

DOI: 10.12731/2218-7405-2015-6-40

УДК 378.02

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КУРСАНТОВ
КАК РЕЗУЛЬТАТ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ**

Косолап А.В., Дьячков А.А., Наумов П.Ю.

В статье, на основании анализа различных источников, представляются результаты рассмотрения профессиональной компетентности курсантов как результата их военно-профессиональной подготовки в военном институте. Авторы обосновывают актуальность проведения такой работы, рассматривают каждый элемент профессиональной компетентности и обозначают, что они решают в комплексе. На основе представленных данных сделаны соответствующие выводы, которые можно использовать в образовательной практике военного вуза.

Ключевые слова: компетентность; профессиональная компетентность; военно-профессиональная подготовка; качества; интеграция; образовательная среда.

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS AS A RESULT OF MILITARY
TRAINING IN MILITARY INSTITUTE INTERIOR MINISTRY TROOPS RUSSIA**

Kosolap A.V., Dyachkov A.A., Naumov P.Ju.

The article, based on an analysis of different sources, presented results of the examination of professional competence of students as a result of their military training at the Military Institute. The authors substantiate the relevance of such work, consider each element of professional competence and indicate that they decide in the complex. On the basis of these conclusions are drawn, which can be used in educational practice of military high school.

Keywords: competence; professional competence; military training; quality; integration; educational environment.

Понятие «компетентность» встречается в педагогических текстах уже с середины XX века. Однако пока в словарях и справочниках отсутствует определение собственно «профессиональной компетентности», тем более «военно-профессиональной компетентности», хотя это не мешает использовать его в педагогических работах, рассматривающих те или иные конечные результаты обучения, обладающие сложными интегральными качествами. Кроме того, эти качества вполне могут принадлежать целой группе участников без жёсткого распределения по категориям субъектов образовательной деятельности. Каждая такая группа приобретает компетентность благодаря включённости в систему образования через учебно-познавательную деятельность, исследовательскую активность, ценностные ориентиры, установку на воспроизводство содержания образования, педагогические инновации и подготовленность их к решению актуальных образовательных задач. Такая характеристика компетентности, как «образовательная», сама по себе многозначна, поэтому следует приложить некоторые усилия в понимании «профессиональной компетентности», противопоставляя её не только правовым полномочиям, но и авторитетному заключению. На этом уровне абстракции «профессиональная» включает всё, что относится к профессии, к социальному институту.

На следующем этапе восхождения к конкретному восприятию термина возникает ещё одна альтернатива понятию «профессиональная» – «образовательная». Если на первом этапе построения контрадикции (пары противоположных понятий) «профессиональная – юридическая» основанием послужило качественное отличие сфер применения, во втором случае мы построили диаду на различии профессиональной и других видов деятельности. Возможен и третий шаг в создании наметившейся серии категориальных оппозиций. Связан он с двумя разными смыслами компетентности (даже профессиональной). Для осознания этого предпримем контекстуальный анализ. Компетентность отсекает сектор устойчивых и определённых свойств личности. В случае функционирования этой личности в сфере образования можно говорить о профессиональной компетентности. Строим родовидовое определение такой компетентности. Оно позволит отличить качества участников образования, выявить их сходные и различные свойства, систематизировать полученные знания, диагностировать умения и проверить навыки. Понятие «компетентность» также используется для характеристики степени выраженности педагогических свойств, определяющих качество, меру образованности человека и способность его к достижению определённых образовательных целей. В таком значении фактически можно говорить о наличии модели образованности, описывающей ожидаемые результаты, поэтому для моделирования качества образования уместно использовать другой термин – «компетенцию». В таком – функциональном – значении это понятие содержит переход

в другую ипостась – количественную, а значит, возникает возможность изменения и измерения того, что может меняться в пределах данной компетентности. Практическая деятельность участника образования реализует имманентные свойства личности, служит измерителем компетентности, т.е. динамики приближения компетентности к идеальной форме (компетенции), а также является показателем сущности профессиональной компетентности.

