

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ РОЛЕВОЙ ГИБКОСТИ КУРСАНТОВ: ЭФФЕКТ СТРУКТУРИРОВАННЫХ РОЛЕВЫХ ТРЕНИРОВОК

Виталий Владимирович Третьяков

Новосибирский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии, Новосибирск, Россия

tvv2025@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития ролевой гибкости как ключевой компетенции будущих офицеров в условиях многозадачности и неопределенности современной оперативной обстановки. Обосновывается необходимость целенаправленного формирования способности к быстрому переключению между социальными и профессиональными ролями. Центральное внимание уделяется анализу эффективности структурированных ролевых тренировок (СРТ) как основного инструмента развития данного качества у курсантов военных вузов. На основе анализа трудов отечественных и зарубежных исследователей доказывается, что СРТ способствуют не только освоению поведенческих паттернов, но и развитию когнитивной пластичности, эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости. В статье приводится теоретическое обоснование методологии СРТ и предлагаются практические рекомендации по их внедрению в образовательный процесс.

Ключевые слова: роль, ролевая гибкость, курсанты, военное образование, структурированные ролевые тренировки, репертуар, тренинг, социальные роли, профессиональная подготовка, психологическая подготовка, процесс принятия решения

Для цитирования: Третьяков В.В. Развитие ролевой гибкости курсантов: эффект структурированных ролевых тренировок // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2026. № 1 (34). С. 156–167. URL: <https://vestnik-spvi.ru/2026/03/016.pdf>.

Original article

DEVELOPING CADETS' ROLE FLEXIBILITY: THE EFFECT OF STRUCTURED ROLE-PLAYING TRAINING

Vitaly V. Tretyakov

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops, Novosibirsk, Russia

tvv2025@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of developing role flexibility as a key competence for future officers in the context of multitasking and uncertainty in the modern operational environment. It substantiates the need for purposeful development of the ability to quickly switch between social and professional roles.

The article focuses on analyzing the effectiveness of structured role-playing training (SRPT) as a primary tool for developing this quality among military academy cadets. Based on the analysis of the works of domestic and foreign researchers, it is argued that SRPT not only facilitates the acquisition of behavioral patterns but also promotes the development of cognitive flexibility, emotional intelligence, and stress resilience. The article provides a theoretical justification for the SRT methodology and offers practical recommendations for its implementation in the educational process.

Keywords: role, role flexibility, cadets, military education, structured role training, repertoire, training, social roles, professional training, psychological training, decision-making process

For citation: Tretyakov V.V. Developing cadets' role flexibility: the effect of structured role-playing training. Vestnik Voennoj akademii vojsk nacional'noj gvardii. 2026;1(34): 156–167. In Russ.). Available from: <https://vestnik-spvi.ru/2026/03/016.pdf>.

© Третьяков В.В., 2026

Введение

Современная профессиональная деятельность офицера характеризуется высокой динамичностью, полифункциональностью и необходимостью действовать в условиях неполной информации и стресса, что требует развитых адаптивных качеств и метакогнитивных навыков [13, С. 120; 19, С. 45]. От выпускника военного вуза требуется не только безупречное знание Уставов и владение техническими средствами, но и развитый социальный интеллект, способность эффективно взаимодействовать с различными контингентами (подчиненными, коллегами, представителями гражданского населения, вышестоящим командованием) и адекватно адаптировать свое поведение к быстро меняющимся условиям. Данная способность в психолого-педагогической литературе определяется как ролевая гибкость – интегративное качество личности, проявляющееся в умении быстро перестраивать поведение, коммуникативные стратегии и стиль управления в соответствии с контекстом ситуации и выполняемой социальной ролью [6, С. 45].

Основные положения

Традиционные методы обучения в военных вузах, делающие акцент на дисциплине и единообразии, часто не способствуют развитию этого качества, а порой и подавляют его. В связи с этим возникает необходимость во внедрении инновационных педагогических технологий, направленных на целенаправленное развитие ролевой гибкости. Одной из наиболее эффективных технологий данного плана являются СРТ.

Понятие «роль» пришло в психологию и педагогику из социологической теории интеракционизма (Дж. Мид, И. Гофман). И. Гофман в своей работе «Представление себя другим в повседневной жизни» рассматривал социальное взаимодействие как драматургический процесс, где индивиды исполняют «роли», конструируя свой образ в зависимости от ситуации и аудитории [10]. В военной психологии эта концепция находит прямое отражение: офицер последовательно или одновременно выполняет роли командира, воспитателя, подчиненного, переговорщика, специалиста-технаря [9, С. 34; 14, С. 67–68]. Отечественные ученые, такие как А. В. Барабанщиков, Л. Ф. Железняк, заложили основы военной акмеологии [1]. Однако, как спра-

ведливо отмечает С. А. Шатров, именно ролевая гибкость является тем метанавыком, который позволяет гармонично интегрировать эти роли и предотвращать межролевые конфликты [9, С. 112]. Психологические механизмы этой интеграции раскрываются в современных исследованиях по психологии личности и деятельности [13; 23].

Само слово «роль» было взято из старофранцузского языка, которым обозначали рулон бумаги, на котором были написаны слова играющего актера. Именно этот тезис использует Ю. М. Перевозкина [4].

Метод ролевых игр был разработан и детально описан Дж. Морено, основателем психодрамы и социодрамы. Он рассматривал ролевую игру не только как терапевтический, но и как обучающий метод, позволяющий «репетировать» будущие реальные ситуации и исследовать новые модели поведения [11]. Важнейшим развитием этой идеи применительно к профессиональному обучению стала концепция структурированного тренинга. В отличие от спонтанной ролевой игры, СРТ характеризуется:

Четко определенными учебными целями.

