

**МІНІСТЕРСТВО ОБОРОНИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ОБОРОНИ УКРАЇНИ
ІМЕНІ ІВАНА ЧЕРНЯХОВСЬКОГО**

**ВІСНИК
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ОБОРОНИ
УКРАЇНИ**

4 (35) / 2013

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Рекомендовано
до друку вченою радою Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського
Протокол № 10 від 1 липня 2013 р.

Київ – 2013

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Іващенко Л. Я. – доктор педагогічних наук, професор
Маслов В. С. – доктор педагогічних наук, професор
Свистун В. І. – доктор педагогічних наук, професор
Стефаненко П. В. – доктор педагогічних наук, професор
Ягупов В. В. – доктор педагогічних наук, професор
Болтівець С. І. – доктор психологічних наук, професор
Корольчук М. С. – доктор психологічних наук, професор
Ложкін Г. Н. – доктор психологічних наук, професор
Малхазов О. Р. – доктор психологічних наук, професор
Стасюк В. В. – доктор психологічних наук, професор
Лисенко О. Є. – доктор історичних наук, професор
Рибак М. І. – доктор історичних наук, професор
Сідак В. С. – доктор історичних наук, професор
Сидоров С. В. – доктор історичних наук, доцент
Шевчук В. П. – доктор історичних наук, професор
Мосов С. П. – доктор військових наук, професор
Діхтієвський П. В. – доктор юридичних наук, професор
Калюжний Р. А. – доктор юридичних наук, професор
Колодій А. М. – доктор юридичних наук, професор
Семон Б. Й. – доктор технічних наук, професор
Богайчук В. Ж. – кандидат політичних наук, доцент
Гайдулін О. О. – кандидат філософських наук, доцент
Мулява В. Д. – кандидат філософських наук, доцент
Осьодло В. І. – кандидат психологічних наук, доцент

РЕДАКЦІЯ:

Редактор – **Стасюк В. В.**, доктор психологічних наук, професор
Відповідальний секретар – **Богайчук В. Ж.**, кандидат політичних наук, доцент

Засновник – Національний університету оборони України

Виходить 6 разів на рік

Свідоцтво про державну реєстрацію збірника КВ № 16922-5692 ПР від 15. 07. 2010 р.

Згідно постанови президії ВАК України від 01. 07. 2010 р. № 1-05/5 збірник “Вісник Національного університету оборони України” визнано фаховим виданням у галузі психологічних наук, та постанови президії ВАК України від 16. 12. 2009 р. № 1-05/6 у галузі педагогічних наук.

Вид видання – збірник наукових праць

Сфера розповсюдження – загальнодержавна

Адреса редакції:

Київ-049, Повітрофлотський проспект, 28

Телефон для довідок: 271-06-23, 271-06-29

© Вісник Національного університету оборони України

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського – 2013

ЗМІСТ

Питання педагогіки

<i>Бережна Я. В., Кубіцький С. О.</i> Показники та критерії сформованості толерантності у дітей молодшого шкільного віку.....	7
<i>Брижатиє Є. І.</i> Формування професійних здібностей у майбутніх офіцерів інженерних військ на існуючих принципах навчання.....	11
<i>Васюк О. В., Зяткін В. Ю.</i> Теоретико-методичні аспекти застосування кредитно-модульної системи навчання при вивченні дисципліни «Історія педагогіки».....	16
<i>Висогурська Т. І., Теслюк В. М.</i> Наукові підходи до визначення сутності поняття «компетентність».....	21
<i>Воробійова Т. О.</i> Формування компетенції читача на основі лінгвістичного потенціалу тексту.....	26
<i>Гапоненко Г. М.</i> Результати дослідно-експериментального дослідження та методичні рекомендації щодо розвитку професійної компетентності водолазів-підривників.....	31
<i>Демянчук Р. М.</i> Сутність компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх бакалаврів медсестринської справи.....	36
<i>Жиденко Т. Ф., Жиденко А. І.</i> Використання Веб-квестів для навчання іноземної мови у вищих військових навчальних закладах.....	41
<i>Заєць М. З.</i> Дефінітивний аналіз дослідження формування готовності до діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності лікаря.....	46
<i>Зайченко Н. І.</i> Становлення соціального захисту дітей в Аргентині наприкінці XIX – у першій половині XX ст.....	50
<i>Іванчикова І. Б., Виговська С. В.</i> Теоретичні аспекти реалізації проблемного навчання у вищому навчальному закладі.....	54
<i>Каніболоцька Л. В., Кубіцький С. О.</i> Формування готовності старшокласників до сімейного життя.....	58
<i>Катюк Я. Л.</i> Вплив інформальної освіти на розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів.....	62
<i>Климчук С. В.</i> Можливості використання інтерактивних методів навчання в процесі формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів.....	66
<i>Кожєвников В. М.</i> Засоби реалізації та контролю забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу на науково - методичному рівні управління.....	70
<i>Максимчук Л. В.</i> Застосування інтерактивних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх економістів-міжнародників.....	76
<i>Матвєєва Г. В.</i> Використання активних форм навчання у процесі професійної підготовки екскурсознавців.....	82
<i>Мельниченко Н. І., Теслюк В. М.</i> Сутність поняття «комунікативна компетентність».....	87
<i>Назарук В. Л.</i> Дефінітивний аналіз дослідження формування культури здоров'я майбутніх лікарів.....	91
<i>Николюк Н. П.</i> Педагогічне навіювання як елемент педагогічної майстерності.....	95
<i>Нікольська О. С., Каленський А. А.</i> Використання нових інформаційно-комунікаційних технологій в процесі вивчення економічних дисциплін.....	101
<i>Окпінняк А. С.</i> Аналіз поглядів вітчизняних фахівців на підготовку водолазів усіх найменувань та спеціальностей.....	104
<i>Онищук А. С.</i> Інноваційні підходи до використання засобів інтерактивних технологій у підготовці майбутніх перекладачів.....	109
<i>Остапенко В. С.</i> Критерії та показники діагностування рівнів розвиненості методичної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін у вищих військових навчальних закладах.....	114
<i>Романишина О. Я.</i> Особливості формування професійної ідентичності майбутніх учителів.....	120
<i>Романовська Л. І.</i> Соціально-профілактична робота в системі практичної діяльності соціальних служб.....	125
<i>Романюк І. М.</i> Методологічні аспекти ідеологічної роботи у вищому військовому навчальному закладі.....	130
<i>Стадник В. В.</i> Організаційно-методологічні засади національного виховання в Збройних Силах України.....	134
<i>Стаднійчук І. П.</i> Розвиток фахових компетенцій майбутніх техніків-механіків з електротехніки з позицій діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів.....	140
<i>Теличко Н. В.</i> Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу.....	146
<i>Ткач М. М., Каленський А. А.</i> Застосування інформаційних технологій при вивченні дисципліни «Ландшафтна архітектура» на прикладі Боярського коледжу екології і природних ресурсів.....	151
<i>Ткачук Т. В., Теслюк В. М.</i> Моделювання педагогічного процесу формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця.....	154
<i>Торчевський Р. В.</i> Суб'єктно-діяльнісний підхід як сучасна методологічна основа професійної підготовки офіцерів оперативно-тактичної ланки управління.....	158
<i>Усенко О. В., Йилдиз С.</i> Інноваційні технології міжнародного співробітництва в галузі освіти на прикладі шкіл міста Києва та міста Стамбула.....	162

