную документацию.

Результаты проведенного психодиагностического исследования показали, что курсанты-девушки обладают более высокими показателями коммуникативной социальной компетентности, а также показателями планирования, гибкости и самостоятельности в контексте саморегуляции поведения. На наш взгляд, это позволяет привлекать их к таким формам воспитательной работы как:

- агитационная работа с абитуриентами военных вузов;
- волонтерская деятельность в отношении воспитанников военных вузов, детей-сирот, детей-инвалидов, семей погибших военнослужащих;
- журналистская работа не только совместно с внутривузовскими печатными органами и видеоцентрами, но и – с внешними представителями средствами массовой информации.

Привлечение девушек-курсантов к данным видам деятельности позволит более эффективно решать задачи не только их профессиональной идентификации, но личностного развития, формирования жизненных позиций, сценариев и стратегий.

Внедрение инновационных технологий проведения учебных занятий

Не вызывает сомнений общепризнанный факт, что курсанты как представители Homo sapiens познают, анализируют, оценивают окружающий мир, получают учебную информацию на основе своих индивидуально-психологических особенностей, которые обуславливают их репрезентативные системы. Следовательно, отношения и взаимодействия людей складываются на основе предпочитаемых ими репрезентативных систем.

Изучение особенностей репрезентативных систем позволило выявить, что для курсантов-девушек (как и для курсантов-юношей) ведущей репрезентативной системой является анализирующая, в то время как в качестве дополнительных выступают кинестетическая, аудиальная и визуальная.

На наш взгляд, было бы педагогически целесообразным изменить сложившуюся практику проведения аудиторных занятий, когда лекционные занятия проводятся совместно для курсантов-юношей и курсантов-девушек, а практические и семинарские занятия – отдельно. Мы предлагаем, наоборот, лекционные занятия проводить по отдельности, а практические занятия – совместно. Это объясняется тем, что скорость и способ восприятия лекционного материала у девушек-курсантов отличается от данного показателя курсантов-юношей, что вносит определенные сложности в процесс конспектирования лекции и организации обратной связи.

В то же время проведение совместных практических занятий должно позволить курсантам-девушкам, ориентируясь через визуальную и кинестетическую репрезентативные системы на действия курсантов-юношей, эффективнее осваивать практические навыки работы со сложной техникой.

Предложенные рекомендации не являются исчерпывающими и могут быть дополнены специалистами, заинтересованными данной проблемой. При этом следует отметить, что простое декларирование путей и способов совершенствования образовательного процесса с девушками-курсантами без их практической реализации так и не изменит ситуацию, в которой полоролевые стереотипы не позволяют осуществлять эффективную гендерную социализацию и становление военного специалиста.

Выводы по второй главе

В результате эмпирического исследования был выявлен ряд гендерно-половых различий в сформированности учебно-важных качеств у курсантов военных вузов.

Так, проявления интернальности в большей степени характерны для маскулинных курсантов обоего пола, при этом юноши еще более интернальны по сравнению с девушками.

Уровень рефлексивности в большей степени зависит от пола, чем от гендера. При этом наиболее высокие показатели общей рефлексии обнаружены у феминных курсантов-юношей, наименьшие – у феминных курсантов-девушек.

Особенности проявления саморегуляции связаны с особенностями гендерных характеристик. Так, наиболее высокие показатели по шкалам «планирование», «моделирование», «программирование», «оценка результатов учебной деятельности» и «общий уровень саморегуляции» были обнаружены у маскулинных курсантов. Одновременно наиболее низкие показатели по шкалам «планирование», «моделирование», «оценка результатов учебной деятельности», «гибкость», «самостоятельность» и «общий уровень саморегуляции» отмечены у феминных курсантов.

Статистическая обработка результатов выявила влияние гендерно-половых характеристик и на показатель эмоциональной устойчивости. Более высокий уровень рассматриваемого качества отмечен у феминных курсантов-юношей и маскулинных курсантов-девушек.

Исследование ценностных ориентаций курсантов не выявило гендерных различий. В то же время были отмечены некоторые расхождения между выбранными ценностями у курсантов-юношей и курсантов-девушек. Так, среди наиболее значимых ценностей курсантов-девушек были выделены «здоровье», «любовь, счастливая семейная жизнь», «материальная обеспе-

ченность», в то время как курсантами-юношами были отмечены такие ценности, как «общая хорошая обстановка в стране, сохранение мира», «здоровье», «хорошие, верные друзья».

Некоторые гендерно-половые различия были обнаружены и по показателям направленности мотивации обучения. Наиболее высокие показатели мотивации на «получение диплома» оказались характерны для феминных курсантов-девушек. Ориентация на «овладение профессией», а также на «получение знаний» наиболее выражена у маскулинных курсантов-юношей. Остальные показатели не имеют значимых гендерных различий.

По показателям коммуникативной социальной компетентности также обнаружены некоторые гендерные различия. Наибольшие значения отмечены у маскулинных курсантов-девушек по показателям «эмоциональной зрелости в общении», «самоконтроля» «независимости в общении», наименьшие – маскулинных курсантов-юношей. По показателю «общительности» достоверно более высокие результаты зафиксированы у феминных курсантов (как юношей, так и девушек) по сравнению с маскулинными. По показателю «чувствительности» наибольшие показатели продемонстрированы феминными курсантами-девушками, а наименьшие – маскулинными курсантами-юношами. Кроме того, выявлены некоторые показатели коммуникативной компетентности, имеющие ярко выраженные половые различия. Так, у курсантов-девушек (особенно у феминных) обнаружены высокие показатели коммуникативного контроля по сравнению с курсантами-юношами.

В ходе исследования определялась степень взаимосвязи гендерно-половых характеристик с результативным показателем успешности учебной деятельности. Было выявлено, что результативный показатель успешности учебной деятельности феминных курсантов-юношей выше, чем у маскулинных курсантов-юношей, а у маскулинных курсантов-девушек выше, чем у феминных курсантов-девушек. В то же время установлено, что степень выраженности гендерной принадлежности не оказывает прямого влияния на ре-

зультативный показатель успешности учебной деятельности. Исключение составляют маскулинные курсанты-девушки.

В результате эмпирического исследования психологической структуры учебной деятельности курсантов военных вузов как структурного показателя ее успешности был выявлен ряд закономерностей. Так, у курсантов-юношей независимо от гендерной принадлежности наиболее организованной подструктурой является рефлексивный компонент, а у курсантов-девушек – коммуникативный. Кроме того, для психологической структуры учебной деятельности феминных курсантов, как юношей, так и девушек, характерны высокие показатели индекса организованности регулятивного компонента, а для маскулинных курсантов, независимо от пола, – личностно-мотивационного.

Среди учебно-важных качеств курсантов, определяющих успешность учебной деятельности, были установлены: для феминных курсантов-юношей – «интернальность в производственной сфере», «интернальность в области межличностных отношений», особенности саморегуляции по шкалам «моделирование» и «оценивание результатов»; для маскулинных курсантов-юношей – «рефлексия», «мотивация к приобретению знаний», «мотивация на овладение профессией», «личностная тревожность»; для феминных курсантов-девушек – «коммуникативные склонности», «общительность», особенности саморегуляции по шкалам «оценивание результатов» и «планирование»; для маскулинных курсантов-девушек – «эмоциональная зрелость в общении», «коммуникативные склонности», «эмоциональная устойчивость», «мотивация на овладение профессией».

На основании проведенных эмпирических исследований гендерно-половых характеристик курсантов были сформулированы методические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в военном вузе, реализация которых будет способствовать повышению успешности учебной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что, несмотря на значительный интерес к теме гендерных исследований, ее положение в науке весьма противоречиво. Проблема соотношения «мужского» и «женского» на всем протяжении исторического и социального развития общества испытывала различные влияния – от крайне радикального рассмотрения женщины как низшего существа, призванного обслуживать мужчину, до крайне либеральных подходов в вопросах равноправия мужчин и женщин. Аналогичная ситуация прослеживается и в отношении возможностей получения женщинами образования, в том числе и военно-профессионального.

На сегодняшний день можно констатировать наличие сложившихся представлений о том, что представительницы женского пола имеют право на особые санитарно-гигиенические нормы размещения, а также согласно Конституции РФ на равные с мужчинами права на обучение, а соответственно и на равные способы, формы и методы формирования профессиональных компетенций. Однако практика показывает, что в большинстве учебных заведений существует гендерная асимметрия не только по отношению к обучающимся девушкам и юношам на одних и тех же специальностях, но и по отношению к критериям оценки их успеваемости, перспектив и возможностей назначения на занимаемые должности и т.д. В военных вузах эта тенденция еще больше усиливается и прослеживается на всех этапах использования полоролевого подхода к конструированию образовательного процесса. Кроме того, наблюдения свидетельствуют о том, что большинство преподавателей и офицеров, участвующих в реализации образовательного процесса с девушками-курсантами, испытывают значительные трудности как в организационном, так и в социально-психологическом плане.

Проведенные эмпирические исследования позволили сделать ряд обобщающих выводов.

Выявлена взаимосвязь гендерно-половых характеристик курсантов военных вузов с показателями успешности их учебной деятельности. Курсанты с разными гендерными характеристиками имеют разный уровень резульативного показателя успешности учебной деятельности: феминные курсанты-юноши успешнее маскулинных курсантов-юношей; а маскулинные курсанты-девушки успешнее феминных курсантов-девушек.

Установлена зависимость структурной организации учебной деятельности от гендерных характеристик курсантов. Статистически более развитой является психологическая структура учебной деятельности маскулинных курсантов-девушек, при этом наиболее организованными являются ее коммуникативный и личностно-мотивационный компоненты. При статистически недостоверных различиях в индексе организованности психологической структуры учебной деятельности феминных курсантов-юношей, маскулинных курсантов-юношей и феминных курсантов-девушек выявлена специфика сформированности отдельных ее компонентов. Так, у феминных курсантов-юношей наиболее сформированными являются рефлексивный и регулятивный компоненты, для маскулинных курсантов-юношей – рефлексивный и личностно-мотивационный, для феминных курсантов-девушек – коммуникативный и регулятивный.

Гендерно-половые характеристики курсантов связаны с учебно-важными качествами, детерминирующими успешность учебной деятельности. Так, для феминных курсантов-девушек ведущими учебно-важными качествами являются показатели «коммуникативных склонностей», «общительности», а также показатели саморегуляции поведения: «оценки результатов» и «планирования», а для маскулинных курсантов-девушек – «эмоциональной зрелости в общении», «коммуникативных склонностей», «эмоциональной устойчивости» и «мотивации на овладение профессией». Для курсантов-юношей определяющее значение имеет степень сформированности показателей рефлексии и локус-контроля, кроме того, для феминных курсантов-

юношей – показателей саморегуляции поведения: «оценки результатов» и «моделирования», а для маскулинных курсантов-юношей – «мотивации к приобретению знаний», «мотивации на овладение профессией» и «личностной тревожности».

Выявленные различия в достижении успешности учебной деятельности можно объяснить процессами социализации, а также воздействием определенных гендерных стереотипов, обусловленных спецификой образовательного процесса в военном вузе.

Совершенствование образовательного процесса в военном вузе с учетом гендерных характеристик курсантов предполагает реализацию таких рекомендаций, как: повышение гендерной компетентности профессорско-преподавательского и командного состава военных вузов; наличие гендерного режима профессионально-образовательной среды военного вуза; обеспечение гендерно-половой обусловленности психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности курсантов военных вузов; использование вариативных форм, методов и средств физического воспитания курсантов-девушек; обеспечение участия курсантов-девушек в коммуникативно-активных и социально ориентированных видах деятельности; внедрение инновационных технологий проведения учебных занятий. Реализация данных рекомендаций должна способствовать гуманизации образовательной среды военных вузов, формированию у субъектов педагогического взаимодействия гендерной компетентности, гендерной сензитивности и гендерной толерантности.