Предварительно разработанным сценарием (фреймом) ситуации.

Наличием системы критериев для оценки эффективности действий.

Обязательным этапом обратной связи (дебрифинга) и рефлексии.

Набор различных ролей индивида приводит к возможности возникновения напряженности между отдельными ролями и их ожиданиями, и, следовательно, к вопросу о том, какая роль в наборе ролей имеет приоритет над другими. Р. L. Callero [12] называет это «ролевой идентичностью», или в терминах Ю. М. Перевозкиной и М. И. Федоришина [5] «доминантная роль», что сопрягается с идеей о том, что некоторые роли более важны для человека («идентичности»), чем другие [8].

Когнитивный компонент. СРТ позволяют курсанту не пассивно усваивать знания о том, «как должно быть», а активно конструировать эти знания через проживание моделируемой ситуации. По мнению А. Г. Караяни, моделирование профессионально значимых ситуаций в учебном процессе формирует у будущих офицеров системы ориентиров (когнитивные карты)

для быстрого анализа реальных событий и принятия решений [3, С. 156]. Этот процесс согласуется с современными представлениями о нейропсихологических основах обучения и формировании динамических когнитивных схем [15, С. 210–215]. Каждая новая «сыгранная» роль расширяет когнитивный репертуар курсанта, предоставляя ему больше ментальных моделей для действия, что является ключевым элементом развития профессионального мышления [16, С. 45].

Когнитивный компонент ролевой гибкости является системообразующим, поскольку именно он обеспечивает смысловое целеполагание, анализ ситуации, принятие решений и рефлексии деятельности. Его развитие у курсантов через СРТ представляет собой сложный процесс преобразования когнитивных структур. Этот процесс можно детально рассмотреть через несколько взаимосвязанных механизмов:

1. Формирование и актуализация ролевых когнитивных схем (основывается на теории социального научения и моделирования поведения) [18, С. 22–25].

В основе когнитивного подхода лежит теория схем – организованных паттернов мышления и поведения, которые представляют собой обобщённые знания о понятиях, событиях, ситуациях и их взаимосвязях.

Сущность ролевой схемы: у курсанта в процессе обучения формируется множество схем: «схема командира», «схема подчинённого», «схема переговорщика», «схема специалиста-техника» и др. Каждая схема содержит:

Декларативные знания: понимание сути роли, её прав, обязанностей, ограничений и нормативных предписаний (уставы, наставления).

Процедурные знания: алгоритмы действий, поведенческие скрипты и речевые паттерны, типичные для данной роли (если произошло событие «А»), то следует поступить «так-то»).

Условия применения: когнитивные «метки», определяющие, в какой ситуации какую схему актуализировать.

Механизм воздействия СРТ: в ходе тренинга моделируется конкретная ситуация (например, «инцидент с местным населением»). Это заставляет курсанта:

Идентифицировать ситуацию: «Что происходит?» → Происходит сканирование памяти и выбор релевантной схемы (в дан-

ном случае актуализируются схемы «офицер», «переговорщик», «представитель власти»).

Активировать схему: Из памяти извлекается пакет знаний и поведенческих алгоритмов, связанных с этой ролью.

Адаптировать схему: Поскольку смоделированная ситуация никогда не бывает идеальной, курсант вынужден творчески модифицировать стандартную схему, приспособив её к нестандартным условиям. Это предотвращает когнитивную ригидность и развивает гибкость мышления.

2. Развитие системного и ситуационного мышления, способности к обработке многомерной информации в условиях неопределённости [19, С. 98–103].

Ролевая гибкость требует способности видеть ситуацию целостно, с разных точек зрения, и прогнозировать последствия своих действий.

Обработка многомерной информации: СРТ погружают курсанта в среду, где одновременно поступают разнородные сигналы: вербальные и невербальные сообщения «оппонентов», временные ограничения, изменение обстановки. Курсант учится:

Ранжировать информацию: отделять существенные факты от второстепенных.

Выстраивать причинно-следственные связи: «Если я скажу это сейчас, то вероятной реакцией будет...».

Строить ментальные модели ситуации: создавать в сознании упрощённую, но рабочую модель происходящего, чтобы предугадывать её развитие.

Эффект смены перспективы: Проигрывая в разных сценариях не только свою основную роль, но и роли подчинённого, представителя других структур и даже «противника», курсант совершает ключевой когнитивный акт – децентрацию. Он учится видеть ситуацию не только со своей точки зрения, но и с позиции других участников взаимодействия. Это разрушает эгоцентризм и повышает адекватность оценки обстановки.

3. Совершенствование процессов принятия решений (ППР) в условиях ролевой неопределённости и стресса, где классическая модель рационального выбора часто не работает [19].

В условиях ролевой неопределённости и стресса классическая модель рациональ-

ного выбора часто не работает. СРТ тренируют более реалистичные модели ППР.

Распознавание образов (моделей): Опытные специалисты часто принимают решения не путём долгого перебора вариантов, а путем мгновенного сопоставления ситуации с типовым образцом (прототипом) из прошлого опыта (это похоже на ситуацию «Б»). СРТ целенаправленно накапливают в когнитивном арсенале курсанта библиотеку таких «образцов», что в будущем позволяет быстро опознавать тип ситуации и применять отработанный алгоритм.