Фіногенов Ю. С., Петрачков О. В. Модельні характеристики різних рівнів фізичної підготовленості військовослужбовців.....	167
Шабалтун М. О. Організація дозвілля підлітків сільських шкіл в умовах бази відпочинку.....	173
Янішевська З. В. Форми взаємодії сім'ї та школи в сучасній Іспанії.....	178

Питання психології

Алексєєва Т. В. Відповідальність як професійно значуща якість майбутнього фахівця.....	182
Арзуманян К. К. Особливості психологічної готовності менеджерів торговельних підприємств.....	185
Баранівський В. Ф. Сутність та завдання психологічного супроводження професійної підготовки військовослужбовців служби за контрактом.....	190
Блінов О. А. Психічні стани військовослужбовців у процесі служби.....	196
Вороніна К. О. Теоретичний аналіз проблеми професіографії в банківській сфері.....	202
Євченко І. М. Емпіричне дослідження стратегії самоствердження студентів з погляду часової перспективи.....	207
Іващенко О. А. Психолого-педагогічний супровід у підготовці фахівців державної служби з надзвичайних ситуацій.....	212
Катаєв Є. С. Психологічні аспекти формування сучасної військової організації.....	217
Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Кількісне оцінювання рівня розвитку лідерських якостей курсантів.....	222
Кривець Л. В. Психолого-педагогічні аспекти формування патріотизму в контексті розвитку української нації.....	227
Мельніченко О. І. Теоретичні засади психологічного супроводу освітніх послуг у вищому навчальному закладі.....	233
Мовмига Н. Є. Гендерні відмінності життєвих домагань майбутніх правоохоронців.....	239
Невмержицький В. М. Моделі психологічної підготовки військовослужбовців країн-членів НАТО... ..	245
Панфілова Г. Б. Динаміка Я-концепції студентів різних спеціальностей в ускладнених життєвих ситуаціях.....	251
Радзіковський С. А. Напрямки використання апаратних засобів щодо психологічного забезпечення професійної діяльності військовослужбовців.....	256
Солдатов С. В. Методичний апарат оцінки професійного стресу та впливу стрес-факторів на особистість.....	261
Стасюк В. В. Впливові фактори виникнення страху в бойових умовах.....	267
Тітова Н. А. Психологічні особливості професійної діяльності працівників міліції щодо запобігання протиправній поведінці неповнолітніх.....	274
Філіппов С. О., Чистяков С. А. Антикорупційне значення розвитку мотивації професійної діяльності військовослужбовців за контрактом органів (підрозділів) охорони державного кордону... ..	280
Філіппов М. О., Зубовський Д. С. Проблема дезінформації як предмет аналізу в сучасних психологічних дослідженнях.....	286
Чернова О. Є. Професійна компетентність як особистісна якість працівника оперативних підрозділів ОВС.....	292
Шавиро Г. С. Розвиток психологічних чинників саморегуляції поведінки студентської молоді.....	297