Кроме того, деятельность участников образования направлена на взаимодействие с реальным миром, а сама компетентность в первом смысле представляет собой набор способов взаимодействия со всей социальной средой. При этом фактические знания традиционных учебных дисциплин перестают быть самоцелью, а превращаются в средство становления «человека Культуры». Сам культурный опыт также представляет собой, прежде всего, открытый текст, знаковую систему, на которую вполне может быть распространён аппарат моделирования, используемый в данном исследовании.

Результаты образования являются непременным атрибутом любого образовательного процесса, хотя их структура может быть самой разнообразной. На определённом этапе нам пришлось подвергнуть видоизменению доминанту традиционного для российской практики результата образования, описываемого триадой знания–умения–навыки. Сюда же накладывалась проблема однотипной системы оценивания результатов образования, существующей до настоящего времени. Часто при подведении итогов функционирования организации официальным и единственным показателем успешности является успеваемость, измеренная по пятибалльной шкале. Отсюда сразу вытекают всевозможные педагогические казусы. В частности, не всегда удаётся избежать ситуации «самосбывающихся пророчеств». Действительно, если об академических успехах курсанта (или об отсутствии таковых) знают все, рано или поздно начинает формироваться стереотип статуса успешности. Российская педагогическая практика сильно страдает от присваивания детям «клейма способностей», которое курсант получает на все годы обучения. Абсолютная шкала оценивания, принятая в российском образовании, имеет альтернативу. Это, например, широкое общественное признание как академических, так и внеучебных достижений курсанта. Творческие способности, опыт эмоционально-ценностных отношений могут характеризоваться и при определённой формализации, измеряться содержанием учебного портфолио обучающегося. Косвенно это, конечно, тоже определяет сферу неуспеха. Но такая подача сведений информативна главным образом для педагогов, самих курсантов и их родителей.

Курсанты могут быть активно задействованы в конструктивном процессе оценивания учебных результатов своих сослуживцев, что формирует коммуникативные навыки, потому что

итоговая оценка компетентности каждого курсанта «выкристаллизовывается» в течение длительного времени, благодаря активному обсуждению результатов каждого участника процесса обучения. Самооценка и взаимооценка формируются на основе анализа тестов, сочинений, опросов, анкет и т. д., наполняют учебный портфолио курсанта и развивают способность ведения полемики, воспитывают толерантность и культуру общения.

Для первого этапа, связанного с описанием результатов образования, вполне достаточно традиционной терминологии. Однако если строить теорию моделирования компетентности, то необходима знаковая сеть, определяющая, во-первых, логическую взаимосвязь результатов, во-вторых, их таксономию. Это возводит категорию «результаты» в новое качество, названное «профессиональная компетентность». Для её моделирования понадобится «знание-предписание», готовое к изоморфному конструированию и взаимодействию с принятыми в дидактике нормами, измеряемое и сопоставляемое в различных педагогических ситуациях. Кроме того, возможны случаи, когда в качестве результата образования выступает единый интеллектуальный продукт, принадлежащий всему сообществу участников образования. Способность к объединению и построению единой, целостной самоорганизующейся системы также должна проявиться в новой теоретической конструкции.

Необходимость применения новой терминологии, адекватно описывающей столь разнообразные, на первый взгляд парадоксальные, иногда «неожиданные» ожидаемые результаты обучения, связана с открытостью последних. Некоторая степень неопределённости даёт поле для проявления творчества, поэтому предыдущая фраза выглядит противоречивой только на первый взгляд. Чтобы избежать противоречивого соседства двух взаимоисключающих перспектив, можно было бы назвать результаты планируемыми. Но, во-первых, термин «ожидаемые результаты» уже давно зарекомендовал себя в педагогическом проектировании; во-вторых, мы сразу продемонстрировали правомерность и убедительность герменевтического подхода при моделировании понятий. Для герменевтики противоречия не только не опасны, но даже создают особую перспективу—ожидание частичного снятия противоречия. Обозначенное противоречие поможет войти в герменевтический круг моделирования социально-гуманитарного феномена, каковым является профессиональная компетентность. Конечно, при этом необходимо выйти из него, построив теоретические основы моделирования компетентности. Но это будет уже логический метод, также правомерный для описания столь сложного педагогического явления.