Стоит заметить, что гендерный подход в образовании не подвергает сомнению природные предпосылки, влияющие на самоопределение человеком своей половой идентичности. Реализация гендерного подхода в военном вузе должна способствовать гуманизации образовательной среды; формированию у субъектов педагогического взаимодействия эгалитарного мировоззрения, характеризующегося гендерной компетентностью, гендерной сензитивно-

стью и гендерной толерантностью; системным изменениям в гендерных отношениях между мужчинами и женщинами в межличностной, семейной и профессиональной сферах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абубикирова, Н. И. Что такое "гендер"? / Н. И.Абубикирова // Общественные науки и современность. – 1996, – № 6. – С. 123 – 125.
2. Адамова, Л. Е. Изменение самоотношения личности в ситуациях успеха и неуспеха в учебной и профессиональной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.Е. Адамова; Северо-Кавказский гос. техн. ун-т. Ставрополь, 2003. – 22 с.
3. Акинтьева, В. Е. Формирование коммуникативной культуры будущего специалиста в образовательном пространстве военного вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Е. Акинтьева; Северо-Кавказский гос. техн. ун-т. Ставрополь, 2008. – 24 с.
4. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
6. Анищенко, С. А. Особенности профессиональной и гендерной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / С. А. Анищенко; Московский гос. пед. ун-т. М., 2006. – 26 с.
7. Анохина, Г. А. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры личности курсанта образовательных учреждений МВД России [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. А. Анохина; Воронежский гос. ун-т. Воронеж, 2007. – 23 с.
8. Антонова, Т. К. Педагогические условия формирования гендерной компетентности будущих специалистов по социальной работе в процессе изучения дисциплины «Семьеведение» [Текст] / Т. К. Антонова // Новые технологии. – 2011. – №1. – С. 159 – 161.
9. Араканцева Т. А. Полоролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки [Текст] / Т. А. Араканцева,

Е. М. Дубовская // Мир психологии: Научно-методический журнал. – 1999. – № 3. – С. 147 – 155.

10. Аранина, Е. П. Взаимосвязь самооценки с уровнем агрессивности и локусом контроля личности [Текст] / Е. П. Аранина // Женщина. Общество. Образование: Материалы 13-й междунар. науч.-практич. конф. – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2011. – С. 161 – 164.

11. Аристархова, О. А. Психолого-акмеологические особенности гендерной самоактуализации учащихся в полисистемном профессиональном образовании [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / О. А. Аристархова; Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2010. – 25 с.

12. Астахова, Н. В. Психологические особенности саморегуляции учебной деятельности у подростков в условиях коррекционно-развивающего обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. / Н. В. Астахова; Психол. ин-т Рос. акад. образования. М., 2007. – 22 с.

13. Атясова, Е. В. Организационно-педагогические резервы образования в военном вузе с учетом гендерных особенностей (на примере ВА РВСН имени Петра Великого) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / Е. В. Атясова; Военная академия РВСН им. Петра Великого. М., 2012. – 23 с.

14. Багрунов, В. П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В. П. Багрунов; Ленинградский гос. ун-т им. А.А. Жданова. Л., 1981. – 17 с.

15. Баева, Г. Х. Ценностные ориентации в системе акмеологических факторов развития успешности учебной деятельности студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Г. Х. Баева; Северо-Западная акад. гос. службы. СПб., 2012. – 27 с.

16. Бажин, Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля [Текст] / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – №3. – С. 152 – 163.

17. Бакунович, М. Ф. Технология мотивации учебной деятельности у студентов педагогического вуза [Текст] / М. Ф. Бакунович, С. И. Коптева // Женщина. Общество. Образование: Материалы 13-й междунар. науч.-практич. конф. – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2011. – С. 275 – 277.

18. Барсукова, А. Д. Гендерные особенности формирования профессионального самосознания студентов вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. Д. Барсукова; Северо-Кавказский гос. техн. ун-т. Ставрополь, 2006. – 22 с.

19. Басов, М. Я. Общие основы педологии [Текст] / М. Я. Басов, отв. ред. Е. В. Левченко. – М.: Алетейя, 2007. – 773 с.

20. Белосевич, Е. В. Практико-ориентированные технологии формирования коммуникативной культуры курсантов военного вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Белосевич; Калининградский гос. ун-т. Калининград, 2004. – 19 с.

21. Бендас, Т. В. Гендерная психология [Текст]: Учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006, – 431 с.

22. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст]/ Ш. Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 148с.

23. Боброва, И. А. Психологические особенности личности женщин-сотрудников органов внутренних дел МВД России [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / И. А. Боброва; Санкт-Петербургский институт МВД России. СПб., 2005. – 27 с.

24. Богуславский, В. В. Развитие и формирование мотивации учебной деятельности курсантов военных училищ МВД СССР (психологическое исследование) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / В. В. Богуславский; ВПА им. В.И. Ленина. М., 1988. – 20 с.

25. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст]: Избранные труды 2-е изд., перераб. / А. А. Бодалев. – М. : Международ. пед. акад. , 1995. – 324 с.

26. Боденхамер, Б. 51 метапрограмма НЛП. Прогнозирование поведения, «чтение» мыслей, понимание мотивов. [Текст] / Б. Боденхамер, М. Холл. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 347 с.

27. Бойко, Е. А. Функциональная асимметрия и успешность школьного обучения: Монография / Е. А. Бойко. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 104 с.

28. Большой толковый социологический словарь терминов [электронный ресурс]: <http://www.onlineslovari.ru/dic-soc/g/gender.html> (дата обращения 02.07.2013 г.)

29. Бринько, И. И. Структура мотивации учебной деятельности курсантов военного высшего учебного заведения и ее динамика в процессе обучения [Текст]: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / И. И. Бринько; Иркутский гос. пед. ун-т. Иркутск, 1997. – 17 с.

30. Буртовая, Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов – будущих педагогов-психологов) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.Б. Буртовая; Сибирский гос. технологический ун-т. Томск, 2004. – 23 с.

31. Варданян, А. У. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся [Текст] / А. У. Варданян, Г. А. Варданян // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 2005. – С. 23 – 29.

32. Вейнингер, О. Пол и характер [Текст]: Принцип. исслед. / О. Вейнингер – М. : Терра, 1999. – 461 с.

33. Владимирова, И. М. Особенности психологической адаптации лиц с различными свойствами темперамента к процессу обучения в военномедицинском вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И. М. Владимирова; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2001. – 20 с.

34. Власова, И. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности у курсантов вузов ГПС МЧС России [Текст]: автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.08 / И. В. Власова; Санкт-Петербургский гос. ун-т ГПС МЧС России. СПб., 2010. – 26 с.

35. Воронина, О. А. Введение в гендерные исследования (тезисное изложение лекции) [Текст] / О. А. Воронина // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». – М.: МЦГИ, 1997. – С. 32.

36. Воронцов, Д. В. Что такое гендер [Текст] // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб. : Питер., 2003. – С. 28 – 35 с.

37. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова. // Собрание сочинений: в 6 т., Т. 2. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

38. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2003. – 1134 с.

39. Вьюшкова, С. С. Особенности адаптации к условиям обучения в военных вузах курсантов с различными стилями интеллектуальной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. С. Вьюшкова; Ленинградский. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина. СПб., 2010. – 24 с.

40. Гаах, Н. А. Социальная самореализация военнослужащих-женщин Вооруженных Сил Российской Федерации: Социально-философский анализ [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Н. А. Гаах; Военный ун-т. М., 2001.- 23 с.

41. Габай, Г. В. Педагогическая психология [Текст] Учебное пособие / Г. В. Габай. – М. : Издательство Московского Университета, 1995. – 160 с.

42. Гальперин, П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий [Текст]: Учебное пособие / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1968. – 134 с.

43. Гаштаутас, А. Методика М. Рокича для выявления ценностных ориентаций [Текст] / А. Гаштаутас // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л. : Лениздат, 1979. – С. 208 – 209.

44. Гейманс, Г. Психология женщины [Текст] / Г. Гейманс, СПб. : Изд. О.Богдановой, 1911. – Т. XII, – 248 с.
45. Гендерные отношения и гендерная политика в вузе [Текст] / Под ред. Е. Г. Трубиной, М. А. Литовской: Сб. статей. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2003. – 358 с.
46. Геодакян, В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека [Текст] / В. А. Геодакян // Человек в системе наук: Под ред. И. Т. Фролова – М. : Наука, 1989. – С. 171 – 189.
47. Гербач, Ж. В. Динамика гендерной структуры Российской армии [Текст]: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / Ж. В. Гербач; Южный федеральный ун-т. Р/нД, 2010.- 54 с.
48. Гидденс, Э. Социология [Текст] / Науч. ред. В. А. Ядов, под общ. ред. Л. С. Гурьевой, Л. Н. Иосилевича: Учебник. – М.: Эдиториал, 1999. – 703 с.
49. Гимпель, Л. П. Управление учебной деятельностью как творческий процесс [Текст] / Л. П. Гимпель // Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: Материалы Международной научно-практической конф. (Минск, 22-23 апреля 2009 г.) / Под ред. Н. Д. Корчаловой, И. Е. Осипчик. – Минск : Изд. центр БГУ, 2009. – С. 17 – 21.
50. Голубева, Э. А. Способности и индивидуальность [Текст] / Э. А. Голубева. – М. : Прометей, 1993. – 306 с.
51. Гордашников, В. А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа [Текст]: Монография / В. А. Гордашников, А. Я. Осин. – М. : Академия Естествознания, 2009. – 228 с.
52. Гребенюк, О. С. Теория обучения [Текст]: Учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – М.: ВЛАДОС- ПРЕСС, 2003. – 384 с.
53. Гредюшко, О. П. Особенности ситуативной и личностной тревожности в учебной и педагогической деятельности [Электронный ресурс] / О. П. Гредюшко, Р. М. Хусаинова // Современные проблемы науки и образо-

вания. – 2012. – №5; URL: www.science-education.ru/105-7234 (дата обращения 23.10.2012 г.).

54. Гредюшко, О. П. Социально-психологические факторы тревожности студентов ссузов педагогического профиля [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О. П. Гредюшко; Инст. среднего профессионального образования РАО. Казань, 2004. – 18 с.

55. Григорович, А. А. Педагогическая психология. [Текст] / А. А. Григорович: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2003. – 314 с.

56. Григорьева, Н. Н. Гендерные особенности проявления лидерства у студентов: на примере учебных групп колледжа [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01, 19.00.05 / Н. Н. Григорьева; Московский гуманитарный ун-т. М., 2006. – 27 с.

57. Грицаенко, М. В. Оптимизация соревновательной эмоциональной устойчивости юных спортсменов (на примере стрелкового спорта) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М. В. Грицаенко; Психол. инст. РАО. М., 2002. – 20 с.

58. Грошев, И. В. Особенности женской психики и внушение [Текст] / И. В. Грошев // Психол. журнал. – 1990. – Т. 17. – №3. – С. 176 – 177.

59. Грошев, И. В. Психология половых различий [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / И.В. Грошев; Московский гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. М., 2002. – 48 с.

60. Грошев, И. В. Психофизиологические различия мужчин и женщин [Текст]: Монография / И. В. Грошев. – М. : изд-во Московского психолого-педагогического института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 464 с.

61. Гусева, Е. П. Комплексное изучение индивидуальных особенностей математически одаренных учащихся [Текст] / Е. П. Гусева, И. А. Левочкина // Индивидуальность человека: условия проявления и развития. – Пермь, 1988. – С. 29 – 30.

62. Гуськова, Т. В. Организация учебного процесса в высшей школе с использованием модульно-рейтинговой технологии (на примере технического

вуза) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. В. Гуськова; Пензенский гос. пед. ун-т. им. В.Г. Белинского. Пенза, 2008. – 23 с.

63. Давыдов, В. В. Виды обобщений в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

64. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

65. Давыдов, В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении [Текст] / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992. – 114 с.

66. Давыдов, В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников [Текст] / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников. – М. : МГУ, 1982. – С. 10 – 20.

67. Давыдов, В. В. Состояние и проблемы исследования учебной деятельности [Текст] / В. В. Давыдов, Д. А. Леонтьев // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. – М. : АПН СССР, 1990. – С. 3 – 18.

68. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 542 с.

69. Давыдов, В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования [Текст] / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 5 – 14.

70. Далгатов, М. М. Каузальные атрибуции достижений как фактор эффективности учебной и педагогической деятельности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / М.М. Далгатов; МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2006. – 50 с.

71. Дворяшина, М. Д. Влияние лабильности на особенности интеллекта взрослых [Текст] / М. Д. Дворяшина, Н. С. Копейна // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты. – М. : Наука. 1975. – С. 43 – 45.

72. Дворяшина, М. Д. О соотношении успеваемости и динамики интеллектуального развития студентов в процессе их обучения в вузе [Текст] / М. Д. Дворяшина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 49 – 58.

73. Дежина, Т. П. К вопросу о концепте «гендер» [Текст] / Т. П. Дежина // Вестник ХГАЭП. – 2011. – №3 (54). – С. 127 – 134.

74. Демина, М. А. Профессиональное воспитание женщин-военнослужащих внутренних войск МВД России с учетом гендерных аспектов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Демина; Санкт-Петербургский ун-т МВД России. – СПб., 2005. – 23 с.

75. Денисова, Е. А. Гендерные особенности самореализации личности студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. А. Денисова; Российский ун-т дружбы народов. М., 2010. – 23 с.

76. Думиникэ, Ю. С. Особенности учебной деятельности курсантов военного вуза в зависимости от индивидуального профиля латеральности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.С. Думиникэ; МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2003. – 26 с.