Оценка рисков и ресурсов: В рамках тренинга курсант учится в сжатые сроки проводить мысленный анализ: «Какие ресурсы (время, информация, люди) у меня есть? Каковы вероятные риски каждого из вариантов моих действий?». Последующий разбор (дебрифинг) позволяет проверить, насколько его оценка совпала с реальным развитием сценария.

4. Развитие метакогнитивных способностей.

Это высший уровень когнитивного компонента – способность осознавать и регулировать собственные мыслительные процессы.

Планирование: Перед началом действия в роли курсант формулирует (про себя или вслух) план: «Сначала я установлю контакт, затем выясню..., потом предложу...».

Контроль: В процессе выполнения роли он постоянно сверяет свои действия с планом и целью: «Я движусь в нужном направлении? Тот ли тон я выбрал?».

Оценка и рефлексия: После завершения упражнения на этапе дебрифинга происходит главная метакогнитивная работа. Курсант отвечает на вопросы:

Что я думал в тот или иной момент?

Почему я принял такое решение? Какие другие варианты я не учел?

Какие мои когнитивные искажения (например, поспешные выводы) мне помешали?

Что я буду думать и делать иначе в следующий раз?

Этот рефлексивный анализ, проводимый с помощью инструктора, перестраивает сами когнитивные процессы, делая их более гибкими, осознанными и эффективными.

Таким образом, когнитивный компонент ролевой гибкости – это не просто «знание ролей», а сложная, динамичная система

обработки информации. Структурированные ролевые тренировки выступают мощным когнитивным тренажером, который целенаправленно:

Формирует и делает более доступными разнообразные ролевые схемы.

Развивает системное мышление и способность к смене перспективы.

Отрабатывает эффективные модели принятия решений в условиях стресса и неопределенности.

Развивает метакогницию – ключевой навык для самообучения и адаптации в непредсказуемой профессиональной среде.

Интеграция СРТ в учебный процесс позволяет перевести подготовку курсантов с уровня механического запоминания уставных норм на уровень формирования глубокого, гибкого и стратегического профессионального мышления.

Поведенческий компонент. Многократное проигрывание различных сценариев (например, «постановка задачи подчиненному», «разрешение конфликта в коллективе», «общение с представителями СМИ») формирует устойчивые поведенческие навыки. Как показывают исследования, у курсантов, прошедших цикл СРТ, значительно повышалась уверенность в себе и вариативность поведенческих реакций в сложных коммуникативных ситуациях по сравнению с контрольной группой, обучавшейся по традиционным методам [14, С. 101; 17, Р. 178].

Поведенческий компонент ролевой гибкости является наиболее наблюдаемым и объективно измеряемым. Он представляет собой внешнее, деятельностное проявление внутренних (когнитивных и эмоциональных) процессов. Если когнитивный компонент – это «что думать», то поведенческий – «что делать и как говорить». Его развитие через СРТ основано на ключевых принципах бихевиоризма и социального научения: формирование навыка через моделирование, практику и подкрепление.

1. Теоретическая основа: от теории к мышечной памяти.

Поведенческий подход акцентирует внимание на том, что поведение формируется и изменяется под влиянием окружающей среды. В контексте СРТ это означает:

Принцип моделирования (А. Бандура): Курсант наблюдает за эталонным исполнением роли (инструктор, заранее подго-

товленный коллега) и формирует в сознании мысленный образ желаемого поведения. Это предоставляет ему поведенческий шаблон для подражания.

Принцип повторения и практики: Без многократного воспроизведения навык не переходит в устойчивую поведенческую модель. СРТ предоставляют безопасное пространство для такого повторения без риска реальных негативных последствий.

Принцип обратной связи и подкрепления: Правильные, эффективные действия немедленно подкрепляются положительной оценкой инструктора и успешным разрешением смоделированной ситуации. Ошибочные действия корректируются, что позволяет избежать их закрепления.

Цель СРТ – довести исполнение ключевых поведенческих паттернов до уровня автоматизма, чтобы в реальной стрессовой ситуации курсант мог действовать эффективно, не тратя когнитивные ресурсы на вспоминание «правильного» алгоритма.

2. Ключевые поведенческие паттерны, отрабатываемые в СРТ.

Развитие ролевой гибкости предполагает формирование широкого репертуара конкретных, наблюдаемых навыков.

а) Коммуникативные навыки (вербальные и невербальные):

Речевые модули и паттерны: Отработка конкретных фраз, формулировок и речевых тактик, адекватных роли и ситуации.

Для роли «Командир»: Четкие, лаконичные, повелительные конструкции («Иванов, к выполнению задачи приступить!»), использование «мы-высказываний» для сплочения («Наша задача – ...»).

Для роли «Переговорщик»: Техники активного слушания (перефразирование, резюмирование: «Правильно ли я понимаю, что Ваша основная проблема...»), открытые вопросы, деэскалационная лексика.

Для роли «Наставник»: Вопросы на развитие мышления («Как ты считаешь, почему это произошло?»), поддерживающие и конструктивно-критические обратные высказывания.

Невербальное поведение («язык тела»): Осознанное управление своими невербальными сигналами и считывание сигналов партнера.

Отработка этих навыков базируется на принципах социального научения через моделирование и обратную связь [7; 18; 21, С. 75].

б) Действия и операционные процедуры:

Алгоритмы поведения в стандартных и нестандартных ситуациях. Например:

Алгоритм доклада старшему начальнику.

Алгоритм постановки задачи подчиненным (по технологии «5 шагов»).

Алгоритм действий при возникновении конфликта в подразделении.