Профессиональная компетенция – это нормативное требование к уровню подготовленности участника образовательного процесса, отражающее качество освоения содержания об-

разования как результата деятельности. Профессиональная компетенция структурирует все образовательные области, учебные предметы и объединяет их в единую, целостную картину. Качество освоения предполагает наличие такого социального опыта, который; во-первых, способен управлять самообразованием для производства новых авторских интерпретаций уже имеющихся у участника процесса сведений; во-вторых, не теряет своего значения за пределами собственно образовательной деятельности, в-третьих, способен создавать уникальный язык для описания себя.

Если профессиональная компетенция сама по себе является целью образования, то необходимы средства для её достижения. К таковым относится «профессиональная компетентность», которая рассматривается нами как уровень владения личностью соответствующей компетенцией, определяющий готовность личности совершать мотивированные действия, демонстрирующие степень усвоения образовательной компетенции. Профессиональная компетентность может выражаться оценкой, специальным знаком, характеризующим достижение идеального предписания-норматива данным курсантом или коллективом участников образования. Компетенция и компетентность отделяются между собой инструментом, известным в философии как «гильотина Юма», предписывающим «отсекать должное от сущего», факты от отношения к ним.

Данное определение компетентности носит рабочий характер для нашего исследования. Собственно в нём не характеризуется сама «степень» усвоения компетенции, что затрудняет прямую операционализацию компетентности. Однако данная позиция оправдана, во-первых, самой логикой исследования, предполагающей построение теории моделирования компетентности, в которой и будут развёрнуты необходимые педагогические конструкты. Во-вторых, при построении данной дефиниции мы исходили из методологического предостережения «не умножать сущности без надобности», известного как «бритва У. Оккама». Необходимость детализации компетентности возникает именно в процессе её моделирования. Поэтому наше определение достаточно лаконичное.

Военно-профессиональная компетентность реальна, относится к личности курсанта, с ней могут происходить аффективные трансформации, она при определённых усилиях своего носителя имеет эмоциональную окраску и не является простым «собранием опытов».

Состав профессиональной компетенции уже охарактеризован и конкретизирован, в том числе на уровне учебных предметов:

- социальная компетентность – способность действовать в социуме с учётом позиций других людей;

- коммуникативная компетентность – способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым;
- предметная компетентность – способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры.

Каждая из рассматриваемых компетентностей включает большой комплекс умений и не только их, а также содержит свойства личности, сформированные в процессе обучения.

Рассматривая теорию моделирования образовательной компетентности, дадим представление о педагогической теории вообще. Педагогическая теория – это знаковая система, дающая обобщённую модель конкретных аспектов педагогической действительности, отражающая её закономерности развития и направленная на дальнейшее преобразование реальных педагогических условий. В основе каждой практической деятельности лежит своя теория-модель образования, которая, с точки зрения участников процесса, воплощается и становится языком для фрагмента познания. В таком дискурсе теория предстаёт как уникальный и «штучный» интеллектуальный продукт. Это, с одной стороны, не отрицает существования классических теорий, но допускает присутствие «разового» теоретического построения, пригодного для динамичной образовательной ситуации в постсовременном мире, требующей от своих участников высокой компетентности.

Опишем структурные компоненты теории моделирования военно-профессиональной компетентности.