Соціально - правові питання

Єфімова В. В., Богайчук В. Ж. Фінансове забезпечення військовослужбовців армії США.....	303
Захарченко И. Н. Поняття осквернення релігійної святині в статті 179 Уголовного Кодекса України.....	309
Осьодло В. І., Будагянц Л. М. Концептуалізація феномена ідеології в європейській філософії та ідеологічні проблеми сучасної демократії.....	314
Репіло Ю. Є., Тарасов С. В. Чим корупція може загрожувати вищій військовій освіті?.....	327
ДО ВІДОМА АВТОРІВ	339

CONTENTS

Issues of pedagogy

<i>Berezhna Yana, Kubitskiy Sergey</i> Indicators and benchmarks of formation of tolerance in children of primary school age.....	7
<i>Bryzhaty Ye. I.</i> Forming of professional capabilities at future officers of engineering troops on existent principles of teaching.....	11
<i>Vasuck A., Zyatkin V.</i> The theoretical and methodological aspects of teaching of discipline «History of pedagogy».....	16
<i>Vysohurska T., Teslyuk V.</i> Scientific approaches to the essence of the concept of «competence».....	21
<i>Vorobyova T. O.</i> Forming reading competence in language learning based on the lexical potential of the text.....	26
<i>Haponenko G. M.</i> Results of experimental work related with the methodical recommendations as to development of professional competence of divers- deminers.....	31
<i>Demyanchuk M. R.</i> The essence of competence-based approach in the training of future bachelors of nursing.....	36
<i>Zhydenko T. F., Zhydenko A. I.</i> Feature of using of Web-quest in language education in the military institutes.....	41
<i>Zaets M. Z.</i> Definitive analysis study of readiness to dialogic interaction in their future careers doctor.....	46
<i>Zaychenko N.</i> The formation of childhood social protection in Argentina in the end of XIX – the first half of XX centuries.....	50
<i>Ivanchykova I., Vygovs'ka S.</i> Theoretical aspects of the problem-based learning in higher education.....	54
<i>Kanibolotskiy L., Kubitskiy S.</i> Of the training of high school students for family life.....	58
<i>Katiuk Y.</i> The influence of informal education on the development of professional identity of future psychologists.....	62
<i>Klimchuk S. V.</i> Possibilities of the use of interactive methods of studies in the process of forming of professional speech of future social pedagogues.....	66
<i>Kozhevnikov V. M.</i> Means of implementation and control of ensuring continuity of specialized schools and higher education establishments at administrative and management level.....	70
<i>Maksymchuk L. V.</i> Use of interactive technologies in foreign training future international economy experts.....	76
<i>Matveeva G. V.</i> Using of active teach forms for professional preparation process of tour guides.....	82
<i>Melnichenko N., Teslyuk V.</i> Essence of the concept of «communicative competence».....	87
<i>Nazaruk V. L.</i> Definitive analysis of study of health culture of future doctors.....	91
<i>Nykolyuk N.</i> Pedagogical suggestion as an element pedagogical skill.....	95
<i>Nickolska O. S., Kalensky A. A.</i> Information and communication technologies in the process of learning economic disciplines.....	101
<i>Okipniak A. S.</i> Analysis of the views of national experts to prepare divers all items and specialties.....	104
<i>Onyschuk A. S.</i> Innovative approaches to the using of interactive technology in training future translators.....	109
<i>Ostapenko V.</i> The diagnostic criteria and data of levels of the methodological competence development of the teachers of special military subjects in higher military educational institutions.....	114
<i>Romanyshyna A. J.</i> Features of professional identity of future teachers.....	120
<i>Romanovska L.</i> Socio-prevention work in practice the system of social services.....	125
<i>Romanyuk I. M.</i> Practical considerations of ideological work in the higher military educational establishment.....	130
<i>Stadnik V. V.,</i> Organizational and methodological principles of national education in the armed forces of Ukraine.....	134
<i>Stadnychuk I.</i> Competence of future development expert technicians electrical-mechanics from the standpoint of activity-based approach and personal.....	140
<i>Telychko N. V.</i> Training of future elementary school teachers for humanization of the pedagogical process.....	146
<i>Tkach M., Kalencykiy A. A.</i> Zactocuvannya informatsiynix texnologiy at vivchenni dictsiplini «Landscape arxitektura" of prikladi Boyarcykogo koledzhu ekologii i prirrodnix recurciv.....	151
<i>Tkachuk T., Teslyuk V.</i> Modeling pedagogical processes of communicative competence expert.....	154
<i>Torchevsky R. V.</i> Subject-activity approach as a modern methodological approach to training officers of operational-tactical level control.....	158
<i>Oksana Usenko., Syleiman Yildiz</i> Innovation technologies of international cooperation in the branch of education on the example of schools in Kyiv and Istanbul.....	162
<i>Finogenov Y. S., Petrachkov O. V.</i> Model characteristics of different levels of servicemen physical readiness.....	167
<i>Shabaltun M., Kubitskiy S.</i> Organization of leisure teens in the rural schools recreation.....	173
<i>Yanishevskaya Z. V.</i> Forms of interaction between family and school in contemporary Spain.....	178