Порядок взаимодействия с представителями других силовых структур или гражданскими лицами.

СРТ позволяют не просто заучить эти алгоритмы теоретически, а физически их отрепетировать, сформировав мышечную и поведенческую память.

в) Навыки саморегуляции и управления эмоциями:

Это также поведенческий навык. Курсант учится распознавать у себя физиологические признаки нарастающего стресса (дрожь в голосе, учащенное дыхание, зажатые кулаки) и применять поведенческие антистрессовые техники:

Техника «квадратного дыхания» (4 сек. вдох, 4 сек. задержка, 4 сек. выдох, 4 сек. пауза) для быстрого снятия паники.

Сознательное изменение позы на более уверенную (расправить плечи, поднять подбородок) для внутреннего успокоения.

Использование тактильной паузы (например, взять в руки ручку, поправить элементы формы), чтобы снять мышечное напряжение и выиграть время для мысли.

3. Механизм формирования навыка в процессе СРТ.

Процесс поведенческого научения в СРТ является циклическим и включает несколько обязательных этапов:

Инструктаж и моделирование: Четкое объяснение цели, условий и желаемого поведения. Демонстрация эталонного исполнения роли (вживую или на видео).

Репетиция (проигрывание): Курсант исполняет роль, пытаясь применить полученные инструкции и смоделированные паттерны на практике. Это ядро поведенческого подхода.

Немедленная обратная связь (дебрифинг): Самый важный этап. Происходит разбор действий.

Конкретика: Обратная связь должна быть максимально конкретной и объективной. Не «ты был неубедителен», а «в момент постановки задачи твой голос дрожал, ты из-

бегал зрительного контакта и не упомянул критерии успешного выполнения».

Использование видеозаписи: Наиболее эффективный инструмент: Курсант видит себя со стороны, что позволяет преодолеть «внутреннюю слепоту» и объективно оценить свое поведение.

Позитивное подкрепление: Обязательное выделение и похвала за успешно выполненные элементы.

Корректировка и повторная репетиция: На основе обратной связи курсант вносит коррективы в свое поведение и сразу же проигрывает тот же или похожий эпизод снова. Этот этап закрепляет правильную поведенческую модель и «стирает» ошибочную.

Постепенное усложнение: Сценарии тренировок усложняются: вводятся дополнительные персонажи, фактор неопределенности, временные ограничения, помехи. Это обеспечивает перенос навыка – способность применять отработанные поведенческие паттерны в новых, незнакомых условиях, что и является сутью гибкости.

Поведенческий компонент в развитии ролевой гибкости является материальным воплощением внутренних изменений. Структурированные ролевые тренировки служат высокоэффективным поведенческим тренажером, который позволяет:

Сформировать у курсанта богатый репертуар конкретных вербальных и невербальных паттернов, адекватных различным профессиональным ролям.

Отработать до автоматизма ключевые алгоритмы действий в типовых и критических ситуациях.

Сформировать навыки поведенческой саморегуляции для работы в условиях стресса.

Обеспечить прочное закрепление правильных моделей поведения через механизм немедленной обратной связи и многократного повторения.

Таким образом, именно через поведенческий компонент ролевая гибкость перестает быть абстрактным понятием и становится реальным, наблюдаемым и измеряемым профессиональным качеством будущего офицера.

Эмоционально-волевой компонент. Ситуации, моделируемые в СРТ, часто содержат элемент стресса, неопределенности или конфликта. Это позволяет курсанту научиться распознавать и управлять своими эмоциями (развивая эмоциональ-

ный интеллект), а также тренировать психологическую устойчивость. Работы К. В. Вишнекова и М. И. Марьина подчеркивают, что эмоциональная саморегуляция является критически важным элементом ролевой гибкости, позволяющим сохранять эффективность при переключении между конструктивными ролями [2, С. 88]. Развитие этого компонента соответствует современным концепциям эмоционального и социального интеллекта в лидерстве [17] и теориям саморегуляции [23].

Эмоционально-волевой компонент является центральным системообразующим звеном, обеспечивающим энергетическую, регуляторную и мотивационную основу для реализации когнитивных и поведенческих аспектов ролевой гибкости. Именно он позволяет курсанту сохранять эффективность и целеустремленность в условиях стресса, неопределенности и высокой ответственности, неизбежных при ролевом переключении. Его развитие через СРТ основано на принципах теории эмоционального интеллекта (Д. Гоулман), психологии саморегуляции и концепции совладающего поведения (копинга).

1. Теоретическая основа: единство аффекта и интеллекта.

Эмоции и воля не являются антагонистами рационального мышления. Напротив, они – его неотъемлемая часть, выполняющая критически важные функции:

Оценочная функция эмоций: Эмоции являются быстрой, эволюционно древней системой оценки ситуации. Чувство тревоги сигнализирует об угрозе, гнев – о нарушении границ, уверенность – о правильности выбранного пути. Эта оценка происходит быстрее, чем когнитивный анализ, и подготавливает организм к действию.

Регуляторная функция эмоций и воли: Эмоции мотивируют поведение (стремление избежать опасности или достичь цели), а волевые процессы обеспечивают сознательное управление поведением, подавление непродуктивных импульсов и удержание намеченного курса вопреки трудностям и сиюминутным желаниям.

Коммуникативная функция эмоций: Невербальное выражение эмоций (тон голоса, мимика, поза) является мощным каналом коммуникации, усиливающим или ослабляющим вербальное воздействие.

Ролевая гибкость, таким образом, требует не подавления эмоций, а высокого

уровня эмоционального интеллекта – способности:

Распознавать и точно идентифицировать свои эмоции и эмоции других [17, Р. 56].