77. Емельяненко, А. А. Гендерные аспекты влияния локус-контроля курсантов военных вузов на успешность их учебной деятельности [Текст] / А. А. Емельяненко, М. В. Петровская // Материалы XIV Южно-Российской научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовательном процессе». – Краснодар, 2012. – Т.2. – С. 30 – 34.

78. Емельяненко, А. А. Гендерные особенности коммуникативной компетентности курсантов военных вузов [электронный ресурс] / А. А. Емельяненко // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №2; URL: www.science-education.ru/102-5767 (дата обращения: 24.06.2012)

79. Емельяненко, А. А. Гендерные особенности саморегуляции учебной деятельности курсантов военных вузов [Текст] / А. А. Емельяненко // VIII Всероссийская научно-практическая конф. «Философия отечественного

образования: история и современность»: Сборник статей / МНИЦ ПГСХА. – Пенза : РИО ПГСХА, 2012. – С. 58 – 62.

80. Емельяненко, А. А. Гендерные проблемы обучения и воспитания курсантов военных вузов [Текст] / А. А. Емельяненко, М. В. Петровская // Фундаментальные исследования. – 2012. – №11. (Ч.3). – С. 581 – 585.

81. Емельяненко, А. А. Современные проблемы организации физического воспитания девушек-курсантов военных вузов [Текст] / А. А. Емельяненко // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы IV Международной научно-практической конференции // Психология. Философия. – Невинномысск : НИЭМП, 2011. – Т.3. – С. 156 – 160.

82. Емельяненко, А. А. Эмоциональная устойчивость как фактор успешной учебной деятельности курсантов военных вузов: гендерный аспект [Текст] / А. А. Емельяненко // Вестник Тамбовского университета. 2012. – №12. – С. 34 – 41.

83. Жалковский, С. А. Повышение качества обучения курсантов вузов МВД России на основе изучения стилей мышления [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Жалковский; Санкт-Петербургский ун-т МВД России. СПб., 2000. – 20 с.

84. Желтова, Е. В. Психологические детерминанты успешности профессионального становления студентов вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. В. Желтова; Южный федеральный ун-т. Рн/Д, 2008. – 23 с.

85. Загайнов, И. А. Педагогические условия формирования гендерной компетентности современного учителя [Электронный ресурс] / И. А. Загайнов // Грани познания. – 2009. – №3(4). URL: http://www.grani.vspu.ru/files/publics/72_st.pdf (дата обращения 03.02.2013 г.).

86. Залилов, Р. Ю. Результативность учебной деятельности студентов в зависимости от состояния их физиологических функций и психофизиологических особенностей [Текст]: автореф. дис. ... канд. биол. наук: 03.00.13 /

Р. Ю. Залилов; Ин-т мед. образования Новгор. гос. ун-та им. Ярослава Мудрого, НИИ нормальной физиологии им. П.К.Анохина Рос. АМН. М., 2001. – 29 с.

87. Захарова, И. М. Структурно-функциональные и информационные особенности типологии осознанной саморегуляции деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / И. М. Захарова; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2005. – 24 с.

88. Здравомыслова, Е. Введение. Феминистский перевод: текст, автор, дискурс / Е. Здравомыслова, А. Темкина // Хрестоматия феминистских текстов / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. – С. 5 – 29.

89. Зибров, Г. В. Научные и прикладные основы военно-профессиональной подготовки офицерских кадров [Текст]: Монография / Г. В. Зибров. – Воронеж : изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – 128 с.

90. Зильберман, П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора [Текст] / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда / Под ред. Е. А. Милеряна. – М. : Наука, 1974. - С. 138 – 172.

91. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : Учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 382 с.

92. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: Учеб. для вузов / И. А. Зимняя. М. : Логос, 1999, – С. 384.

93. Зотова, И. Н. Психолого-педагогическая поддержка развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. Н. Зотова; Северо-Кавказский гос. тех. ун-т. Ставрополь, 2006. – 22 с.

94. Иванова, С. Г. Развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Г. Иванова; Оренбургский гос. ун-т. Оренбург, 2008. – 22 с.

95. Иванова, Т. В. Особенности становления мотивационно-личностной сферы юношей и девушек – современных студентов технического вуза в про-

цессе обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. В. Иванова; Нижегородский гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2006. – 22 с.

96. Изотова, Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1-5 курсов высших учебных заведений [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. Г. Изотова; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2009. – 23 с.

97. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология мужчины и женщины [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 365 с.

98. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология [Текст]. – СПб. : Питер, 2001. – 454 с.

99. Ильина, Т. И. Методика изучения мотивации обучения в вузе [электронный ресурс] / Т. И. Ильина: URL: http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=50&met_info=200 (дата обращения 27.02.2011).

100. Ильясов, И. И. Лекции, прочитанные на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова [Текст]: Учебное пособие / И. И. Ильясов. М. : МГУ, 2003. – 207 с.

101. Ильясов, И. И. Структура процесса учения [Текст] / И. И. Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – 200 с.

102. Ишков, А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / А. Д. Ишков; МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2004. – 23 с.

103. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности [Текст]: Монография / А. Д. Ишков. – М. : АСВ, 2004. – 224 с.

104. Казанцева, Г. Н. Изучение общей самооценки [электронный ресурс] / Г. Н. Казанцевой URL: <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/478-kazanцева> (дата обращения 10.05.2011г.).

105. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: Теория и практика обучения [Текст] / О. М. Казарцева. – М.: Флинта-наука, 1999. – 183 с.

106. Каиров, И. А. Педагогический словарь: в 2-х т. [Текст] / И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. Д. Казьмин, Ф. Ф. Ковалев, А. И. Маркушевич, А. А. Смирнов. – М. : Академия педагогических наук, 1960. – Т.1 – 775 с.

107. Как понимается черта личности в психологии [электронный ресурс] // Гуманитарный портал. URL: <http://psyera.ru/kak-ponimaetsya-cherta-lichnosti-v-psihologii-508.htm> (дата обращения 15.09.2010г.).

108. Калабихина, И. Е. Гендерные вопросы в России в конце XX века [Текст]: Монография / И. Е. Калабихина. – М.: Аксифлат: Флинта, 2006. – 273 с.

109. Каменская, Е. Н. Гендерная компетентность педагога [Текст] / Е. Н. Каменская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. – № 2. – С. 106 – 111.

110. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике [Текст]: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. Н. Каменская; Ростовский гос. пед ун-т. Рн/Д, 2006. – 61 с.

111. Караковский, В. А. Стать человеком: общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса. [Текст] / В. А. Караковский. – М.: Творческая педагогика, 1993. – 80 с.

112. Карпов, А. В. Психология рефлексии [Текст] / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Ярославль : Аверс-Пресс, 2002. – 304 с

113. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики [Текст] / А. В. Карпов // Психологический журнал. 2003. – Т.24. – № 5. – С. 45 – 57.

114. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е. В. Карпова; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2009. – 51 с.

115. Кирилина, А. В. О применении понятия гендер в русскоязычном лингвистическом описании [Текст] / А. В. Кирилина // Филологические науки. – 2000. – №3. – С. 18 – 19.

116. Киселевская, Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. А. Киселевская; Иркутский гос. пед. ун-т. Иркутск, 2005. – 26 с.

117. Кисляк, Ю. Ф. Психологические особенности учебной мотивации курсантов морской академии [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю. Ф. Кисляк; Южный федеральный ун-т. Рн/Д, 2008. – 20 с.

118. Клецина, И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии [Текст] / И. С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С. 61 – 78.

119. Клецина, И. С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования [Текст] / И. С. Клецина // Женщина в российском обществе. – 2007. – №3. – С. 60 – 65.

120. Климчук, О. Г. Оптимизация военно-профессиональной подготовки офицеров медицинской службы запаса в медицинских вузах: гендерный подход [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Г. Климчук; Саратовский военно-медицинский инст. МО РФ, 2006. – 22 с.

121. Ковальчук, И. С. Мотивация профессиональной деятельности военнослужащих-женщин вузов МО РФ [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / И. С. Ковальчук; Военный ун-т. М., 2004. – 20 с.

122. Колесников, В. Н. Эмоциональный фактор в структуре личности и учебной деятельности студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. Н. Колесников; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 1997. – 23 с.

123. Комаров, К. Э. Мотивация учебной деятельности курсантов и слушателей высших образовательных учреждений МВД России и ее основные детерминанты [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / К. Э. Комаров; Академ. управления МВД России. М., 2000. – 21 с.

124. Кон, И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей [Текст] / И. С. Кон // Сборник материалов симпозиума «Соотношение биологического и социального» – М. : Просвещение, 1975. – С. 763 – 776.

125. Кон, И. С. Психология половых различий [Текст] / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С.47 – 57.

126. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст]: / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.

127. Кон, И. С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности) [Текст] / И. С. Кон: Учеб. пособие для студентов пед. интов. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

128. Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон // Учеб. пособие. – М.: Academia. – 2003. – 337 с..

129. Кон, И. С. Сексуальная культура в России. Клубничка на березке [Текст] / И. С. Кон. – М.: ОГИ, 1997. – 464 с.

130. Корнилова, А. А. К вопросу изучения экстернальности-интернальности у современных студентов [Электронный ресурс] / А. А. Корнилов // Психология, социология и педагогика. – 2012. – №5 URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/05/632> (дата обращения: 19.02.2014)],

131. Косякова, О. О. Влияние уровня эмоциональной устойчивости личности студентов вуза на результативность их учебной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... кан. психол. наук: 19.00.03 / О. О. Косякова; Тверской гос. ун-т. Тверь, 2002. – 26 с.

132. Краснова, В. В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / В. В. Краснова; Московский гос. психол.-пед. ин-т . М., 2013. – 25 с.

133. Кудинов, А. В. Гендерные особенности проявления организованности в юношеском возрасте [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А. В. Кудинов; Новосибирский гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2005. – 22 с.

134. Кудинов, С. С. Гендерные особенности динамики развития общительности личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / С. С. Кудинов; Новосибирский гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2009. – 23 с.

135. Кузина, Р. Х. Психологические особенности профессиональной деятельности военнослужащих женщин [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Р. Х. Кузина; Военно-медицинская академ. СПб., 2001. – 20 с.

136. Кузьмина, Е. М. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. М. Кузьмина; Волжский гос. инженерно-пед. ун-т. Н. Новгород, 2006. – 23 с.

137. Курапова, Т. Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ [Текст] / Т. Ю. Курапова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. заоч. науч. конф. (Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – СПб. : Реноме, 2011. – С. 106 – 109.

138. Курдюкова, Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. А. Курдюкова; Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 1997. – 22 с.

139. Ласко, М. В. Продуктивность интеллектуальных функций при различной интенсивности мотивации в связи с силой процесса возбуждения / М. В. Ласко // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты: тезисы докладов. – М. : Политиздат, 1975. – С. 78 – 81.

140. Ледовская, Т. В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. В. Ледовская; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2010. – 23 с.

141. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

142. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические сочинения [Текст]. В 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 318 с.

143. Либин, А. В. Дифференциальная психология [Текст]: Учебное пособие / А. В. Либин. – М. : Смысл, 1999. – 532 с.

144. Литвиненко, Л. Н. Психологические предпосылки профессиональной карьеры женщин-военнослужащих [Электронный ресурс] / Л. Н. Литвиненко URL: http://utopiya.spb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=866:2010-06-14-05-08-31&catid=67:2010-06-13-07-23-09&Itemid=196 (дата обращения 20. 12. 2011 г.)

145. Луцкова, Л. Н. Исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов медицинского вуза [Текст] / Л. Н. Луцкова, Н. А. Русина // Сборник научных статей молодых ученых, посвященный Всероссийской молодежной научной психологической конференции «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода) / Под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во НПЦ «Психодиагностика»; 2012. – С. 177 – 180.

146. Магомедова, Н. Т. Взаимосвязь каузальных атрибуций достижений с индивидуально-психологическими особенностями личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. Т. Магомедова; Дагестанский гос. пед. ун-т. Махачкала, 2007. – 24 с.

147. Малобашева, Г. В. Психологические факторы эффективности профессиональной деятельности военного психолога-женщины [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Г. В. Малобашева; Военный ун-т, М., 2006 - 24 с.

148. Маленова, А. Ю. Локус-контроль студентов как детерминант совладания с экзаменационными трудностями [Электронный ресурс] / А. Ю. Магамедова URL: <http://конференция.com.ua/pages/view/235> (дата обращения 06.10.2010 г.).

149. Малолеткова, А. В. Снижение ситуативной тревожности как показатель эффективности психологической подготовки студентов педагогического вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.В. Малолеткова; Канский гос. технический ун-т им. А.Н. Туполева. Казань, 2003. – 19 с.