Issues of psychology

<i>Alekseyeva T.</i> Responsibility as a significant quality of the future professional.....	182
<i>Arzumanyan K. K.</i> Features of psychological readiness managers of trade companies.....	185
<i>Baranivsky V.</i> Nature and objectives psychological support military training service in contract.....	190
<i>Blinov O.</i> Mental state of servicemen during service.....	196
<i>Voronina K.</i> Theoretical analysis of problems profesiohrafyi in banking.....	202
<i>Yevchenko I. N.</i> Empirical research strategy of self-affirmation for students from the time in perspective....	207
<i>Ivashchenko O. A.</i> Psychological and pedagogical assistance in training specialists of state emergency service.....	212
<i>Kataev Y.</i> Psychological aspects of forming of modern military organization.....	217
<i>Kokun O. M., Pischko I. A., Lozinska N. S.</i> Quantitative evaluation of cadets' leadership development....	222
<i>Krymets L. V.</i> Psihologic and pedagogical aspects of forming of patriotism in the context of the development of the ukrainian nation.....	227
<i>Melnichenko O.</i> Theoretical principles of psychological support education services in high school.....	233
<i>Movmyha N. E.</i> Gender differences claims future life guardians.....	239
<i>Nevmerzhtski V.</i> Models of psychological preparation of the military personnel of NATO member states...	245
<i>Panfilova G. B.</i> The dynamics of the I-conception of the students of different specialties in complicated everyday situations.....	251
<i>Radzikovskyy S. A.</i> Napryamki vikoristannya pavilion equipment zasobiv schodo psihologichnogo zabezpechennya profesiynoi diyalnosti viyskovosluzhbovtsiv.....	256
<i>Soldatov S. V.</i> Methodological apparatus of professional health evaluation and impact of stress-factors on personality.....	261
<i>Stasyuk V. V.</i> Influential factors of origin of fear are in battle conditions.....	267
<i>Titova N.</i> Psychological characteristics of professional employees of the police to prevent juvenile illegal behavior.....	274
<i>Philippov S. A., Chistiakov S. A.</i> Anti-corruption significance of professional activity motivation development for contracted personnel in the state border bodies (units).....	280
<i>Filippov M. A., Zubovsky D. S.</i> The problem of misinformation as the subject analysis in modern psychological researches.....	286
<i>Chernova E. E.</i> Professional competence as a personal quality of operating officers of internal affairs agencies.....	292
<i>Shavyro H. S.</i> Development of the psychological factors of self-regulation of conduct of student's youth....	297

Social and legal issues

<i>Efimova V., Bogaichuk W.</i> Financial support U.S. Army.....	300
<i>Zaharchenko I. N.</i> The concept of desecration of religious shrines in article 179 of the Criminal Code of Ukraine.....	306
<i>Osodlo V. I., Budahyants L.</i> Conceptualizing phenomenon of ideology in the European philosophy and ideology of modern democracy.....	311
<i>Repilo Y., Tarasov S.</i> How could corruption threaten the higher military education?.....	324
INFORMATION FOR AUTHORS	336

*Бережна Я. В., магістрант спеціальності
«Соціальна педагогіка» НУБіП України (м. Київ)
Кубицький С. О., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки та інформаційних
технологій в освіті НУБіП України (м. Київ)*

ПОКАЗНИКИ ТА КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовується необхідність формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку. Розкриті вікові особливості прояву толерантності, мета, завдання формування толерантності у молодших школярів. Визначені показники та критерії толерантності.

Ключові слова: толерантність, формування толерантності, молодший шкільний вік, показники та критерії толерантності.

В статті обґрунтовується необхідність формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку. Розкриті вікові особливості прояву толерантності, мета, завдання формування толерантності у молодших школярів. Визначені показники та критерії толерантності.

Ключевые слова: толерантность, формирование толерантности, младший школьный возраст, показатели и критерии толерантности.

Постановка проблеми. Сьогодні все більшого поширення в дитячому середовищі набувають недобррозуміння, озлобленість, агресивність. Причин цьому багато. Взаємна нетерпимість і культурний егоїзм через засоби масової інформації, соціальне оточення дітей, сім'ю, школу все частіше впливають на дитину. Тому активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання дітей у дусі толерантності. «Так давайте вчитися толерантності в школах та інших спільнотах, вдома і на роботі, а найголовніше – осягати її суть розумом і серцем», – закликає Генеральний директор ЮНЕСКО Федеріко Майор.

На сьогоднішній день виникає необхідність виховання культури толерантності з найперших днів навчання в школі. Одним із завдань у формуванні особистості молодшого школяра є збагачення його моральними уявленнями та поняттями. Ступінь оволодіння ними у дітей різна, що пов'язано із загальним розвитком дитини, його життєвим досвідом. У школу приходять діти різних національностей, з різних сімей з різним соціальним статусом, з різними матеріальними можливостями. Необхідно навчити молодших школярів поважати не тільки себе, але і тих, хто поруч, приймати один одного такими, які вони є.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні існує значна кількість наукових праць, присвячених окремим аспектам з виховання толерантності: О. Асмолов, Л. Байбородова, Т. Білоус, О. Бурлак, Р. Валітова, О. Волошина, О. Грива, О. Клепцова, Е. Койкова, Ф. Малхозова, О. Матієнко, А. Погодіна, М. Рожков, Г.