1. Терминологический аппарат. Модель компетентности распространяется «по горизонтали» от состояния «слабая» к варианту «сильная». Компетентность становится «сильной», если ключевые ценности образования разделяют как педагоги, курсанты, социальные партнёры, работодатели. Компетентность курсанта имеет следующий состав: предметная, межпредметная, ключевая, личностное саморазвитие. Этот перечень мы привели в некоторой «вертикальной иерархии».

2. Отношения и связи между используемыми понятиями. Основными структурными элементами образовательной компетентности курсанта примем следующие: предметный, межпредметный, ключевой компонент, готовность к личностному саморазвитию.

Начнём с описания компетентности курсанта как главного участника образования, на которого ориентированы глобальные цели. Это будет первый этап моделирования. Затем, на втором этапе, чтобы опять же поднять компетентность курсанта на новый иерархический уровень, предложим модель компетентности педагогов. Интегративный характер представления позво-

лил по-новому взглянуть на результаты образования, которые распространены и на учащихся, и на учащихся, благодаря взаимонаправленности процессов образования. Курсанту, чтобы лучше учиться, следует ещё и кого-то учить на доступном для него уровне. Этот феномен в своё время метафорично выразил в форме вопроса Альберт Эйнштейн: «Что может знать рыбка о море, в котором плавает всю жизнь?». Чтобы вывести курсанта из состояния «чистого» обучения (но не образования) на третьем этапе строим модель образовательной компетентности всех участников. Диагностика результатов, представленных двумя первыми этапами моделирования, допускает исследование мышления без поведения, поведение без познания, навыки без восприятия, а восприятие без учебного действия и деятельности. В российском образовании до сих пор распространены традиции, когда в дидактической инструментарию несколько искусственно построены разграничения между перцептивными, мнемоническими, когнитивными, исполнительскими и творческими актами. На третьем этапе строим модель, согласно которой в качестве важнейшего результата современного образования должна выступать готовность всех участников процесса воспринимать социальный опыт в контексте культуры, которая его создала. Это подразумевает авторскую интерпретацию и собственный поиск смыслов образования как результата. В своей практической деятельности мы ограничились присутствием в этой модели только компетентности курсантов и преподавателей, косвенно аппарата управления, влияющего на результаты работы военного института в целом и на промежуточные достижения, в частности. Хотя идеи моделирования достаточно универсальны и на третьем этапе могут быть распространены на социальных партнёров, спонсоров, работодателей.

Первые два элемента компетентности курсанта свободно вписываются в уже зарекомендовавшую себя культурологическую концепцию содержания образования В.В. Краевского и И.Я. Лернера [5, 6]. На уровне общего теоретического представления о составе, структуре и функциях социального опыта в его педагогической трактовке строится представление о компетентности, которое соответствовало бы стратегическим целям образования [5]. Четыре основных элемента педагогически адаптированного социального опыта являются достаточно традиционными:

1. Опыт познавательной деятельности, зафиксированный в виде фактических сведений, информационной базы данных о конкретных явлениях природы, обществе, человеке. Такую базу учебных данных иногда называют собственно знаниями, несколько искусственно отделив её от умений, понимания и эмоционально-волевого напряжения, сопровождающих формирование «метазнания». По-видимому, культурологическая модель выполняла задачи структурирования содержания образования, и этот нюанс не представлял для неё большого значения. Для

нашей модели компетентности мы использовали термин «информационная база данных», чтобы подчеркнуть дистанцию по отношению к другим дидактическим категориям, входящими в состав образовательной компетентности.

2. Опыт осуществления известных способов деятельности. Появление в дидактике «компетентности» во многом обязано именно способности/готовности участников образования действовать в тех или иных педагогических условиях. При этом важно, чтобы деятельность не теряла своего значения и смысла за пределами образовательного пространства.