150. Малыгина, Г. Р. Формирование речевой культуры курсантов в высшем военном учебном заведении [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук:

13.00.08 / Г.Р. Малыгина; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2004. – 22 с.

151. Мамонтова, Н. Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Ю. Мамонтова; Кемеровский гос. ун-т. Кемерово, 2006. – 23 с.

152. Марищук, В. Л. К вопросу об эмоциональной устойчивости курсантов-летчиков и возможности ее совершенствования с применением средств физической подготовки [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 19.00.03 / В. Л. Марищук. Ленинградский гос. пед. ин-т им А. И. Герцена, Л., 1964. – 25 с.

153. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / Л. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996 - 308 с.

154. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А. К. Макарова. – М., 1983. – С. 44.

155. Маркова, Е. В. Мотивационно-волевые особенности личности как фактор успешности деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. В. Маркова; Гос. ун-т им. А.А. Жданова. Л., 1984. – 16 с.

156. Маркова, И. И. Использование модульно-рейтинговой педагогической технологии для повышения мотивации обучения студентов [Текст] / И. И. Маркова // Женщина. Общество. Образование: материалы 13-й Международ. науч.-практич. конф. – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2011. – С. 347 – 350.

157. Маркова, Л. К. Формирование мотивации учения [Текст] / Л. К. Маркова, Т. Л. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.

158. Мартьянова, И. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. А. Мартьянова; Волжский гос. инженерно-пед. ун-т. Нижний Новгород, 2010. – 24 с.

159. Машин, В. Н. Особенности влияния образовательной среды военного вуза на формирование коммуникативной культуры курсантов [Текст] / В. Н. Машин // Инновационный Вестник Регион. – 2012. - №4(30). – С. 60 – 63.

160. Медведева, В. Е. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Е. Медведева; Орловский гос. ун-т, Орел, 2011. – 23 с.

161. Медведева, М. А. Влияние неформальных лидеров на социально-психологический климат в коллективе военнослужащих-женщин [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / М. А. Медведева; Российский гос. социал. ун-т. М., 2010. – 24 с.

162. Мелетичев, В. В. Формирование устойчивой профессиональной мотивации учения курсантов вузов ПВО [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Мелетичев; Санкт-Петербургский ун-т МВД России. СПб., 2000. – 22 с.

163. Мид, М. Взросление на Самоа [Текст] / М. Мид // Культура и мир детства / Пер. с англ. Ю. А. Асеев, под ред. И. С. Кона. – М. : Наука, 1988. – С. 88 – 170.

164. Милашина, О. Г. Социально-психологический тренинг как средство коррекции тревожности студентов вузов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. Г. Милашина; Новосибирский гос. пед ун-т. Новосибирск, 2010. – 25 с.

165. Милерян Е. А. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора [Текст] / Е. А. Милерян. // Очерки психологии труда оператора. М.: Наука, 1974. – С. 5 – 32.

166. Миронова, Е. Е. Проблемы мотивации в системе высшего образования [Текст] / Е. Е. Миронова // Женщина. Общество. Образование. Материалы 13-й Междунар. науч.-практич. конф. – Минск: Женский институт ЭН-ВИЛА, 2011. – С 175 – 179.

167. Михайлова, О. В. Особенности коммуникативной компетентности студентов в поликультурной среде [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О. В. Михайлов; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2009. – 22 с.

168. Молохина, Г. А. Возрастные и гендерные особенности стиля мышления студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Г. А. Молохина; Южный федеральный ун-т. Рн/Д, 2010. – 24 с.

169. Морозюк, С. Н. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / С. Н. Морозюк; Московский институт медико-социальной реабилитации. М., 2001. – 45 с.

170. Моросанова, В. И. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд [Электронный ресурс] / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Психология: личность и бизнес. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/regulatorynye-aspekty-ekstraversii-i-neyrotizma-novyy-vzglyad> (дата обращения 03.02.2012 г.)

171. Моросанова, В. И. Стиль саморегуляции поведения [Текст] Опросник (ССПМ): Руководство по использованию / В. И. Моросанова. – М.: Когито-центр, 2004. – 44 с.

172. Мруг, А. И. Психологические составляющие гендерной идентичности студентов младших курсов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А. И. Мруг; Московский гос. пед. ун-т. М., 2009. – 24 с.

173. Музыченко, М. В. Критерии эмоциональной устойчивости студентов-психологов [Электронный ресурс] / М. В. Музыченко // Психология, социология и педагогика. 2012. – №12; URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1458> (дата обращения 19.02.2014 г.).

174. Муталибова, А. М. Влияние каузальных атрибуций достижений на школьную тревожность, мотивацию и успешность учебной деятельности старшеклассников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / А. М. Муталибова; Ярославский гос. пед. ун-т им. Ушинского. Ярославль, 2010. – 23 с.

175. Набат, Э. Н. Педагогические условия преодоления тревожности как фактор развития личности студента-практиканта [Текст]: автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.01 / Э. Н. Набат; Ставропольский гос. ун-т. Карачаевск, 2002. – 25 с.

176. Нам, Т. А. Психолого-педагогическое обоснование системы факторов, определяющих учебную успешность студентов технического вуза (на материале обучения иностранным языкам) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. А. Нам; Санкт-Петербургский гос. политехнический ун-т. СПб., 2005. – 18 с.

177. Нартова-Бочавер, С. К. Дифференциальная психология [Текст] / С. К. Нартова-Бочавер // Учебное пособие. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт. – 2003. – С. 158 – 179.

178. Неверов, В. Н. Психическая структура осознанной саморегуляции учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Н. Неверов; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2012. – 22 с.

179. Немов, Р. С. Мотивация достижения, уровень притязаний и эффективность групповой деятельности [Текст] / Р.С. Немов, Ю.В. Синягин // Психологический журнал. – 1987. – №1. – С. 46 – 54.

180. Непочетная, Н. И. Гендерный контракт женщин на военной службе в России: история и современность в социологическом освещении [Текст]: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Н. И. Непочетная; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2004. – 24 с.

181. Нечепуренко, Т. В. Гендерные различия в проявлениях агрессивности студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. В. Нечепуренко; Российский ун-т дружбы народов. М., 2009. – 22 с.

182. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Н. В. Нижегородцева; Московский гос. пед. ун-т, М., 2001. – 46 с.

183. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: Монография / Н. В. Нижегородцева. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 362 с.

184. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конф., 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / Под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – 292 с.

185. Новоселецкая, Д. И. Педагогическое проектирование формирования профессионально-коммуникативной компетенции у курсантов военных вузов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д. И. Новоселецкая; Краснодарский гос. ун-т культуры и искусств. Краснодар, 2012. – 26 с.

186. Обманова, Г. С. Становление интернальности как условие развития жизненных перспектив личности на этапе школьного обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. С. Обманова; Московский гос. ун-т технологий и управления. М., 2007. – 23 с.

187. Обозов, Н. Н. Мужчина + женщина = ?! [Текст] / Н. Н. Обозов – СПб. : Изд-во Академия психол., предпринимательства и менеджмента, 1995. – 111 с.

188. Овчинникова, В. В. Влияние гендерных установок в разнополовых воинских коллективах (на примере вузов ФСБ России пограничного профиля) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / В. В. Овчинникова; Российский гос. соц. ун-т. Голицыно, 2006. – 22 с.

189. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст]: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом» ОНИКС 21 век»; ООО «Издательство «Мир и Образование», 2004. – 1200 с. – 640 с.

190. Орлов, Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ю. М. Орлов; Московский медицинский инст. им. И.М. Сеченова. М., 1984. – 64 с.

191. Осипова, Т. Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза (на материалах спецкурса «Психология общения») [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. Ю. Осипова; Инст. образования Сибири, Дальнего Востока и Севера РАО. Томск, 2000. – 26 с.

192. Осницкий, А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности [Текст] / А. К. Осницкий. – М. : Знание, 1986. – 80 с.

193. Основы психологии [Текст]: Практикум / Под ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : изд-во «Феникс», 2000. – С. 173 – 177.

194. Оськина, С. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. А. Оськина; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2010. – 25 с.

195. Педагогика [Текст]: Учебник / Под ред. В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

196. Перлова, Ю. В. Развитие гендерной компетентности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Ю. В. Перлова // Вестник ТГПУ. – 2013. – №1(129). – С. 115 – 119.

197. Пономаренко, И. В. Социально-психологические особенности самопрезентации военнослужащих-женщин [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И. В. Пономаренко; Военный ун-т. М., 2008. – 26 с.

198. Попов, Д. Г. Психологические особенности и условия мотивации учебной деятельности курсантов военно-специальных образовательных учреждений [Текст] / Д. Г. Попов, И. В. Строкова // Юридическая психология. – 2011. – № 3. – С. 34 – 38.

199. Попова, А. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза средствами психологической практики [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. А. Попова; Армавирский гос. пед. ун-т. Армавир, 2004. – 22 с.

200. Порядина, В. А. Гендерные различия в структуре социального интеллекта студенческой молодежи [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / В. А. Порядина; Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2007. – 26 с.

201. Психологическая структура учебной деятельности студентов вуза и показатели ее успешности [Электронный ресурс]: URL: <http://yspu.org/index.php>

202. Психологические тесты [Текст] / Под ред. А.А. Карелина.– М. : ВЛАДОС, 2002. – Т.1. – 312 с.: ил.

203. Рахманкулова, С. А. Гендерные характеристики социального интеллекта студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / С. А. Рахманкулова; Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2005. – 26 с.

204. Ремизова, В. Ф. Формирование коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Ф. Ремизова; Оренбургский гос. пед. ун-т. Оренбург, 2006. – 24 с.

205. Репкин, В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности [Текст] / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика // Перемены. – 2002. – №2. – С. 113 – 129.

206. Решетова, О. В. Коммуникативная компетентность как фактор успешной учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Решетова; Оренбургский гос. пед ун-т. Оренбург, 2006. – 23 с.

207. Решетова, Т. Я. Когнитивный диссонанс как фактор развития тревожности у учащихся [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. Я. Решетова; Научно-образовательный центр Рос. акад. образования. Сочи, 1998. – 24 с.

208. Розе, Н. А. Психомоторика взрослого человека [Текст] / Н. А. Розе. – Л. : Ленинградский ун-т, 1970. – 128 с.

209. Рокицкая, Ю. А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю. А. Рокицкая; Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. – 22 с.

210. Романюк, В. С. Формирование коммуникативной культуры курсантов образовательных учреждений МВД [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. С. Романюк; Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО. Казань, 2008. – 21 с.

211. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. СПб: Питер, 2000. – 712 с.

212. Руководство по физиологии труда [Текст] / Под ред. З. М. Золиной. – М.: Медицина, 1983. – 527 с.

213. Русакова, О. В. Отдельные вопросы проблемы формирования саморегуляции учебной деятельности у младших подростков в процессе обучения [Электронный ресурс]: электронное научное издание (электронный научно-педагогический журнал) / О. В. Русакова // The Emissia.Offline Letters. URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1269.htm> (дата обращения 25.12.2011 г.)

214. Русалов, В. М. Пол и темперамент [Текст] / В. М. Русалов // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – №6. – С. 55 – 64.

215. Рыбка, Г. Н. Возрастно-половые особенности мотива достижения учащихся в связи со значимыми видами деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Г. Н. Рыбка; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2006. – 17 с.

216. Рыков, С. Л. Всеобщая феминизация [Электронный ресурс] / С. Л. Рыков. URL: <http://www.owl.ru> (дата обращения 12.08.2005 г.).

217. Рыков, С. Л. Слабый пол в сильной армии [Электронный ресурс] / С.Л. Рыков. URL: <http://topwar.ru/2974-slabyj-pol-v-silnoj-armii.html> (дата обращения 15.12.2013 г.)

218. Рыков, С. Л. Совершенствование профессионального воспитания военнослужащих-женщин Вооруженных Сил Российской Федерации [Текст]:

автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С. Л. Рыков; Военный ун-т. М., 2003. – 45 с.

219. Сабадаш, А. Г. Тревожность как психологический фактор снижения эффективности военно-учебной деятельности курсантов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. Г. Сабадаш; Иркут. гос. пед. ун-т. Бийск, 2002. – 25 с.

220. Савеленко, В. М. Динамика профессионального сознания курсантов высших военных авиационных инженерных учебных заведений [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. М. Савеленко: Ставропольский гос. ун-т. Ставрополь, 1999. – 27 с.

221. Савина, Т. А. Феномен эмоциональной устойчивости педагога [Текст] / Т. А. Савина // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В.А. Сластенина. Ч. II. – М.: МАНПО, 2010. – С. 272 – 277.

222. Сагиев, Р. Р. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р. Р. Сагиев; Психологический ин-т. М., 1993. – 17 с.