Солдатова, Ю. Тодорцева, К. Фопель, Л.Шайгерова, О. Шарова, Г. Шеламова, А. Ширванян та ін. Вирішення деяких аспектів щодо формування толерантності висвітлено в роботах таких авторів, як: О. Брянцевої, С. Герасимова, Л. Ільченко, Е. Койкової, О.Крушельницької, О. Матієнко. Окремі теоретичні питання щодо визначення суті, змісту, структури та критеріїв толерантності розкрито у працях С. Бондиревої, М. Боришевського, О. Докукіної, Б. Кобзаря, Д. Колесова, А. Погодіної, П. Степанова, К. Чорної, В. Шаліна та ін. Розробкою методичних рекомендацій з формування толерантності в школярів займаються такі вчені: О. Асмолов, Л. Байбородова, В. Беляєва, Є.Брянцевої, О. Бурлак, С. Герасимов, О. Грива, Е. Койкова, О. Матієнко, А.Погодіна, М. Рожков, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова, О.Щеколдіна та ін.

Метою нашої статті є висвітлення основних показників та критеріїв сформованості толерантності дітей молодшого шкільного віку як особистісної якості.

Виклад основного матеріалу. У молодшому шкільному віці (1-4 класи) орієнтація дітей у своїй поведінці на дорослих замінюється орієнтацією на колектив ровесників. Усе більшого значення для розвитку дитини набуває її спілкування з однолітками, де засвоюються відносини дружби, лідерства [7, с. 110].

Характерними віковими особливостями вияву толерантності у молодших школярів є відвертість, справедливе відношення до іншого, а також вираження співчуття і

бажання надати допомогу. Відвертість у молодших школярів виявляється вибірково, разом зі справедливістю у відносинах між ними. Учня властиві відносини за принципом панування-підкорення і завуальованого керівництва, співчуття і бажання надати допомогу іншому виявляються не завжди. Молодшим школярам властива слабка довільність поведінки, емоційність, імпульсивність, невміння контролювати свої дії, що нерідко призводить до небажаних наслідків у відносинах між однолітками [8, с. 152].

Виховання толерантності має здійснюватися за формулою: «батьки + діти + вчитель». Заходи, в яких беруть участь батьки, служать хорошим прикладом взаємодії двох найважливіших чинників у житті дитини, школи і сім'ї, що об'єднали свої зусилля, які спрямовані на виховання відкритого, неупередженого ставлення до людського різноманіття. Взаємозв'язок родинного середовища і особистості вчителя, як референтної особи, набувають особливого значення у вихованні толерантності молодшого школяра.

У процесі виховної роботи мають поставати наступні завдання:

- виховання особистості, яка усвідомлює гідність людини;
- виховання терпимості;
- виховання гуманності;
- формування вміння вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом [5, с. 33].

У початковій школі формування толерантного ставлення до оточуючих людей має своєю метою виховання у молодшого школяра почуття впевненості в собі і поваги самого себе та інших.

Чинниками, що впливають на толерантність молодших школярів є:

1. Сім'я і сформовані в ній міжособистісні відносини, стереотипи і забобони.
2. Учитель початкових класів, його особистісні та професійні якості.
3. Шкільний мікросоціум з його освітніми та виховними цінностями.
4. Спільна суспільно значуща діяльність.
5. Моральний мікроклімат у класі.
6. Фізкультурно-спортивні заходи (екскурсії, походи, ігри, свята).
7. Шкільні традиції.
8. Суспільство однолітків.
9. Потреба в спілкуванні.
10. Тип темпераменту.

11. Засоби масової інформації [4, с. 22].

Толерантність виявляється у молодших школярів у постійному дотриманні гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах з людьми, визнанні потреб та інтересів іншої людини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтації на позитивне в людях; здатності до морального вдосконалення; постійній спрямованості на іншу людину, повазі її гідності; доброзичливості, довірі; співчутті, співпереживанні, доброти, своєчасній допомозі, доброчесності й милосердя.

Педагогічно продуктивними умовами, що забезпечують ефективне формування толерантності в молодших школярів визначаємо:

- виховання здатності бачити і розуміти відмінність іншої людини від себе самого;
- визнання за іншим права бути іншим; сприймати цю відмінність як цінність;
- суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихованців і педагогів у спілкуванні; сприймання, розуміння, визнання себе та інших на рівні емоцій та почуттів;
- звернення дитини до власного «Я», усвідомлення своїх вчинків, рефлексія, формування адекватної самооцінки; створення атмосфери сприяння самореалізації і саморозвитку кожної дитини, розкриття її інтересів та потенцій [6, с. 10].

Виховання толерантної особистості – процес складний, здійснюється всією соціальною дійсністю, що оточує дитину, суспільством, під впливом взаємин у сім'ї, сформованих поглядів і відносин її членів до інших людей і суспільства в цілому, під впливом спілкування з однолітками та оточуючими людьми. Як показує аналіз практики, процес формування толерантності відбувається стихійно. Для того, щоб зробити його цілеспрямованим, необхідна організована діяльність у школі. На сьогоднішній день, коли має місце порушення сімейних зв'язків, відчуження дорослих і дітей, підвищена конфліктність у їх взаєминах, вакуум, в який потрапляють багато учнів, здатна заповнити повноцінна робота соціальних педагогів школи з вихованцями. Сучасний школяр повинен правильно сприймати і розуміти єдність людства, взаємозв'язок і взаємозалежність всіх і кожного, що живуть на планеті, розуміти і поважати права, звичаї, погляди і традиції інших людей, знайти своє місце в життєдіяльності суспільства, не завдаючи

шкоди і не ущемляючи права інших людей. Прикладом однієї з комплексних програм щодо формування толерантності є програма «Виховання культури толерантності у дітей молодшого шкільного віку».