Понимать причины и последствия возникающих эмоций.

Управлять своими эмоциональными состояниями и их выражением.

Использовать эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности.

2. Ключевые элементы эмоционально-волевого компонента, формируемые в СРТ:

а) Развитие эмоционального интеллекта (ЭИ) и эмпатии:

Распознавание эмоций через «эмоциональное зеркало»: В ходе СРТ партнеры выступают в роли «живого зеркала», своими реакциями (вербальными и невербальными) демонстрируя эмоциональный отклик на действия курсанта. Грубый приказ может вызвать страх или подавленность, нерешительность – неуверенность. Курсант учится считывать эти обратные связи в реальном времени.

Тренировка точной эмпатии: Проигрывая разные роли (в т.ч. и противоположные, например, роль рядового солдата), курсант вынужден «влезть в шкуру другого», что развивает способность к эмпатии – понимание эмоционального состояния и мотивов другого человека. Это основа для деэскалации конфликтов и эффективного влияния.

Расширение эмоционального словаря: В процессе дебрифинга инструктор помогает курсанту не просто констатировать («он разозлился»), а точно называть и дифференцировать эмоции («Вы вызвали у него раздражение, переходящее в глухую обиду, потому что...»).

б) Формирование навыков эмоциональной саморегуляции:

СРТ создают управляемый стресс, что делает их идеальным полигоном для отработки техник управления своим состоянием, включая когнитивное переосмысление (рефрейминг) [2; 22, С. 99].

Когнитивная переоценка (рефрейминг): Курсант учится менять отношение к стрессовой ситуации. Угрожающую ситуацию («Это проверка, и я провалюсь») можно переоценить как вызов («Это возможность проверить свои силы и чему-то научиться»). Данный навык является краеугольным камнем психологической устойчивости.

Поведенческие и физиологические техники: Контроль дыхания: Использование диафрагмального дыхания или техники «квадратного дыхания» для мгновенного снижения физиологического возмущения.

Мышечная релаксация: Осознанное снятие мышечных зажимов (разжать челюсти, рассмотреть плечи) для прерывания цепи «стресс – мышечное напряжение – усиление стресса».

Использование «якоря»: Выработка простого ритуала (например, поправить погон, сделать паузу и глубокий вдох), который служит психологическим «переключателем» в состояние собранности.

Управление экспрессией: Курсант тренируется осознанно принимать выражение лица, позу и тон голоса, адекватные исполняемой роли, даже если внутренне он испытывает неуверенность. Важно отметить, что и сама телесная экспрессия влияет на внутреннее состояние (принцип «обратной связи»), то есть, приняв уверенную позу, курсант и внутренне начинает чувствовать себя более уверенно.

в) Развитие волевых качеств и стрессоустойчивости:

Целеполагание и концентрация: В условиях смоделированного стресса (нехватка времени, «нападки» оппонента) курсант учится удерживать в фокусе внимания главную цель взаимодействия, не отвлекаясь на второстепенные провокации.

Принятие решений в условиях неопределенности и эмоционального давления: СРТ учат действовать, а не парализовано ждать «идеального» решения, которого никогда не будет. Формируется толерантность к неопределенности – способность эффективно действовать, несмотря на недостаток информации и эмоциональный дискомфорт.

Мобилизация и управление энергией: Курсант приобретает опыт управления своим психофизиологическим состоянием от мобилизации (для роли «командир в критической ситуации») до целенаправленного расслабления и эмпатического включения (для роли «наставник» или «переговорщик»).

3. Механизм воздействия СРТ на эмоционально-волевою сферу.

Создание «безопасного» стресса: СРТ моделируют высокоэмоциональные ситуации, но в контролируемой учебной среде. Это позволяет курсанту прожить сильные эмоции (гнев, растерянность, разочарова-

ние) без реальных разрушительных последствий и, с помощью инструктора, проанализировать и научиться управлять ими.

Эмоциональная инокуляция (прививка): Последовательное столкновение со все более сложными эмоциональными вызовами в рамках тренинга действует по принципу вакцины, постепенно повышая «иммунитет» к стрессу и снижая интенсивность деструктивных эмоциональных реакций в реальной службе.

Рефлексия и осознание: Ключевой этап дебрифинга направлен на анализ не только действий, но и эмоциональных траекторий всех участников.

«Что вы чувствовали в тот момент?»

«Как ваша эмоция повлияла на ваше следующее действие?»

«Что вы могли сделать, чтобы сохранить самообладание?»

«Какую эмоцию вы вызвали у партнера и почему?»

Эта практика превращает бессознательные эмоциональные реакции в объект для анализа и последующего управления.

Эмоционально-волевой компонент является «цементом», который связывает воедино когнитивные схемы и поведенческие навыки, обеспечивая их реализацию в условиях реальной службы. Структурированные ролевые тренировки выступают мощным инструментом развития эмоционального интеллекта и волевой саморегуляции, позволяя:

Сформировать у курсанта высокую степень осознанности своих и чужих эмоциональных состояний.

Отработать практические навыки управления стрессом и совладания с деструктивными эмоциями.

«Закалить» волю, развить способность к концентрации, мобилизации и целенаправленному действию вопреки давлению обстоятельств.

Создать прочный фундамент стрессоустойчивости и эмоциональной зрелости, без которых немислима эффективная профессиональная деятельность современного офицера.

Таким образом, инвестиции в развитие эмоционально-волевой сферы через СРТ напрямую способствует повышению не только профессиональной эффективности, но и психологического благополучия и психического здоровья будущих командиров.