223. Садченко, М. В. Психологические стратегии овладения иностранным языком в учебной деятельности студентов [Текст] : автореф дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Хабаровский гос. пед. ун-т, Хабаровск, 2004. – 22 с.

224. Самбикина, О. С. Индивидуальный стиль учебной деятельности (на материале лонгитюдного исследования школьников разного пола) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. С. Самбикина; Пермский гос. пед. ун-т. Пермь, 1998. – 25 с.

225. Сары-Гузель, В. Р. Оптимизация эмоциональной устойчивости личности студента через учебную деятельность [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. Р. Сары-Гузель; Нижегородский гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2002. – 19 с.

226. Секаева, О. В. Формирование профессионально значимых качеств личности военнослужащих-женщин [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Секаева; Курский гос. ун-т. Курск, 2008. – 22 с.

227. Серегина, Т. Н. Черты личности и когнитивный стиль (взаимодействие и роль в успешности обучения) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.Н. Серегина; Кубанский гос. ун-т. Краснодар, 2001. – 22 с.

228. Сивак, А. П. Психологическое обеспечение успешности учебно-профессиональной деятельности курсантов вузов МВД России [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / А. П. Сивак; Санкт-Петербургский ун-т МВД России. СПб., 2004. – 21 с.

229. Синельник, М. В. Социально-педагогическая адаптация женщин-курсантов в военном вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. В. Синельник; Военный ун-т. М., 2011. – 25 с.

230. Слепко, Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования [Текст]: Учебное пособие / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская – Ярославль : Канцлер, 2013. – 136 с.

231. Словарь по социальной педагогике [Текст] / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 388 с.

232. Словарь терминов [Электронный ресурс]: URL: http://psihotesti.ru/gloss/tag/cherti_lichnosti/ (дата обращения 15.05.2012 г.)

233. Словарь философских терминов [Текст] / Научная редак. проф. В. Г. Кузнецова. – М. : ИНФРА-М, 2009. – Т. XVI. – 731 с.: (Библиотека словарей ИНФРА-М).

234. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования [Текст] / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

235. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: Учебное пособие / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.

236. Смирнов, С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Текст] / С. Д. Смирнов // Вестник Московского университета: Научный журнал. – 2004. – № 1. – С. 10 – 35.

237. Смирнов, Ю. А. Стиль жизни у лиц с разным уровнем личностной тревожности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01./ Ю. А. Смирнов; Московский гуманитарный ун-т. М., 2007. – 20 с.

238. Соболев, Н. В. Оценка успешности обучения учащихся [электронный ресурс] / Н. В. Соболев – URL: <http://www.festival.1september.ru/articles/101368> (дата обращения 08.11.2012 г.).

239. Современный психологический словарь [Текст] / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм Еврознак: ОАО ВКТ Владимир, 2008. – 490 с.

240. Соколова, Е. П. Оптимизация учебных занятий по физической подготовке военнослужащих-женщин [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Е. П. Соколова; Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена СПб., 1999. – 26 с.

241. Соловьев, В. Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Соловьев; Удмуртский гос. ун-т. Ижевск, 2003. – 46 с.

242. Соломин, И. Л. О цветовых метафорах и не только о них [Текст] / И. Л. Соломин // Психологическая газета. – 2000. – № 3/54. – 6 с.

243. Спилбергер, Ч. Д. Методика диагностики самооценки тревожности [электронный ресурс] / Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханина: URL <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/157-spilberg-hanin> (дата обращения: 18.9.2011 г.)

244. Старикова, А. Е. Социально-психологические детерминанты успешности обучения учащихся средних классов современной общеобразовательной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. Е. Старикова; Ленинградский гос. ун-т им. А.С. Пушкина. СПб., 2004. – 24 с.

245. Столяров, А. В. Активизация процесса обучения курсантов военного вуза на основе модульно-рейтинговой технологии [Текст]: автореф. дис.

...канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Столяров; Воронежский гос. ун-т. Воронеж, 2011. – 24 с.

246. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии [Текст]: / Я. Стреляу. – М. : Прогресс, 1982. – 231 с.

247. Суворова, Г. А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма [Текст] / Г. А. Суворова. – М. : Прометей, 2006. – 356 с.

248. Суркова, И. Ю. Армия как объект социальной политики в гендерном контексте [Текст]: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / И. Ю. Суркова; Саратовский гос. техн. ун-т. Саратов, 2004. - 16 с.

249. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

250. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : изд-во МГУ, 1969. – 133 с.

251. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. (Психологические основы) [Текст] / Н. Ф. Талызина. Изд. 2-е, доп. – М. : МГУ, 1984. – 346 с.

252. Терещенко, А. Г. Методологические аспекты исследования военно-педагогического образования и тенденции его современного развития [Текст]: Монография / А. Г. Терещенко. – Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА имени проф. Н.Е Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), 2013. – 168 с.

253. Тесля, М. А. Структура и динамика интеллектуальных способностей и когнитивных стилей в учебной и профессиональной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.А. Тесля; МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2005. – 26 с.

254. Тиводар, А. Р. Формирование гендерной идентичности девушек-студенток [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. Р. Тиводар; Кубанский гос. ун-т. Краснодар, 2000. – 22 с.

255. Тубальцева, В. В. Формирование мотивации учебной деятельности курсантов ВВУЗ в проблемном обучении [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Тубальцева; Казанский гос. пед. ун-т. Казань, 2004. – 22 с.

256. Улыбин, С. В. Динамика развития военно-профессиональной мотивации у курсантов военных институтов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / С. В. Улыбин; Московский городской психолого-пед. ун-т. М., 2010. – 24 с.

257. Фадеева, К. В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К. В. Фадеева; Чувашский гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2010. – 25 с.

258. Федоткина, И. В. Динамика личностных изменений в процессе военно-профессионального обучения в высшем военном учебном заведении [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. В. Федоткина; Ленинградский гос. областной ун-т им. А.С. Пушкина. СПб., 2000. – 18 с.

259. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Ин-т психотерапии, 2002. – 490 с.

260. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М. : Издательство ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

261. Филатова, А. Ф. Половые различия в становлении характера подростка [Текст]: автореф. дисс.... д-ра психол. наук: 19.00.07 / А.Ф. Филатова; Моск. гос. обл. ун-т. М., 2009. – 42 с.

262. Филатова, А. Ф. Психология половых различий и гендерная психология [Текст] / А. Ф. Филатова // Вестник Омского университета. – 2007. – №1. – С. 125 – 130.

263. Филатова, А. Ф. Учет половых различий подростков в образовательном процессе [Текст] / А. Ф. Филатова // Социальная политика и социология. – 2006. – №4. – С. 69 – 78.

264. Формирование учебной деятельности студентов [Текст] / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Наука, 1989. – 240 с.

265. Францева, М. В. Психолого-педагогические условия формирования успешности учебно-профессиональной деятельности студентов медицинского вуза в процессе овладения иностранным языком [Текст] : автореф. дис. ... кан. психол. наук: 19.00.07 / М. В. Францева; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов., 2009. – 21 с.

266. Хицкая, В. Ю. Учет когнитивных стилей как средство адаптации студентов первого курса к обучению в вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Ю. Хицкая; Рос. междунар. акад. туризма. М., 2002. – 26 с.

267. Чернявская, В. С. Формирование коммуникативной культуры в структуре профессионального образования курсантов морского вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. С. Чернявская; Дальневосточная гос. морская акад. Владивосток, 1999. – 19 с.

268. Черткова, Ю. Д. Половые различия в математических способностях [Электронный ресурс] / Ю. Д. Черткова, М. С. Егорова // Психологические исследования. – 2013. – Т.6. – №31. – С. 12. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/890-chertkova31.html> (дата обращения 17.08.2013 г.).

269. Чугунова, Э. С. Моделирование социально значимых качеств личности инженера различного должностного статуса [Текст] / Э. С. Чугунова, В. Н. Панферов, С. М. Михеева // Партийные и общественные организации в вузе. – Каунас, 1975. – С. 17 – 31.

270. Шабалина, М. Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Р. Шабалина; Московский гос. пед. ун-т. М., 2010. – 22 с.

271. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – Репр. воспр. текста издания 1982. – М. : Логос, 2007. – 192 с.

272. Шашкин, Н. Г. Формирование коммуникативной компетентности у будущих сотрудников органов внутренних дел в системе высшего образова-

ния [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Г. Шашкин; Чувашский гос. ун-т им. И.Н. Ульянова, Чебоксары, 2005. – 18 с.

273. Шевченко, Г. И. Формирование стратегий успешной учебной деятельности через развитие репрезентаций [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. И. Шевченко; Кубанский гос. ун-т. Краснодар, 1999. – 23 с.

274. Шепелева, Е. А. Особенности учебной и социальной самооэффективности школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. А. Шепелева; МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2008. – 24 с.

275. Шилов, И. Ю. Полоролевые образы и особенности гендерной идентичности в сознании старшеклассников, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. Ю. Шилов; Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина. СПб., 2000. – 20 с.

276. Шпарь, В. Б. Новейший психологический словарь [Текст] / В. Б. Шпарь, В. Е. Россоха, О. В. Шпарь; Под общ. ред. В. Б. Шпаря. – Рн/Д. : Феникс, 2005. – 808 с.

277. Шпарь, В. Б. Практическая психология. Инструментарий [Текст] / В. Б. Шпарь. Изд. 3-е. – Рн/Д: Феникс, 2005. – 786 с.

278. Штылева, Л. В. Фактор пола в образовании. Гендерный подход и анализ [Текст] / Л.В. Штылева: Монография. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

279. Шумакевич, Н. В. Гендерный аспект военной реформы [Текст]: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Н. В. Шумакевич; Саратовский гос. техн. ун-т. Саратов, 2002. - 15 с.

280. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 427 с.

281. Щетинина, С. Ю. Интегральная оценка психоэмоциональной устойчивости школьников разных половозрастных групп в зависимости от среды проживания [Текст] / С. Ю. Щетинина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – Вып. 6(64), 2010. – С.117-123.

282. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя [Текст] / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

283. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

284. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : Московский ун-т, 1981. – 303 с

285. Якимов, Ю. М. Формирование профессиональной мотивации учебной деятельности у будущих офицеров-воспитателей в инженерном вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. М. Якимова; Санкт-Петербургский ун-т МВД России. СПб., 2005. – 21 с.

286. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 639 с.

287. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] / В. А. Якунин: учеб. пособие. 2-е изд. – СПб. : Изд-во Михайлов, 2000. – 348 с.

288. Ярская–Смирнова, Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план [Текст] / Е. Р. Ярская–Смирнова // Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований / РАН ИНИОН, Саратов: ГТУ. Центр социальной политики и гендерных исследований. М., 2001. С. 93 – 111.

289. Ярская-Смирнова, Е. Р. Неравенство и мультикультуризм [Текст] / Е. Р. Ярская-Смирнова // Высшее образование в России, 2001. – №4. – С. 103 – 110.

290. Bem, S. L. Androgyny vs. The Tight lives of fluffy women and chesty men [Text] / S. L. Bem // Psychology Today. – 1975. – September. – P. 59 – 62.

291. Bem, S. L. Gender Schema theory and its implications for child development: Raising gender aschematic children in a gender schiermatic societs [Text] / S. L. Bem // Signa: Journal of Women in Cultiuere and Society. – 1983. – V.8. – №4. – P. 334 – 364.

292. Bem, S. L. Sex Role Inventory (BSRI) [Text] / S. L. Bem. – New York : Haworth Press 1973. – 123 p.

293. Child, D. The relationship Between introversion-extraversion, neuroticism and performance in school examination [Text] / D. Child // British J. of Educational Psychology, 1989. – V.34. – P. 178 – 196.

294. De Raad, B. Personality in leaning and education: a review [Text] / B. De Raad, H. Schouwenburg // European J. of Personality, – 1996, – V.44. – P. 303 – 336.

295. Dwyer, C. A. Grades, accomplishments and correlates [Text] / C. A. Dwyer, L. M. Johnson // Gender and fair assessment, author, editor Warren W. Willingham, Nancy S. Cole. – Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997. P. 127 – 156.

296. Epstein, D. Failing boys?: Issues in gender and achievement [Text] / J. Elwood, V. Hey, J. Maw (Eds.). – Buckingham: Open University Press, 1998. – 192 p.

297. Feingold, A. Gender differences in personality: a meta-analysis [Text] / A. Feingold // Psychological Bulletin, – 1994. – №. 116(3). – P. 429 – 456.

298. Gallagher, D. Personality, coping and objective outcomes: extraversion, neuroticism, coping styles and academic performance [Text] / D. Gallagher // Personality and Individual Differences, – 1996, – V. 21. – P. 421 – 429.