Програма «Виховання культури толерантності у дітей молодшого шкільного віку» призначена для реалізації в 1-4 класах і передбачає наступні напрями формування толерантності:

1. Знайомство дітей з принципом поваги людської гідності всіх без винятку людей.

2. Розуміння того, що кожна людина – унікальна особистість, і повага до відмінностей між людьми.

3. Розуміння принципу взаємодоповнюваності як основної риси відмінностей. Учні повинні зрозуміти, що їх відмінності можуть виступати як доповнюючі один одного елементи, як подарунок кожного з них групі в цілому.

4. Розуміння принципу взаємозалежності як основи спільних дій. Дітей слід привчити до спільного вирішення проблем і поділу праці при виконанні завдань, щоб наочно показати, як виграє кожен при вирішенні проблем через співпрацю.

5. І як результат – прилучення до культури миру. Діти на практиці пізнають, що таке повага і терпимість по відношенню до інших, отримують основи, необхідні для творення миру і розвитку спільноти.

Основною метою програми є формування у дітей навичок толерантних відносин. Як підсумок реалізації програми очікуються наступні результати:

- дитина, яка успішно взаємодіє в колективі;

- дитина, яка протистоїть інтолерантним відносинам;

- соціально адаптована дитина [1, с. 112].

Результати виховного процесу значною мірою залежать від індивідуальних особливостей вихованців, їх ставлення до виховних впливів, взаємин з однолітками, дорослими, ставлення до педагогів і батьків. Оскільки школярі різняться індивідуальними особливостями, то й результати їх виховання різні.

Оцінити рівень вихованості особистості можна і за її ставленням до навколишньої дійсності:

- до суспільства – патріотизм, суспільна дисципліна, громадська активність, працьовитість, відповідальність, солідарність, відданість справі;

- до інших людей – повага гідності, піклування, терплячість;

- до себе – гідність, самокритичність, самоконтроль, ініціатива, оптимізм;

- до культури – повага до культурних цінностей;

- до природи – повага до всіх форм життя, милування природою, примноження її багатств і раціональне їх використання;

- до моральних цінностей – демократизм, гуманізм [3, с. 65].

Спираючись на визначення толерантності та її сутності, враховуючи вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, дослідниця С.В. Бобінова визначила такі критерії та показники толерантності:

- знання про навколишній світ;

- впевненість у собі – адекватна самооцінка своїх вчинків, дій, власних сил і здібностей;

- відповідальність за свої вчинки і дії;

- доброзичливість і чуйне ставлення до навколишнього світу;

- емпатія (здатність співпереживати, співчувати, співпереживати, емоційно оцінювати події);

- рефлексія – здатність усвідомлювати, осмислювати свої дії і вчинки, знання індивідуальних особливостей, достоїнств і недоліків;

- відсутність тривожності, страху;

- витримка, самовладання (володіння собою, вміння керувати емоціями, вчинками);

- здатність прощати;

- вміння слухати, вислуховувати інших;

- комунікабельність;

- уміння знаходити шляхи порозуміння і злагоди, вирішувати спірні питання та конфліктні ситуації без агресії і силового впливу;

- здатність зрозуміти іншого і шанобливо до нього ставитися;

- відмова від домінування і насильства;

- почуття власної гідності;

- визнання за іншим права мати свою точку зору і можливість вільно її висловлювати [2, с. 31].

Сухопара І.Г. пропонує такі основні критерії толерантності та їх показники:

1. Стійкість особистості (емоціональна стабільність; доброзичливість, ввічливість, терпіння; соціальна відповідальність; самостійність; соціальна релаксація).

2. Емпатія (чуттєвість партнера; високий рівень співпереживання; екстравертність; здатність до рефлексії).

3. Дивергентність (відсутність стереотипів; гнучкість мислення; критичність мислення).

4. Мобільність поведінки (відсутність напруги в поведінці; відсутність тривоги; комунікабельність; уміння знайти вихід з складної ситуації; автономність поведінки).

5. Соціальна активність (соціальна самоідентифікація; соціальна адаптація; креативність; соціальний оптимізм; ініціативність) [7, с. 111].

Характеристика критеріїв та показників сформованості толерантності дає можливість подальшої діагностики рівнів сформованості толерантності та визначення ефективності виховного процесу щодо формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку.

Висновки. Серед ціннісних пріоритетів сучасної освіти проблема виховання толерантності підростаючого покоління посідає особливе місце. Виховання толерантності стає вкрай важливим, оскільки толерантність – це необхідна умова для створення атмосфери доброзичливості й взаєморозуміння між людьми. Метою виховання толерантності в сучасних умовах стає розвиток толерантних якостей особистості молодшого школяра. У молодших школярів толерантність формується як ціннісна якість особистості, що виявляється в елементарних нормах поваги людської гідності, милосердя, терпимості, чуйності, уміння прощати, не робити зла, протидіяти йому, несправедливості, жорстокості, критичному ставленні до себе, у відповідних вчинках, діях і поведінці дітей.