Рассмотрим полифункциональность образовательной деятельности, исходя из логики, предложенной В.П. Зинченко [4]. Следуя функциям деятельности вообще, выделенным в свой время Э.Г. Юдиным и структурированным В.П. Зинченко, отметим, что образовательная деятельность выступает как объяснительный принцип, что связано с универсальным способом освоения Мира участниками педагогического процесса. Для педагога это связано с его знаниями предмета, методики его преподавания и далее с технологической культурой. Для родителей курсантов – это возможность войти в культурный мир своего обучающегося, совместно проживать учебные ситуации, по возможности анализировать и корректировать этот почти интимный процесс культурного взросления юноши. Такие возможности развиваются от домашнего контроля к налаживанию оперативной системы обратной связи с преподавателями и далее – к мотивационной способности участвовать в воспитании своего сына.

Образовательная деятельность проявляется как ценность в различных культурных сферах и представляет собой продвижение участников образования к высоким уровням компетентности в принятой таксономии. По отношению к курсанту – это способность к личностному саморазвитию. Для успешности такого процесса самому курсанту нужны некоторые знания, традиционно называемые педагогическими. Но они должны быть «переписаны» заново, во-первых, для возможности усвоения их курсантом; во-вторых, для моделирования конкретной ситуации, в которой находятся все участники образовательного процесса. Кроме того, свой отпечаток накладывает сама образовательная среда военного вуза на данный процесс [3]. Уникальность такого рода представления педагогической теории необходима и педагогу, и другим заинтересованным лицам. Проектирование такого дискурса представляет собой уникальный язык, впервые используемый для решения задач проектирования, что в значительной мере снимает психологический барьер в системе взаимоотношений.

Во взаимосвязи деятельности как ценности и ценностных отношений вообще ярко проявляется условность разделения социального опыта на отдельные части. Но так удобнее моделировать и корректировать результат образования.

3. Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. С самими ценностями в воспитании возникает несколько парадоксальная ситуация. С одной стороны, правильно считать, что цели воспитания вторичны и даже третичны по отношению к ценностям вообще [7, 8]. Рассуждая о ценностях воспитания, исследователи, как правило, приводят перечень этих ценностей. Только Н.Д. Никандровым представлен список из 46 наименований [9]. Дублировать его нет смысла, тем более что желательно все ценности сопроводить комментариями в контексте темы нашего исследования, а это уведёт далеко в область аксиологии образовательной деятельности. Ограничимся общим представлением о рассматриваемом нами структурном компоненте компетентности.

Осуществление эмоционально-ценностных отношений предполагает умение находить личностные смыслы в образовательной ситуации. При этом устоявшиеся вопросы в дидактике «Чему учить?» и «Как учить?» дополняются новой, ценностно-ориентированной парой: «Зачем?» и «Кто?». Ответ на первые два вопроса устанавливает логические и предметно-знаковые связи в содержании обучения, но эти связи-отношения – лишь посредники между высокой компетентностью личности и новыми – смыслообразующими – связями, в которых ведётся совместный поиск ответов на вторую – ценностную – группу вопросов.

При апробации модели компетентности мы сконцентрировали внимание именно на отношениях участников процесса и к результатам проектной деятельности, и к коллегам-партнёрам, и к самим себе. Диагностика такой метакомпетентности осуществлялась благодаря проектированию уникальных инструментов, выработанных в ходе проектов. Создание такой знаковой системы также входило в задачи проекта и характеризовало компетентность его участников. Через рейтинговую шкалу и развёрнутое экспертное заключение измерялась способность оценивать те или иные события, высказывания, поведение, как своё, так и других партнёров. В ходе рефлексивной деятельности давалась описательная оценка умения осмысленно выходить из ситуации, требующей нравственного выбора, способности к предвидению последствий собственной деятельности. Анализировались такие свойства, как: толерантность, умение видеть рациональное в разных позициях, способность не противопоставлять себя окружающим, понимать пределы собственной компетентности; способность к самоограничению; контроль негативных эмоций; способность занимать самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям.