299. Gilligan, C. In a different voice: Psychological theory and women's development [Text] / C. Gilligan. – Cambridge Mass: Harvard Univ. Press, 1982. – 216 p.

300. Kenney-Benson, G. A. Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork [Text] / G. A. Kenney-Benson, E. M. Pomerantz, A. M. Ryan, H. Patrick // Developmental Psychology. – 2006, – № 42(1). – P. 11 – 26.

301. Kimball, M. M. A new perspective on women's math achievement [Text] / M. M. Kimball // Psychological Bulletin. – 1989. – № 105(2). – P. 198 – 214.

302. Maccoby, E. E. The psychology of sex differences [Text] / E. E. Maccoby, C. N. Jacklin – Stanford, California: Stanford University Press. 1974. – V. 1. – 402 p.

303. Scott, D. Gender: a Useful Category of Historical Analysis [Text] / D. Scott // American Historical Review. – 1986. – V.91. – № 5. – P. 1053 – 1075.

304. Willingham, W. Gender and fair assessment [Text] / W. Willingham, N. Cole. – Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997. – 424 p.

305. Wong, K. C. The effects of schooling on gender differences [Text] / K. C. Wong, Y. R. Lam, L. M. Ho // British Educational Research Journal. – 2002. – №28(6). – P. 827 – 843.

Феминные девушки курсанты

№	Карлов	Ур-нь субъектив контроля										Стиль саморег. поведения										Мотив. Ильиной			Г. Айзенк		-	Соц	Склон	Коммуникатив.-социал. компетенция										Репрезент. сист.			
		Ио	Ид	Ин	Ис	Ипр	Им	Из	Пл	М	Пр	Ор	Г	С	ОУ	ПЗ	ОП	ПД	ЭмУ	Ней	ЛТ	Ком	Л	А	Д	К				П	М	Н	В	С	А	В	С	А	В	К	Д	БАРС	
1.	4	7	10	6	6	6	6	6	6	6	7	8	9	5	40	3,6	6	8,5	16	4	38	6	13	13	13	10	10	11	16	16	17	41	30	26	23	60							
2.	6	6	8	6	6	6	6	6	6	6	9	8	9	8	42	7,2	7	8,5	17,7	5	40	8	16	7	16	8	8	8	15	18	15	32	29	38	21	75							
3.	4	5	6	3	5	5	4	5	4	5	6	5	9	6	36	9	8	8,5	15	7	33	5	18	9	11	9	15	11	8	12	15	41	28	24	27	57							
4.	1	7	10	3	5	9	4	9	4	5	4	5	9	8	29	2,4	0	8,5	21	7	47	9	19	4	14	13	18	17	4	11	12	16	32	29	30	29	49						
5.	4	4	4	7	4	5	6	8	5	2	3	5	8	7	24	7,2	5	7,5	22	14	55	3	12	7	8	10	4	13	11	16	16	9	31	34	26	29	52,4						
6.	5	10	10	8	8	9	6	9	6	8	6	8	2	34	10,8	8	8,5	9,7	0	22	7	20	16	17	10	4	4	8	18	16	17	37	29	28	25	46,6							
7.	0	10	10	10	10	8	10	8	9	7	8	6	3	32	12,6	9	8,5	13,7	2	30	9	19	12	16	12	13	10	9	16	18	17	40	28	22	30	46,6							
8.	5	3	5	4	5	4	4	4	8	6	4	6	7	5	33	12,6	9	8,5	18,3	4	46	5	12	11	3	12	12	27	14	6	6	34	32	26	28	69							
9.	6	6	7	6	5	7	7	5	9	6	8	7	7	5	37	10,2	7	8,5	19,3	13	39	6	18	13	19	9	11	10	9	14	20	15	40	29	21	30	61,8						
10.	4	3	6	3	6	3	4	7	7	7	3	7	4	6	29	12,6	0	8,5	14,3	2	32	9	19	12	16	12	13	10	9	16	18	17	34	36	29	21	60						
11.	5	3	6	3	6	2	4	7	7	5	4	7	3	7	29	12,6	0	8,5	18,3	10	40	5	11	9	13	14	5	23	10	12	4	11	26	34	34	26	45						
12.	2	2	3	2	3	3	5	4	4	6	5	2	5	5	25	7,5	4	7,5	17,7	8	40	5	12	9	13	14	5	23	9	12	4	11	34	30	26	31	53,2						
13.	3	5	6	3	2	5	7	9	7	6	6	5	6	6	29	5,4	4	8,5	18	7	38	9	16	6	15	11	12	11	8	16	20	9	37	31	32	20	51,4						
14.	7	4	3	6	6	4	2	6	7	7	7	8	9	1	34	9	8	8,5	15,3	8	29	9	16	13	13	10	9	11	16	16	17	37	31	30	22	50							
15.	4	10	10	10	5	10	9	9	9	9	8	8	9	7	42	9	7	8,5	14,3	5	29	9	17	12	10	12	6	9	10	13	20	14	32	40	14	14	49,8						
16.	2	8	9	6	7	6	6	8	8	6	7	7	9	8	37	4,2	7	7,5	15,7	5	34	8	20	10	16	13	11	12	10	9	16	18	25	36	38	21	80,8						
17.	5	9	8	8	7	6	10	7	9	7	9	8	7	7	39	12,6	4	8,5	20,7	12	42	8	18	4	18	13	10	14	11	16	14	12	42	27	31	20	58,2						
18.	4	5	7	2	6	3	5	4	5	8	8	7	7	6	35	10,8	3	8,5	17	6	42	3	13	5	12	11	10	17	14	16	10	9	36	27	28	29	58,8						
19.	6	8	9	6	5	6	8	8	6	7	8	8	9	7	38	11,4	9	7,5	10,3	2	22	7	20	9	16	9	8	6	7	12	14	18	44	31	25	20	50,8						
20.	4	6	7	4	6	6	4	7	9	7	8	8	4	6	36	9	6	8,5	15,7	8	35	4	18	9	12	15	8	10	13	14	12	16	34	30	33	23	51,6						
21.	5	7	7	7	7	6	9	7	7	8	7	8	7	1	34	9	10	8,5	17,3	6	40	6	19	17	14	10	6	9	7	15	13	18	36	32	26	26	78						
22.	2	6	7	5	5	7	8	10	8	9	8	5	8	4	36	6	4	8,5	17,3	12	33	7	15	4	12	11	11	20	14	13	14	15	35	32	31	22	59,2						
23.	6	7	9	6	6	5	9	9	7	7	8	6	6	4	35	9	7	8,5	17,3	4	39	9	20	10	15	13	13	7	6	12	18	17	40	33	26	21	48,4						

24.	3	8	10	7	7	8	6	7	7	6	7	6	7	6	7	7	6	7	6	7	2	30	9	8	8,5	12,3	2	27	8	20	13	12	10	11	6	7	13	12	18	38	28	36	18	54,6
25.	2	5	6	6	7	4	6	5	3	8	8	7	7	36	10,8	6	7,5	16,3	3	37	9	20	10	13	14	9	8	6	12	18	17	29	31	38	22	70								
26.	3	5	7	3	4	4	7	5	5	6	8	6	7	5	33	9	8,5	16	7	38	3	16	11	14	14	11	15	5	13	16	19	34	29	29	28	71								
27.	6	4	7	4	4	6	4	5	7	7	6	6	7	5	34	10,8	7	8,5	16,3	5	37	7	18	8	16	12	13	9	8	11	10	14	39	33	26	22	50,6							
28.	4	7	10	6	6	6	9	10	9	7	8	9	5	40	3,6	6	8,5	16	4	38	6	13	13	13	10	10	11	16	16	17	41	30	26	23	60									
29.	6	6	8	6	6	6	6	5	9	7	9	8	9	8	42	7,2	7	8,5	17,7	5	40	8	16	7	16	8	8	8	15	18	15	32	29	38	21	75								
30.	4	5	6	3	5	5	4	5	7	9	6	5	9	6	36	9	8	8,5	15	7	33	5	18	9	11	9	15	11	8	13	12	15	41	28	24	27	57							
31.	1	7	10	3	5	9	4	9	4	5	4	5	9	8	29	2,4	0	8,5	21	7	47	9	19	4	14	13	18	17	4	11	12	16	32	29	30	29	49							
32.	4	4	4	7	4	5	6	8	5	2	3	5	8	7	24	7,2	5	7,5	22	14	55	3	12	7	8	10	4	13	11	16	16	9	31	34	26	29	52,4							
33.	5	10	10	8	8	9	6	9	6	8	8	6	8	2	34	10,8	8	8,5	9,7	0	22	7	20	16	17	10	4	8	18	16	17	37	29	28	25	46,6								
34.	0	10	10	10	8	10	8	10	8	9	7	8	6	3	32	12,6	9	8,5	13,7	2	30	9	19	12	16	12	13	10	9	16	18	17	40	28	22	30	46,6							
35.	5	3	5	4	5	4	4	4	8	6	4	6	7	5	33	12,6	9	8,5	18,3	4	46	5	12	11	3	12	12	27	14	6	6	34	32	26	28	69								
36.	6	6	7	6	5	7	7	5	9	6	8	7	7	5	37	10,2	7	8,5	19,3	13	39	6	18	13	19	9	11	10	9	14	20	15	40	29	21	30	61,8							
37.	4	3	6	3	6	3	4	7	7	7	3	7	4	6	29	12,6	0	8,5	14,3	2	32	9	19	12	16	12	13	10	9	16	18	17	34	36	29	21	60							
38.	5	3	6	3	6	2	4	7	7	5	4	7	3	7	29	12,6	0	8,5	18,3	10	40	5	11	9	13	14	5	23	10	12	4	11	26	34	34	26	45							
39.	2	2	3	2	3	3	5	4	4	6	5	2	5	5	25	7,5	4	7,5	17,7	8	40	5	12	9	13	14	5	23	9	12	4	11	34	30	26	31	53,2							
40.	3	5	6	3	2	5	7	9	7	6	6	5	6	6	29	5,4	4	8,5	18	7	38	9	16	6	15	11	12	11	8	16	20	9	37	31	32	20	51,4							
41.	7	4	3	6	6	4	2	6	7	7	8	9	1	34	9	8	8,5	15,3	8	29	9	16	13	13	13	10	9	11	16	16	17	37	31	30	22	50								
42.	4	10	10	10	5	10	9	9	9	8	8	9	7	42	9	7	8,5	14,3	5	29	9	17	12	10	12	6	9	10	13	20	14	32	40	14	14	49,8								
43.	2	8	9	6	7	6	6	8	8	6	7	7	9	8	37	4,2	7	7,5	15,7	5	34	8	20	10	16	13	11	12	10	9	16	18	25	36	38	21	80,8							
44.	5	9	8	8	7	6	10	7	9	7	9	8	7	7	39	12,6	4	8,5	20,7	12	42	8	18	4	18	13	10	14	11	16	14	12	42	27	31	20	58,2							
45.	4	5	7	2	6	3	5	4	5	8	8	7	6	35	10,8	3	8,5	17	6	42	3	13	5	12	11	10	17	14	16	10	9	36	27	28	29	58,8								
46.	6	8	9	6	5	6	8	8	6	7	8	8	9	7	38	11,4	9	7,5	10,3	2	22	7	20	9	16	9	8	6	7	12	14	18	44	31	25	20	50,8							
47.	4	6	7	4	6	6	4	7	9	7	8	8	4	6	36	9	6	8,5	15,7	8	35	4	18	9	12	15	8	10	13	14	12	16	34	30	33	23	51,6							
48.	5	7	7	7	7	6	9	7	7	8	7	8	7	1	34	9	10	8,5	17,3	6	40	6	19	17	14	10	6	9	7	15	13	18	36	32	26	26	78							
49.	2	6	7	5	5	7	8	10	8	9	8	5	8	4	36	6	4	8,5	17,3	12	33	7	15	4	12	11	11	20	14	13	14	15	35	32	31	22	59,2							
50.	6	7	9	6	6	5	9	9	7	7	8	6	4	35	9	7	8,5	17,3	4	39	9	20	10	15	13	13	7	6	12	18	17	40	33	26	21	48,4								
51.	6	4	7	4	4	6	4	5	7	7	6	6	7	5	34	10,8	7	8,5	16,3	5	37	7	18	8	16	12	13	9	8	11	10	14	39	33	26	22	50,6							