Рефлексивный компонент. Ключевой этап любого СРТ – дебрифинг, или разбор действий. В процессе рефлексии под руководством преподавателя-модератора курсанты анализируют собственные действия и действия коллег, дают и получают обратную связь. Этот процесс, как отмечает Е.В. Сидоренко, способствует осознанию своих сильных и слабых сторон, пониманию последствий тех или иных поведенческих стратегий и закреплению успешных моделей [7, С. 204]. Современные рефлексивные технологии в образовании подчеркивают роль такого анализа в переходе от знаний к личностно-осмысленному опыту [20, С. 50–55].

Рефлексивный компонент является системообразующим мета-навыком, который обеспечивает осознанность, управление и целенаправленное развитие всех остальных аспектов ролевой гибкости (когнитивного, поведенческого, эмоционально-волевого). Это процесс самопознания и саморегуляции, в ходе которого курсант анализирует собственную деятельность, ее основания, результаты и их соответствие поставленным целям. В контексте СРТ рефлексия выступает ключевым механизмом трансформации опыта в устойчивое профессиональное качество.

1. Теоретическая основа: рефлексия как механизм профессионального становления.

Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) в психолого-педагогическом смысле – это способность субъекта выделять, анализировать и соотносить с ситуацией собственные действия, мысли и эмоции.

Концепция рефлексивного практика (Д. Шон): Шон противопоставляет «техническую рациональность» (слепое следование алгоритмам) «рефлексивной практике». Профессионал, действующий в условиях неопределенности (как офицер), не просто применяет знания, а конструирует новое понимание сложных, уникальных ситуаций в процессе самого действия («отражение действий») и после него («размышление о действиях»). Этот подход является основой для подлинной гибкости, а не шаблонности [13; 20].

Психологическая теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн):

Рефлексия позволяет субъекту осознать мотивы, цели, средства и результаты своей деятельности, выявить внутренние противоречия и скорректировать дальнейшие дей-

ствия. В военной практике это означает осознание несоответствия между стандартной схемой и требованиями конкретной ситуации.

Рефлексивно-ролевой подход (И. В. Вагин, С. Ю. Степанов): Смена социальной роли требует выхода за ее пределы для анализа ее адекватности и эффективности. То есть, чтобы гибко менять роли, нужно уметь занимать мета-позицию по отношению к ним.

Таким образом, ролевая гибкость невозможна без развитой способности к рефлексии, которая позволяет курсанту:

1. Осознать свою текущую роль и ее соответствие контексту.
2. Проанализировать эффективность своих действий в этой роли.
3. Спроектировать иное ролевое поведение на будущее.
4. Интегрировать новый успешный опыт в свою профессиональную идентичность.

2. Ключевые аспекты рефлексивного компонента, формируемые в СРТ.

Рефлексия в рамках СРТ – это структурированный процесс, выходящий далеко за рамки простого вопроса «Как я себя чувствовал?».

а) Самовосприятие и самонаблюдение (Что я делал? Что я чувствовал?): Восстановление последовательности действий: Курсант учится реконструировать ход событий: «Сначала я отдал приказ, затем увидел замешательство в глазах подчиненного, после чего повысил голос...».

Фиксация эмоциональных и когнитивных реакций: Важно связать действия с внутренним состоянием: «В момент, когда оппонент начал спорить, я почувствовал раздражение и подумал: «Он меня не уважает». Это заставило меня занять оборонительную позицию».

Использование видеозаписи: Видео выступает объективным «зеркалом», позволяющим преодолеть субъективность восприятия и увидеть рассогласование между собственными ощущениями и тем, как действие выглядело со стороны (например, «мне казалось, что я говорю уверенно, но на видео видно, что я тереблю ручку и избегаю взгляда»).

б) Критический анализ и поиск причинно-следственных связей (Почему это произошло?):

Это ядро рефлексии, где происходит переход от описания к пониманию.

Анализ эффективности: Оценка действий против критериев успеха: «Моя цель была – добиться понимания задачи. Достиг ли я ее? Что свидетельствует «за» и «против»?».

Выявление паттернов и «слепых пятен»: Курсант с помощью инструктора обнаруживает повторяющиеся, часто неосознаваемые модели поведения: «Я заметил, что в стрессовой ситуации я всегда перехожу на излишне формальный, отстраненный тон, что блокирует коммуникацию» – обнаружение таких «слепых пятен» является ключевой целью рефлексивного анализа в тренинге [7; 20].

Определение «точек выбора»: Анализ моментов, где можно было поступить иначе: «Вот здесь, когда он задал уточняющий вопрос, я мог не прерывать его, а выслушать и поблагодарить за вопрос. Это изменило бы весь ход беседы».

в) Концептуализация и обобщение (Что это значит? Какие уроки я извлекаю?):

На этом этапе частный случай превращается в общий урок, формируется новый принцип действия.

Формулирование идеи (озарений): Курсант делает выводы-обобщения: «Я понял, что мое раздражение часто возникает не из-за действий подчиненного, а из-за моего собственного страха не уложиться в срок. Мне нужно работать с этим».

Установление связей с теорией: Инструктор помогает связать личный опыт с теоретическими знаниями: «Такая реакция подчиненного классически описывается в теории когнитивного диссонанса Леона Фестингера: когда приказ противоречит его внутренним убеждениям...».

Разработка новых стратегий: На основе анализа создается план действий на будущее: «В следующий раз в подобной ситуации я сначала сделаю паузу, чтобы справиться с раздражением, а затем проверю, правильно ли меня поняли, задав открытый вопрос».