4. Опыт творческой деятельности. Переход от ценностей к последнему компоненту компетентности, связанному с творческой деятельностью, ещё более плавный, чем предыдущий.

Действительно, творческое отношение к делу – это одна из ценностей, однако имеет смысл обозначить конкретные проявления творчества в предметной и межпредметной сфере. Это – перенос знаний в другую когнитивную ситуацию, использование знания на межпредметном уровне; определение новых свойств в уже изученных ранее явлениях с помощью других методов исследования, а также путём обобщения, преобразования, трансляции материала из одной формы выражения в другую; нахождение неизвестных ранее свойств изучаемого объекта; нахождение нескольких способов решения учебной задачи и сопоставление результатов; конструирование принципиально нового способа решения задачи, не являющегося комбинацией уже известных; применение адекватных знаковых систем.

3. Закономерности, выведенные теоретически и установленные экспериментально. Механизмом реализации компетенции как замысла является технология, т. е. текст-проект, который включает обязательную рефлексию участников образования по отношению к полученным результатам.

При моделировании компетентности необходимо учесть потребность «сильной» компетентности в диалоге с другими педагогическими культурами. Это означает не только встречу в мультикультурном пространстве подобных образовательных сообществ, что само по себе тоже продуктивно, но и культурное взаимодействие со многими социальными партнёрами, заинтересованными в качественном результате деятельности социального института, каковым является образование.

Для экспериментальной проверки составленной модели нами были подготовлены соответствующие организационно-педагогические условия. Каждому виду компетентности, а также составляющим частям ключевой компетентности ставились в соответствие следующие критерии, основанные на классификации Дж. Равена:

- 1) мотивационный аспект;
- 2) когнитивный – владение содержанием образования;
- 3) поведенческий – опыт деятельности в реальной (аутентичной) ситуации;
- 4) ценностно-смысловой аспект – личностное отношение к содержанию образования и объектам его приложения;
- 5) эмоционально-волевая регуляция этого отношения как структурированный самоанализ волевого эпизода при социальном взаимодействии.

Каждый преподаватель с неизбежностью решает проблему постановки целей образования и описания путей их достижения на языке конкретной науки, хотя не всегда этот язык как

знаковая система ориентирован на интерпретацию собственно педагогических явлений и фактов. Чаще педагогу приходится ограничиться видением учебного предмета как уменьшенной копии «большой» научной дисциплины, почти удалив из неё личностное обращение содержания. Можно поступить по-другому, организовав личностно ориентированное обучение. Но оно в своем «жестком» варианте в данной образовательной области не всегда находит место для компетенции высокого уровня. Эти крайние варианты состояния образовательных моделей уже подвергались критике педагогами-исследователями. В частности, В.В. Краевский убедительно показал, что именно первый – сциентистский – подход ведёт к невыполнению задач образования, так как всё-таки главными в социально-гуманитарном по своей сути процессе образования являются связи человек–человек [5].

Список литературы

1. Дахин А.Н. Содержание обучения как открытая знаковая система // Народное образование. 2005. № 9. С. 101-109.
2. Дахин А.Н. Педагогика для математиков: учебное пособие для студентов НГПУ. – Новосибирск, 2006. 147 с.
3. Дьячков А.А. Реализация психолого-педагогических условий развития практического мышления в образовательной среде военного вуза // Европейский журнал социальных наук. 2014. №5. Т. 1 С. 132-137.
4. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания // Вопр. философии. 2011. № 8. С. 85-98.
5. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. 240 с.
6. Лернер И.Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе // Новые исследования в педагогических науках. 1986. № 2. С. 14-18.
7. Наумов П.Ю. Понятие, содержание и структура системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России // Философия образования. – Новосибирск, Новосиб. гос. пед. ун-т. 2013. № 1. С. 206-215.
8. Наумов П.Ю. Подходы к пониманию сущности ценностей и их систем: история и современность // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр. 2012. № 7. С. 192-206.
9. Никандров, Н.Д. Ценности в жизни и образовании [Текст] / Н.Д. Никандров // Высшее образование сегодня. 2004. № 11. С. 40.