Маскулинные девушки курсанты

№	Карпов	Уровень субъектив контроля										Стиль саморег. поведения										Мотив. Ильяной			Г. Айзенк			Склон	Коммуникатив.-социал. компетенция										Репрезент. сист.			
		Ио	Ид	Ин	Ис	Ипр	Им	Из	Пл	М	Пр	Ор	Г	С	ОУ	ПЗ	ОП	ПД	ЭМУ	Ней	ЛТ	Соц	Ком	Л	А	Д	К		П	М	Н	В	С	А	В	К	Д	БАРС				
52.	6	6	8	4	7	2	7	7	8	7	6	5	6	4	30	7,8	5	8,5	20,7	12	42	8	14	3	9	11	12	16	12	16	9	37	30	31	21	47,4						
53.	4	6	8	4	6	5	9	6	8	8	5	6	8	2	34	6	0	7,5	16	8	35	5	16	3	17	14	17	11	12	9	36	27	32	25	62,8							
54.	4	2	5	1	2	4	3	6	7	9	7	5	9	6	36	9	8	8,5	15,3	8	29	9	18	13	13	13	10	9	11	16	17	40	27	25	28	58						
55.	3	4	7	3	7	5	4	6	7	7	5	8	7	6	34	6,8	6	7,5	18,7	8	41	7	17	12	18	9	10	9	6	14	12	15	42	28	27	23	68					
56.	4	9	10	9	10	7	7	7	7	7	7	7	4	34	9	5	8,5	16,3	7	37	5	19	5	18	12	12	11	6	10	13	14	15	34	36	31	19	59,8					
57.	6	6	8	4	7	2	7	7	8	7	6	5	6	4	30	7,8	5	8,5	20,7	12	42	8	14	3	9	11	12	16	12	16	9	37	30	31	21	47,4						
58.	4	6	8	4	6	5	9	6	8	8	5	6	8	2	34	6	0	7,5	16	8	35	5	16	3	17	14	17	11	12	9	36	27	32	25	62,8							
59.	4	2	5	1	2	4	3	6	7	9	7	5	9	6	36	9	8	8,5	15,3	8	29	9	18	13	13	13	10	9	11	16	17	40	27	25	28	58						
60.	6	6	8	4	7	2	7	7	8	7	6	5	6	4	30	7,8	5	8,5	20,7	12	42	8	14	3	9	11	12	16	12	16	9	37	30	31	21	47,4						
61.	4	6	8	4	6	5	9	6	8	8	5	6	8	2	34	6	0	7,5	16	8	35	5	16	3	17	14	17	11	12	9	36	27	32	25	62,8							
62.	4	2	5	1	2	4	3	6	7	9	7	5	9	6	36	9	8	8,5	15,3	8	29	9	18	13	13	13	10	9	11	16	17	40	27	25	28	58						
63.	3	4	7	3	7	5	4	6	7	7	5	8	7	6	34	6,8	6	7,5	18,7	8	41	7	17	12	18	9	10	9	6	14	12	15	42	28	27	23	68					
64.	4	9	10	9	10	7	7	7	7	7	7	7	4	34	9	5	8,5	16,3	7	37	5	19	5	18	12	12	11	6	10	13	14	15	34	36	31	19	59,8					

Феминные юноши курсанты

№	Карпов	Ур-нь субъектив контроля										Стиль саморег. поведения										Мотив. Ильиной			Г.Айзенк			-		Склон	Коммуникатив.-социал. компетен-ция										Репрезент. сист.			
		Ио	Ид	Ин	Ис	Ипр	Им	Из	Пл	М	Пр	Ор	Г	С	ОУ	ПЗ	ОП	ПД	ЭМУ	Ней	ЛТ	Соц	Ком	Л	А	Д	К	П	М		Н	В	С	А	В	К	Д	БАРС						
1.	5	5	4	7	3	6	7	6	8	8	7	8	5	35	12,6	4,0	8,5	17	8	36	7	20	4	15	12	6	11	3	17	14	15	37	33	31	20	52,8								
2.	4	5	5	5	4	7	6	7	9	7	7	9	2	35	2,4	3,0	7,5	18	9	38	7	20	6	16	7	8	10	4	18	14	17	34	33	27	27	46,6								
3.	5	8	7	7	10	6	7	6	7	9	6	8	0	34	9,0	10,0	7,5	12,3	3	26	8	20	5	17	13	5	10	6	16	17	18	38	32	35	19	53,4								
4.	0	5	6	4	7	2	5	5	2	5	6	3	5	23	7,2	3,0	8,5	19,7	11	46	2	14	4	8	8	9	20	12	14	8	12	32	33	21	23	58,08								
5.	7	5	6	4	5	4	6	8	6	9	8	7	9	2	35	9,0	10,0	7,5	21,7	13	45	7	19	9	18	13	9	11	7	15	10	14	31	33	26	27	56,6							
6.	5	8	10	4	9	6	7	10	6	9	7	8	9	2	37	9,0	10,0	8,5	13,3	3	31	6	18	11	9	12	3	10	6	15	16	18	31	35	22	26	49							
7.	4	8	8	7	5	6	8	10	8	8	6	7	8	1	33	12,6	4,0	7,5	13,3	2	32	6	18	7	10	11	8	8	15	17	16	14	43	27	20	27	47,4							
8.	8	7	7	7	6	9	8	9	9	9	9	9	7	43	12,6	10,0	8,5	18,7	7	39	10	20	3	12	11	6	13	7	11	12	11	33	37	26	23	53,2								
9.	5	7	8	7	7	6	9	8	7	7	7	7	5	37	7,8	10,0	8,5	18,3	7	38	10	20	3	12	12	6	15	7	11	12	11	33	38	33	16	95,4								
10.	5	5	4	7	3	6	7	6	8	8	7	8	5	35	12,6	4,0	8,5	17	8	36	7	20	4	15	12	6	11	3	17	14	15	37	33	31	20	52,8								
11.	4	5	5	5	4	7	6	7	9	7	7	9	2	35	2,4	3,0	7,5	18	9	38	7	20	6	16	7	8	10	4	18	14	17	34	33	27	27	46,6								
12.	5	8	7	7	10	6	7	6	7	9	6	8	9	0	34	9,0	10,0	7,5	12,3	3	26	8	20	5	17	13	5	10	6	16	17	18	38	32	35	19	53,4							
13.	0	5	6	4	7	2	5	5	2	5	6	6	3	5	23	7,2	3,0	8,5	19,7	11	46	2	14	4	8	8	9	20	12	14	8	12	32	33	21	23	58,08							
14.	7	5	6	4	5	4	6	8	6	9	8	7	9	2	35	9,0	10,0	7,5	21,7	13	45	7	19	9	18	13	9	11	7	15	10	14	31	33	26	27	56,6							
15.	5	8	10	4	9	6	7	10	6	9	7	8	9	2	37	9,0	10,0	8,5	13,3	3	31	6	18	11	9	12	3	10	6	15	16	18	31	35	22	26	49							
16.	4	8	8	7	5	6	8	10	8	8	6	7	8	1	33	12,6	4,0	7,5	13,3	2	32	6	18	7	10	11	8	8	15	17	16	14	43	27	20	27	47,4							
17.	8	7	7	7	6	9	8	9	9	9	9	8	9	7	43	12,6	10,0	8,5	18,7	7	39	10	20	3	12	11	6	13	7	11	12	11	33	37	26	23	53,2							
18.	5	7	8	7	7	6	9	8	8	7	7	7	5	37	7,8	10,0	8,5	18,3	7	38	10	20	3	12	12	6	15	7	11	12	11	33	38	33	16	95,4								
19.	5	5	5	4	7	3	6	7	6	8	8	7	8	5	35	12,6	4,0	8,5	17	8	36	7	20	4	15	12	6	11	3	17	14	15	37	33	31	20	52,8							
20.	4	5	5	5	4	7	6	7	9	7	7	9	2	35	2,4	3,0	7,5	18	9	38	7	20	6	16	7	8	10	4	18	14	17	34	33	27	27	46,6								
21.	5	8	7	7	10	6	7	6	7	9	6	8	9	0	34	9,0	10,0	7,5	12,3	3	26	8	20	5	17	13	5	10	6	16	17	18	38	32	35	19	53,4							
22.	0	5	6	4	7	2	5	5	2	5	6	6	3	5	23	7,2	3,0	8,5	19,7	11	46	2	14	4	8	8	9	20	12	14	8	12	32	33	21	23	58,08							
23.	7	5	6	4	5	4	6	8	6	9	8	7	9	2	35	9,0	10,0	7,5	21,7	13	45	7	19	9	18	13	9	11	7	15	10	14	31	33	26	27	56,6							
24.	5	8	10	4	9	6	7	10	6	9	7	8	9	2	37	9,0	10,0	8,5	13,3	3	31	6	18	11	9	12	3	10	6	15	16	18	31	35	22	26	49							
25.	4	8	8	7	5	6	8	10	8	8	6	7	8	1	33	12,6	4,0	7,5	13,3	2	32	6	18	7	10	11	8	8	15	17	16	14	43	27	20	27	47,4							
26.	8	7	7	7	6	9	8	9	9	9	8	9	7	43	12,6	10,0	8,5	18,7	7	39	10	20	3	12	11	6	13	7	11	12	11	33	37	26	23	53,2								
27.	5	7	8	7	7	6	9	8	8	7	7	7	5	37	7,8	10,0	8,5	18,3	7	38	10	20	3	12	12	6	15	7	11	12	11	33	38	33	16	95,4								
28.	5	5	4	7	3	6	7	6	8	8	7	8	5	35	12,6	4,0	8,5	17	8	36	7	20	4	15	12	6	11	3	17	14	15	37	33	31	20	52,8								

Маскулинные юноши курсанты

№	Карпов	Ур-нь субъектив контроля										Стиль саморег. поведения					Мотив. ИльинойГ. Айзенк					-			Склон										Компетенция					Репрезент. сист.				
		Ио	Ид	Ин	Ис	Ипр	Им	Из	Пл	М	Пр	Ор	Г	С	ОУ	ПЗ	ОП	ПД	ЭМУ	Ней	ЛТ	Соц	Ком	Л	А	Д	К	П	М	Н	В	С	А	В	К	Д	БАРС							
1.	0	6	6	5	4	6	7	7	8	9	8	7	9	2	37	5,4	7,0	7,5	18	9	38	7	20	7	15	13	9	10	4	18	16	17	34	29	31	26	50							
2.	7	7	8	5	6	4	10	9	6	9	7	8	7	6	38	9,0	0,0	5,0	18,7	10	40	6	18	5	13	14	10	9	8	16	14	18	38	29	28	20	49							
3.	4	6	7	6	6	5	9	4	5	7	6	7	9	6	32	7,2	4,0	8,5	12,7	3	27	8	20	5	17	13	8	9	5	15	16	17	34	27	30	29	44,2							
4.	9	9	10	6	9	6	10	7	8	7	7	8	6	4	37	9,0	8,0	7,5	16,3	9	30	10	8	4	14	10	6	14	6	15	14	15	34	35	29	22	58,4							
5.	4	4	7	3	7	5	4	4	4	6	7	5	6	5	27	10,8	5,0	5,0	14,3	6	31	6	18	9	9	12	4	11	6	16	15	18	37	33	29	23	41							
6.	0	6	6	7	6	3	7	8	3	8	5	6	7	2	26	9,0	5,0	7,5	20,7	11	44	7	15	5	12	10	6	13	4	16	16	12	34	25	30	24	49,6							
7.	2	6	9	7	7	4	7	7	3	8	5	6	7	2	26	9,0	4,0	8,5	19	8	43	6	12	5	12	12	6	13	4	16	18	10	38	28	30	22	48,8							
8.	5	4	6	3	8	3	5	9	7	3	5	7	8	8	33	10,8	10,0	8,5	18,7	9	48	-1	10	8	16	9	8	20	13	4	6	7	33	30	30	27	45							
9.	6	4	6	3	9	3	5	9	7	4	5	7	8	8	33	10,8	10,0	8,5	23	13	49	7	15	5	12	12	6	13	4	16	16	11	32	30	29	28	41							
10.	6	7	8	7	7	6	9	7	8	7	8	7	5	37	7,8	10,0	8,5	16	8	32	8	19	5	8	12	4	14	7	12	17	11	34	29	35	16	48,8								
11.	5	10	10	10	10	9	10	7	6	6	6	7	6	4	33	12,6	9,0	8,5	20	11	39	10	20	5	9	12	4	12	8	10	16	11	30	34	30	26	45,6							
12.	5	6	8	6	9	4	6	6	9	8	8	7	8	5	39	12,6	6,0	8,5	19,3	10	45	3	12	4	13	12	6	12	9	12	12	11	37	35	25	18	44,4							
13.	5	7	8	5	9	6	6	7	9	8	8	7	8	5	40	12,6	6,0	8,5	16,7	6	40	4	14	3	10	10	5	8	11	13	16	17	36	42	29	16	58,8							
14.	6	10	10	9	7	7	9	10	9	9	7	8	8	2	38	12,6	10,0	8,5	15,7	7	40	0	14	5	13	10	4	11	12	13	16	15	40	30	30	21	43,6							
15.	5	7	7	9	7	7	7	7	8	7	7	6	9	5	37	12,6	7,0	8,5	14,7	5	33	6	18	4	15	14	6	10	4	17	18	17	32	32	35	24	52,4							
16.	2	6	3	7	7	7	4	7	8	8	7	7	8	7	38	5,4	3,0	4,0	15,7	2	38	7	12	5	12	4	8	12	8	13	18	16	42	29	28	21	68,4							
17.	5	8	9	8	9	6	10	7	7	6	7	6	8	9	34	7,8	8,0	8,5	13,7	7	27	7	19	0	16	14	9	14	7	11	18	14	42	25	34	19	57							
18.	0	6	6	5	4	6	7	7	8	9	8	7	9	2	37	5,4	7,0	7,5	18	9	38	7	20	7	15	13	9	10	4	18	16	17	34	29	31	26	50							
19.	7	7	8	5	6	4	10	9	6	9	7	8	7	6	38	9,0	0,0	5,0	18,7	10	40	6	18	5	13	14	10	9	8	16	14	18	38	29	28	20	49							
20.	4	6	7	6	6	5	9	4	5	7	6	7	9	6	32	7,2	4,0	8,5	12,7	3	27	8	20	5	17	13	8	9	5	15	16	17	34	27	30	29	44,2							
21.	9	9	10	6	9	6	10	7	8	7	7	8	6	4	37	9,0	8,0	7,5	16,3	9	30	10	8	4	14	10	6	14	6	15	14	15	34	35	29	22	58,4							
22.	4	4	7	3	7	5	4	4	4	6	7	5	6	5	27	10,8	5,0	5,0	14,3	6	31	6	18	9	9	12	4	11	6	16	15	18	37	33	29	23	41							
23.	0	6	6	7	6	3	7	8	3	8	5	6	7	2	26	9,0	5,0	7,5	20,7	11	44	7	15	5	12	10	6	13	4	16	16	12	34	25	30	24	49,6							
24.	2	6	9	7	7	4	7	7	3	8	5	6	7	2	26	9,0	4,0	8,5	19	8	43	6	12	5	12	12	6	13	4	16	18	10	38	28	30	22	48,8							
25.	5	4	6	3	8	3	5	9	7	3	5	7	8	8	33	10,8	10,0	8,5	18,7	9	48	-1	10	8	16	9	8	20	13	4	6	7	33	30	30	27	45							
26.	6	4	6	3	9	3	5	9	7	4	5	7	8	8	33	10,8	10,0	8,5	23	13	49	7	15	5	12	12	6	13	4	16	16	11	32	30	29	28	41							
27.	6	7	8	7	7	6	9	7	8	7	8	7	5	37	7,8	10,0	8,5	16	8	32	8	19	5	8	12	4	14	7	12	17	11	34	29	35	16	48,8								
28.	5	10	10	10	10	9	10	7	6	6	6	7	6	4	33	12,6	9,0	8,5	20	11	39	10	20	5	9	12	4	12	8	10	16	11	30	34	30	26	45,6							
29.	5	6	8	6	9	4	6	6	9	8	8	7	8	5	39	12,6	6,0	8,5	19,3	10	45	3	12	4	13	12	6	12	9	12	12	11	37	35	25	18	44,4							