Література

1. Андрієвська В.В. Виховання толерантності у дітей як шлях до гуманізації суспільства / В.В. Андрієвська // Педагогіка толерантності. – 1997. – №1-2. – С. 112-113.
2. Бобінова С.В. Воспитание культуры толерантности у детей младшего школьного возраста / С.В. Бобінова // Педагогіка толерантності, 2001. – № 2. – С. 30-32.
3. Ключник П.И. Формирование толерантности у младших школьников в подвижно-игровой деятельности / П.И. Ключник, С.П. Пояркова // Теория и практика физической культуры. – М., 2007, № 5. – С. 63-67.
4. Лиманская Е.В. Формирование толерантности у младших школьников / Е.В. Лиманская // Педагогіка толерантності, 2001. – № 2. – С. 21-24.
5. Прохоренко Е.Б. Формирование толерантности у младших школьников в учебно-воспитательном процессе / Е.Б. Прохоренко // Учебно-воспитательный процесс в школе и вузе. Сб. науч. тр. – М.: Изд-во МГОУ, 2004. – С. 33-36.
6. Скворцов Л.В. Перспектива толерантности. Человек: образ и сущность (Гуманитарные аспекты) / Л.В. Скворцов // Толерантность и архитектура эмоций. – М., 1996. – С. 8-45.
7. Сухопара І.Г. Формування у молодших школярів толерантності як соціально-ціннісних якостей особистості: теоретичний аспект / І.Г. Сухопара // Педагогіка толерантності, 2002. – №1-2. – С. 110-111.
8. Тилова Х.Х. Принципы формирования толерантности / Х.Х. Тилова // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – №2 (31). – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – С. 150-155.

Berezhna Yana, undergraduate

Kubitskiy Sergey, PhD. ped. Associate professor, department

INDICATORS AND BENCHMARKS OF FORMATION OF TOLERANCE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Today more and more common in children's environment become hostility, anger, aggression. The reasons for this are many. Mutual tolerance and cultural self-interest through the media, social environment, family, school is increasingly affecting the child. To date, there is need for education culture of tolerance on the first day of school. One of the objectives in the formation of individual primary school children have enriching his moral beliefs and concepts. Age characteristics characteristic manifestation of tolerance in primary school children is honesty, fair treatment of others, as well as expression of sympathy and willingness to help. The elementary school of tolerance towards people around them is aimed at educating primary school children self-confidence and respect for oneself and others.

This article describes the task of tolerance, factors affecting the tolerance of younger pupils educationally productive conditions that ensure efficient tolerance. Presented program "Parenting Culture of Tolerance in primary school children", whose main objective is to develop skills in children tolerant relations. Based on the definition of tolerance and its essence, given the age characteristics of children of primary school age defined criteria and indicators of tolerance.

Keywords: tolerance, tolerance formation, primary school age, indicators and benchmarks of tolerance.

ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК НА ІСНУЮЧИХ ПРИНЦИПАХ НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку ЗС України вимагає від системи військової освіти перегляду існуючих форм, методів та принципів навчання, при цьому враховується як вітчизняний, так і зарубіжний досвід підготовки військових фахівців. Систематизація принципів навчання будується на сучасних дидактичних концепціях, які мають властивість виховного та розвиваючого навчання, спрямованого на гармонійний розвиток особистості майбутніх офіцерів та ефективний процесу навчання в цілому.

Современный этап развития ВС Украины требует от системы военного образования пересмотра существующих форм, методов и принципов обучения, при этом учитывается как отечественный, так и зарубежный опыт подготовки военных специалистов. Систематизация принципов обучения строится на современных дидактических концепциях, которые имеют свойство воспитательного и развивающего обучения, направленного на гармоничное развитие личности будущих офицеров и эффективный процессу обучения в целом.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одна з пріоритетних задач, яка стоїть перед системою вищої військової освіти є професійна підготовка офіцерів від вихованця лицею до офіцера ЗС України, компетентного і відповідального, здатного орієнтуватись у складних, нестандартних умовах, приймати виважені рішення при цьому піклуватись про особовий склад підрозділу, здатного до постійного професійного кар'єрного зростання. Процес постійного вдосконалення та кар'єрного зростання є безперервний і будується на основних принципах навчання; широкому спектру видів, форм та методів навчання; методик та технологій з використанням інформаційних та технічних засобів навчання.

Для найбільш успішної побудови етапного навчання необхідно на основі систематизації закономірних зв'язків структурувати процес навчання за допомогою принципів, тим самим наблизити його до оптимального функціонування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для визначення принципів навчання були присвячені праці наших так і зарубіжних вчених: Я.Коменським, Ю.Бабанським, В.Оконь, К.Ушинським, Ч.Купісевичем, І.Підлісним, В.Ягуповим.

Викладення основного матеріалу. Навчання у військових закладах має прагматичну спрямованість на орієнтацію курсанта до майбутньої професійної діяльності, основною ціллю якої є подальше виконання професійних завдань.