References

1. Dakhin A.N. Soderzhanie obucheniya kak otkrytaya znakovaya sistema [Learning content as an open system of signs]. *Narodnoe obrazovanie* [Education]. 2005. № 9, pp. 101-109.
2. Dakhin A.N. *Pedagogika dlya matematikov: uchebnoe posobie dlya studentov NGPU* [Pedagogy for mathematicians: textbook for students NSPU]. – Novosibirsk, 2006. 147 p.
3. Diachkov A.A. Realizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh usloviy razvitiya prakticheskogo myshleniya v obrazovatel'noy srede voennogo vuza [The implementation of psycho-pedagogical conditions of development of practical thinking in the educational environment of military high school]. *Evropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk* [European Journal of Social Sciences]. 2014. №5. Vol. 1, pp. 132-137.
4. Zinchenko V.P. Tsennosti v strukture soznaniya [Values in the structure of consciousness]. *Vopr. Filosofii* [Problems. philosophy]. 2011. № 8, pp. 85-98.
5. Krajewski V.V. *Obshchie osnovy pedagogiki* [General principles of pedagogy]. – M.: Academy, 2004. 240 p.
6. Lerner I.J. Vzaimosvyaz' obucheniya i vospitaniya v tselostnom uchebno-vospitatel'nom protsesse [The relationship of training and education in the whole educational process]. *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh* [New research in pedagogical sciences]. 1986. № 2, pp. 14-18.
7. Naumov P.Y. Ponyatie, sodержanie i struktura sistemy tsennostey budushchikh ofitserov vnutrennikh voysk MVD Rossii [The concept, content and structure of the value system of the future officers of internal troops of the Russian Interior Ministry]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. – Novosibirsk, Novosib. state. ped. Univ. 2013. № 1, pp. 206-215.
8. Naumov, P.Y. Podkhody k ponimaniyu sushchnosti tsennostey i ikh sistem: istoriya i sovremennost [Approaches to understanding the essence of the values and their systems: history and modernity]. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the world of scientific discoveries]. – Krasnoyarsk: Research and Innovation Center. 2012. № 7, pp 192-206.
9. Nikandrov, N.D. Tsennosti v zhizni i obrazovanii [Values in life and education]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher education today]. 2004. № 11, pp. 40.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Косолап Анатолий Владимирович, старший преподаватель кафедры тактики

*Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева
МВД России*

ул. Ключ-Камышенское плато 6/2, г. Новосибирск, 630114, Россия

nsk_vivv@mail.ru

Дьячков Алексей Анатольевич, заместитель командира батальона по работе с личным составом, кандидат психологических наук

Войсковая часть 3468 внутренних войск МВД России

ул. Чкаловская 1а, г. Снежинск, 456773, Россия

Наумов Петр Юрьевич, начальник группы по работе с личным составом, кандидат педагогических наук

Войсковая часть 3498 внутренних войск МВД России

ул. Озерная, г. Миасс, 456311, Россия

DATA ABOUT THE AUTHORS

Kosolap Anatoliy Vladimirovich, senior lecturer in tactics

Novosibirsk military institute of internal armies

Kljuch-Kamyshenskoe plato str, 6/2, Novosibirsk, 630114, Russia

nsk_vivv@mail.ru

Dyachkov Aleksey Anatol'evich, deputy battalion commander for work with personnel, Ph.D.

3468 Branch of the Russian Interior Ministry

Chkalovskaja str, 1a, Snezhinsk, 56773, Russia

Naumov Petr Yur'evich, head of the group to work with the staff, Ph.D.

3498 Branch of the Russian Interior Ministry

Ozernaja str., Miass, 456311, Russia