30.	5	7	8	5	9	6	6	7	9	8	8	7	8	5	40	12,6	6,0	8,5	16,7	6	40	4	14	3	10	10	5	8	11	13	16	17	36	42	29	16	58,8
31.	6	10	10	9	7	7	9	10	9	9	7	8	8	2	38	12,6	10,0	8,5	15,7	7	40	0	14	5	13	10	4	11	12	13	16	15	40	30	30	21	43,6
32.	5	7	7	7	9	7	7	7	8	7	7	6	9	5	37	12,6	7,0	8,5	14,7	5	33	6	18	4	15	14	6	10	4	17	18	17	32	32	35	24	52,4
33.	2	6	3	7	7	7	4	7	8	8	7	7	8	7	38	5,4	3,0	4,0	15,7	2	38	7	12	5	12	4	8	12	8	13	18	16	42	29	28	21	68,4
34.	5	8	9	8	9	6	10	7	7	6	7	6	8	9	34	7,8	8,0	8,5	13,7	7	27	3	12	4	13	12	6	12	9	12	12	11	37	35	25	18	57
35.	0	6	6	5	4	6	7	7	8	9	8	7	9	2	37	5,4	7,0	7,5	18	9	38	7	20	7	15	13	9	10	4	18	16	17	34	29	31	26	50
36.	7	7	8	5	6	4	10	9	6	9	7	8	7	6	38	9,0	0,0	5,0	18,7	10	40	6	18	5	13	14	10	9	8	16	14	18	38	29	28	20	49
37.	4	6	7	6	6	5	9	4	5	7	6	7	9	6	32	7,2	4,0	8,5	12,7	3	27	8	20	5	17	13	8	9	5	15	16	17	34	27	30	29	44,2
38.	9	9	10	6	9	6	10	7	8	7	7	8	6	4	37	9,0	8,0	7,5	16,3	9	30	10	8	4	14	10	6	14	6	15	14	15	34	35	29	22	58,4
39.	4	4	7	3	7	5	4	4	4	6	7	5	6	5	27	10,8	5,0	5,0	14,3	6	31	6	18	9	9	12	4	11	6	16	15	18	37	33	29	23	41
40.	0	6	6	7	6	3	7	8	3	8	5	6	7	2	26	9,0	5,0	7,5	20,7	11	44	7	15	5	12	10	6	13	4	16	16	12	34	25	30	24	49,6
41.	2	6	9	7	7	4	7	7	3	8	5	6	7	2	26	9,0	4,0	8,5	19	8	43	6	12	5	12	12	6	13	4	16	18	10	38	28	30	22	48,8
42.	5	4	6	3	8	3	5	9	7	3	5	7	8	8	33	10,8	10,0	8,5	18,7	9	48	-1	10	8	16	9	8	20	13	4	6	7	33	30	30	27	45
43.	6	4	4	6	3	9	3	5	9	7	4	5	7	8	33	10,8	10,0	8,5	23	13	49	7	15	5	12	12	6	13	4	16	16	11	32	30	29	28	41
44.	6	7	8	7	7	6	9	7	8	7	8	7	7	5	37	7,8	10,0	8,5	16	8	32	8	19	5	8	12	4	14	7	12	17	11	34	29	35	16	48,8
45.	5	10	10	10	10	9	10	7	6	6	6	7	6	4	33	12,6	9,0	8,5	20	11	39	10	20	5	9	12	4	12	8	10	16	11	30	34	30	26	45,6
46.	5	6	8	6	9	4	6	6	9	8	8	7	8	5	39	12,6	6,0	8,5	19,3	10	45	7	19	0	16	14	9	14	7	11	18	14	42	25	34	19	44,4
47.	5	7	8	5	9	6	6	7	9	8	8	7	8	5	40	12,6	6,0	8,5	16,7	6	40	4	14	3	10	10	5	8	11	13	16	17	36	42	29	16	58,8
48.	6	10	10	9	7	7	9	10	9	9	7	8	8	2	38	12,6	10,0	8,5	15,7	7	40	0	14	5	13	10	4	11	12	13	16	15	40	30	30	21	43,6
49.	5	7	7	7	9	7	7	7	8	7	7	6	9	5	37	12,6	7,0	8,5	14,7	5	33	6	18	4	15	14	6	10	4	17	18	17	32	32	35	24	52,4
50.	2	6	3	7	7	7	4	7	8	8	7	7	8	7	38	5,4	3,0	4,0	15,7	2	38	7	12	5	12	4	8	12	8	13	18	16	42	29	28	21	68,4
51.	2	6	9	7	7	4	7	7	3	8	5	6	7	2	26	9,0	4,0	8,5	19	8	43	6	12	5	12	12	6	13	4	16	18	10	38	28	30	22	48,8
52.	5	8	9	8	9	6	10	7	7	6	7	6	8	9	34	7,8	8,0	8,5	13,7	7	27	7	19	0	16	14	9	14	7	11	18	14	42	25	34	19	57
53.	0	6	6	7	6	3	7	8	3	8	5	6	7	2	26	9,0	5,0	7,5	20,7	11	44	7	15	5	12	10	6	13	4	16	16	12	34	25	30	24	49,6
54.	5	6	8	6	9	4	6	6	9	8	8	7	8	5	39	12,6	6,0	8,5	19,3	10	45	3	12	4	13	12	6	12	9	12	12	11	37	35	25	18	44,4

А Н К Е Т А
для профессорско-преподавательского состава

В целях всестороннего изучения особенностей образовательного процесса в академии просим Вас принять участие в опросе.

Из предложенных вариантов ответов на вопросы необходимо выбрать такой вариант, который совпадает с Вашей точкой зрения, и обвести кружком его цифровой код. Если Ваше мнение предусмотреть не удалось, то запишите его в свободных строках. Свою фамилию указывать не нужно. Результаты опроса в обобщенном виде будут использованы в научных исследованиях

ОЦЕНИТЕ, ПОЖАЛУЙСТА, СВОЙ УРОВЕНЬ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ:

- 1 – высокий уровень; 3 – низкий уровень;
2 – средний уровень; 4 – а что это?

ВСТРЕЧАЛИСЬ ЛИ ВЫ С ПОНЯТИЕМ «ГЕНДЕР»?

- 1 – да, встречался (встречалась) по долгу службы;
2 – где-то, что-то слышал (слышала);
3 – нет, не встречался (не встречалась).

ЧТО, ПО ВАШЕМУ МНЕНИЮ, ОБОЗНАЧАЕТ ПОНЯТИЕ «ГЕНДЕР»?

ЧТО, ПО ВАШЕМУ МНЕНИЮ, ОБОЗНАЧАЕТ ПОНЯТИЕ «ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ»?

С КАКИМ ГЕНДЕРНЫМ ТИПОМ ВЫ СЕБЯ ИДЕНТИФИЦИРУЕТЕ?

- 1 – андрогинный; 2 – феминный; 3 – маскулинный.

ВЫБЕРИТЕ КАЧЕСТВА, СООТВЕТСТВУЮЩИЕ ОПРЕДЕЛЕННЫМ ГЕНДЕРНЫМ РОЛЯМ:

	маскулинный	феминный		маскулинный	феминный
Верящий в себя			Спокойный		
Независимый			Полагающийся только на себя		
Падкий на лесть			Умеющий сочувствовать		
Жизнерадостный			Инфантильный		
Имеющий собственную позицию			Склонный защищать свои взгляды		
Быстрый в принятии решений			Способный утешить		
Индивидуалист			Доверчивый		

КАК ВЫ ОТНОСИТЕСЬ К ТОМУ, ЧТО В АКАДЕМИИ ОБУЧАЮТСЯ ДЕВУШКИ-КУРСАНТЫ?

- 1-отношусь положительно; 3-скорее отношусь отрицательно; 5-отношусь нейтрально;
2-скорее положительно, чем нет 4-отрицательно, их предназначение хозяйство и воспитание детей; 6- затрудняюсь ответить.

УВАЖАЕМЫЙ РЕСПОНДЕНТ!

Кафедра морально-психологического обеспечения Военного авиационного инженерного университета (г. Воронеж) проводит исследование, посвященное проблемам военно-профессиональной подготовки девушек-курсантов в военных вузах. Просим оказать помощь в проведении исследования и ответить на несколько вопросов.

1. Есть ли в Вашей воинской части женщины-офицеры?
 - а) да;
 - б) нет.
2. Как Вы относитесь к женщинам-офицерам в Вооруженных Силах МО РФ?

3. Хотели бы Вы иметь в своем подчинении женщин-офицеров для решения текущих задач повседневной деятельности?
 - а) да;
 - б) допускаю такую возможность;
 - в) по возможности избегал бы этого;
 - г) категорически нет.
4. Если на вопрос 3, Вы выбрали вариант «в» или «г», поясните почему:

5. Как Вы считаете - на каких должностях *целесообразно* иметь женщин-офицеров:
 - а) организаторских;
 - б) социально-педагогических;
 - в) инженерно-технических;
 - г) операторских;
 - д) оперативно-штабных;
 - е) экстремальных;
 - ж) обеспечивающих.
6. Как Вы считаете - на каких должностях *допустимо* иметь женщин-офицеров?
 - а) организаторских;
 - б) социально-педагогических;
 - в) инженерно-технических;
 - г) операторских;
 - д) оперативно-штабных;
 - е) экстремальных;
 - ж) обеспечивающих.
7. Какими, на Ваш взгляд, профессиональными и личностными качествами должны обладать женщины-офицеры? (укажите 5 качеств)

8. Как Вы относитесь к женщине в качестве руководителя воинского коллектива?

9. Продолжите, пожалуйста, предложение: «Если бы моим командиром была женщина, то...»

Спасибо за участие в опросе!