г) Планирование и апробация (Как я буду использовать это в следующий раз?):

Рефлексия завершается только тогда, когда ее результаты превращаются в конкретные намерения и действия.

Постановка конкретных учебных целей: «В следующем розыгрыше сценария моя цель – задать не менее трех уточняющих вопросов перед тем, как отдать окончательный приказ».

Немедленная повторная апробация: Самый эффективный метод. После анализа курсант сразу же проигрывает тот же эпизод сценария заново, пытаясь применить выведенные правила. Это закрепляет новый, более эффективный паттерн поведения на практике.

3. Механизм организации рефлексии в СРТ: этап дебрифинга.

Рефлексия не возникает спонтанно. Ее необходимо организовывать и фасилитировать. Центральное место занимает структурированный дебрифинг под руководством подготовленного инструктора-модератора.

Классическая модель дебрифинга (по Г. П. Щедровицкому – «рефлексивный вывод»):

1. Воспроизведение ситуации: Участники совместно восстанавливают ход событий, стараясь избежать оценочных суждений. («Что произошло? Как это происходило?»).

2. Выявление фактов и реакций: Обсуждение ощущений и действий каждого участника. («Что вы делали в тот момент? Что вы при этом чувствовали? Что вы ожидали от других?»).

3. Анализ причин и следствий: Поиск глубинных причин успехов и неудач. («Почему это сработало? Почему здесь возникла проблема? Какие наши действия привели к этому результату?»).

4. Обобщение (концептуализация): Формулирование общих принципов и правил. («Какой же главный урок мы можем извлечь из этого случая? Какое правило на будущее мы можем сформулировать?»).

5. Перенос полученных знаний на будущую деятельность и реальную практику. («Как мы будем действовать в похожей ситуации на учениях/на службе?»).

Роль инструктора-модератора: Задача инструктора – не давать готовые ответы, а задавать правильные, «рефлексивные» вопросы, которые направляют мысль курсанта в нужное русло и помогают преодолеть защитные механизмы психики (рационализацию, проекцию).

Структурированный дебрифинг по такой модели превращает единичный случай в глубокий учебный опыт, способствуя формированию рефлексивной практики как устойчивой привычки мышления [7; 16; 20].

Рефлексивный компонент является смыслообразующим и преобразующим

элементом всего процесса развития ролевой гибкости. СРТ предоставляют идеальную платформу для формирования этого мета-навыка, обеспечивая:

Переход от бессознательной некомпетентности к осознанной компетентности:

Курсант не просто научается действовать, но и понимает, почему именно так нужно действовать.

Формирование установки на непрерывное саморазвитие и самокоррекцию:

Выпускается не просто специалист, а рефлексивный практик, способный критически оценивать и совершенствовать свою деятельность в период всей карьеры.

Глубокую интеграцию опыта: Опыт, пропущенный через рефлексию, становится не просто воспоминанием, а частью профессионального «Я», личностным знанием, которое легко актуализируется в новых условиях.

Преодоление профессиональных деформаций: Постоянная рефлексия предотвращает («застывание») в одной, наиболее привычной роли (например, роли «командира-автократа»), поддерживая ролевой репертуар гибким и адаптивным.

Таким образом, инвестирование времени и ресурсов в организацию качественной рефлексии в рамках СРТ является ключевым условием подготовки не просто технически грамотного, а мыслящего, адаптивного и постоянно развивающегося офицера, способного к эффективному руководству в сложном и динамичном мире.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что развитие ролевой гибкости является не побочным продуктом, а важнейшей целью современного военного образования. Структурированные ролевые тренировки представляют собой высокоэффективный инструмент для достижения этой цели, оказывая комплексное воздействие на когнитивную, поведенческую, эмоциональную и рефлексивную сферы личности курсанта.

Для успешной имплементации СРТ в учебный процесс военных вузов рекомендуется:

Разработать комплекс типовых ролевых сценариев, охватывающих основные профессиональные ситуации деятельности офицера.

Подготовить инструкторов-модераторов, владеющих техникой проведения тренинга

и организации рефлексии, что является критическим фактором успеха подобных программ [16, С. 120].

Интегрировать СРТ в программы по военно-политической подготовке, военной педагогике и психологии, тактической и огневой подготовке, создавая междисциплинарные учебные модули, что отвечает современным тенденциям в проектировании практико-ориентированного образования [16; 21].

Использовать видеозапись сессий для последующего детального анализа и самоанализа курсантов.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на измерение долгосрочных эффектов СРТ, а также на разработку критериев и методик диагностики уровня развития ролевой гибкости у курсантов.

Список источников

1. Барабанщиков А. В. Основы военной акмеологии / А. В. Барабанщиков, А. А. Деркач. М. : РАГС, 2006. 278 с.
2. Вишнеков К. В. Эмоциональная саморегуляция в деятельности офицера / К. В. Вишнеков, М. И. Марьин. М. : МО РФ, 2015. 164 с.
3. Караяни А. Г. Прикладная военная психология. СПб. : Питер, 2006. 480 с.
4. Перевозкина Ю. М. Импазо-ролевая модель диагностики социализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 126–133.
5. Перевозкин С. Б. Взаимодетерминация учебной мотивации подростков кадетского корпуса и ролевой идентичности / С. Б. Перевозкин, Ю. М. Перевозкина // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 225–235.
6. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.
7. Сидоренко Е. В. Тренинги коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке. СПб. : Речь, 2019. 352 с.
8. Федоришин М. И. Специфика выраженности способностей и когнитивных процессов в зависимости от доминирующей ролевой модели курсантов при решении служебно-боевых задач / М. И. Федоришин, Ю. М. Перевозкина // Актуальные проблемы профессионально-практической психологии (Дьяченковские чтения-2022): сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 513–520.
9. Шатров С. А. Психология ролевой гибкости военного руководителя: монография. М. : ВУ, 2011. 210 с.
10. Goffman, E. The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Doubleday, 1959. 259 p.
11. Moreno, J. L. Psychodrama. Beacon, NY: Beacon House, 1946. 432 p.
12. Callero P. L. Role-identity salience // Social Psychology Quarterly. 1985. № 3 (48). P. 203–215.
13. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2018. 511 с.
14. Кабардов М. К. Коммуникативная компетентность и ролевая пластичность в профессиональной деятельности / М. К. Кабардов, М. А. Матова. М. : Когито-Центр, 2020. 198 с.
15. Лурья А. Р. Основы нейропсихологии. М. : Академия, 2019. 384 с.
16. Маслак А. А. Методика структурированного тренинга в высшей школе / А. А. Маслак, В. В. Гриценко. Воронеж: ВГУ, 2021. 145 с.
17. Goleman D., Boyatzis R., McKee A. Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business Review Press, 2019. 348 p.
18. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1977. 247 p.
19. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
20. Климова Е. К. Рефлексивные технологии в профессиональном образовании. СПб. : Лема, 2022. 176 с.
21. Панфилова А. П. Игровое моделирование в профессиональной подготовке. М. : Академия, 2020. 224 с.
22. Чернышёв А. С., Дьячков В. Н. Психология стрессоустойчивости военнослужащих. М. : ВУ, 2023. 210 с.
23. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p.

References

1. Barabanshchikov A. V. Osnovy voennoj akmeologii / A. V. Barabanshchikov, A. A. Derkach. M. : RAGS, 2006. 278 s. (In Russ.).
2. Vishnekov K. V. Emocional'naya samoregulyaciya v deyatel'nosti oficera / K. V. Vishnekov, M. I. Mar'in. M. : MO RF, 2015. 164 s. (In Russ.).
3. Karayani A. G. Prikladnaya voennaya psihologiya. SPb. : Piter, 2006. 480 s. (In Russ.).
4. Perevozkina YU. M. Impact-Role Model of Personality Socialization Diagnostics // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2016;5: 126–133. (In Russ.).
5. Perevozkin S. B. The interdependence of educational motivation among cadet corps adolescents and their role identity / S. B. Perevozkin, YU. M. Perevozkina // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019;4 (40): 225–235. (In Russ.).
6. Petrovskij A. V. Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv. M. : Politizdat, 1982. 255 s. (In Russ.).
7. Sidorenko E. V. Trenigi kommunikativnoj kompetentnosti v professional'noj podgotovke. SPb. : Rech', 2019. 352 s. (In Russ.).
8. Fedorishin M. I. Specifika vyrazhennosti sposobnostej i kognitivnyh processov v zavisimosti ot dominiruyushchej rolevoj modeli kursantov pri reshenii sluzhebno-boevyh zadach / M. I. Fedorishin, YU. M. Perevozkina // Aktual'nye problemy professional'no-prakticheskoy psihologii (D'yachenkovskie chteniya-2022): sbornik nauchnyh trudov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2022. S. 513–520. (In Russ.).
9. SHatrov S. A. Psihologiya rolevoj gibkosti voennogo rukovoditelya: monografiya. M. : VU, 2011. 210 s. (In Russ.).
10. Goffman, E. The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Doubleday, 1959. 259 p. (In Russ.).
11. Moreno, J. L. Psychodrama. Beacon, NY: Beacon House, 1946. 432 p. (In Russ.).
12. Callero P. L. Role-identity salience // Social Psychology Quarterly. 1985. № 3 (48). P. 203–215.
13. Leont'ev D. A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. M. : Smysl, 2018. 511 s. (In Russ.).
14. Kabardov M. K. Kommunikativnaya kompetentnost' i rolevaya plastichnost' v professional'noj deyatel'nosti / M. K. Kabardov, M. A. Matova. M. : Kogito-Centr, 2020. 198 s. (In Russ.).
15. Luriya A. R. Osnovy nejropsihologii. M. : Akademiya, 2019. 384 s. (In Russ.).
16. Maslak A. A. Metodika strukturirovannogo treninga v vysshej shkole / A. A. Maslak, V. V. Gricenko. Voronezh: VGU, 2021. 145 s. (In Russ.).
17. Goleman D., Boyatzis R., McKee A. Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business Review Press, 2019. 348 p.
18. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1977. 247 p.
19. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
20. Klimova E. K. Refleksivnye tekhnologii v professional'nom obrazovanii. SPb. : Lema, 2022. 176 s. (In Russ.).
21. Panfilova A. P. Igrovoe modelirovanie v professional'noj podgotovke. M. : Akademiya, 2020. 224 s. (In Russ.).
22. CHernyshyov A. S. Psihologiya stressoustojchivosti voennosluzhashchih / A. S. CHernyshyov, V. N. D'yachkov. M. : VU, 2023. 210 s. (In Russ.).
23. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p.

Статья поступила в редакцию 31.10.2025;
одобрена после рецензирования 05.02.2026;
принята к публикации 19.03.2026.

The article was submitted 31.10.2025;
approved after reviewing 05.02.2026;
accepted for publication 19.03.2026.