На протязі всіх часів найвища ефективність професійної діяльності офіцера здебільшого визначалась їхнім умінням творчо використовувати як вітчизняний, так і світовий досвід підготовки військ.

Сучасного військового, в умовах постійних змін та перетворень, які

відбуваються в країні і світі, зміни структури Збройних Сил, їх чисельності, завдань, розвиток ведення сучасних бойових дій, виробництво нових зразків озброєння та військової техніки, ставлять в жорсткі рамки відповідності до системного оволодіння знаннями, вміннями та навичками в процесі професійної діяльності.

Поняття «сучасний військовослужбовець» передбачає розуміння безпосередньо майбутньої професійної діяльності придбання характерних для цього виду діяльності, рівня теоретичних та практичних знань та вмінь, рівня інтелектуальних здібностей та рівня культури професіонала. Він повинен бути не лише достатньо підготовленим до виконання службових обов'язків, а й освіченою людиною в різних сферах життя, науки та культури, тому у професійній підготовці майбутніх офіцерів повинні знайти місце компоненти, не пов'язані безпосередньо з професійною стороною в майбутній професійній діяльності, а забезпеченість й розвиток певних якостей його особистості, таких як самостійність, відповідальність, вміння працювати в колективі, творча активність, здатність до оновлення знань [1].

Тому, виникає необхідність у розгляді питання, щодо формування професійних здібностей майбутніх офіцерів не тільки з загального уявлення про процес, етапність, системність та структуру підготовки, а з іншої точки зору, на яких принципах вона ґрунтується.

Поняття принцип, як розглядав А.І.Кузьмінський і В.Л.Омелянко [2] походить від лат. ргіпсіріум — початок основа — основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети виховання та закономірностей процесу навчання, а В.І.Шинкарук [3] розглядав принцип, як внутрішні переконання людини, ті практичні,

моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності. В загалі принципи, виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способу регуляції практики навчання. На них ґрунтуються підходи до навчання усіх дисциплін, визначаючи певною мірою їх зміст, засоби й прийоми навчальної роботи [2].

На основі систематизації закономірних зв'язків у процесі навчання можливо не тільки сформулювати деякі принципи, а за допомогою їх найбільш успішно структурувати процес навчання, наблизити його до оптимального функціонування [4].

Найбільш ефективним підходом до створення системи принципів є підхід, при якому кожний з цих елементів послідовно відповідає кожному з основних компонентів професійних здібностей. Принципи навчання та формування професійних здібностей побудовані на закономірностях та законах, які враховують особливості всього процесу навчання в сучасних умовах.

Отже, процес навчання має свої закони і закономірності. Наприклад, І.Харламов відзначає такі закономірності виховання в цілому і навчання зокрема, як: 1) спрямованість навчання на розв'язання завдань всебічного і гармонійного розвитку особистості; 2) активно-діяльнісний характер навчання; 3) єдність потреб мотиваційної сфери і навчально-пізнавальної активності учнів; 4) виявлення поваги і вимогливості до учнів, зміцнення їх особистої гідності в процесі навчання; 5) виявлення здібності і творчих задатків учнів і опора на їх позитивні властивості і якості в процесі навчання; 6) врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; 7) узгодженість і єдність педагогічних умов сім'ї, школи і громадськості в організації навчання та ін. [5].

Таким чином, для нашого випадку, щоб всі принципи в сукупності охоплювали весь період становлення майбутнього офіцера інженерних військ в процесі навчання, розмістимо весь цикл навчання відповідно до логічного розвитку становлення майбутнього офіцера, а саме, навчання у ліцеї з ПВФП, військовий коледж сержантського складу та вищий військовий навчальний заклад (інститут, факультет).

Формування принципів навчання змінювалась на протязі десятиліть (М.А.Данилов, Б.П.Есипов, М.Н.Скаткин та інші). Вперше в історії педагогічної думки систему дидактичних принципів розробив чеський педагог Я.А.Коменський. Він прагнув до того, щоб навчання було успішним, легким продуктивним і ґрунтовним, і визначив такі

принципи навчання: свідомості, наочності, наступності, послідовності навчання, міцності засвоєння знань.

В слід за Я.А.Коменським розглядом дидактичних принципів займались (Ж.-Ж.Руссо, Г.Й.Пестолоцці, А.Ф.Дістервенг). Значний внесок у розробку принципів вніс К.Д. Ушинський, виділив такі принципи: своєчасність, поступовість, органічність, постійність, стійкість засвоєння, самостійність учнів, відсутність надмірної напруженості та надмірної легкості, правильність, свідомість і активність навчання, наочність, послідовність, міцність знань і навичок [6].

В свою чергу Ю.К. Бабанський, для ефективного вибору принципів навчання під час формуванні професійних здібностей, виділив наступні: принцип направленості процесу навчання на всебічний гармонійний розвиток особистості; принцип наочності, принцип доступності, принцип систематичності і послідовності, принцип створення оптимальних умов для функціонування навчального процесу, принцип єдинства і оптимального поєднання форм навчання, принцип оптимального поєднання словесних, наочних та практичних методів навчання, принцип свідомості, активності і самостійності; принцип єдинства і оптимальної репродуктивності і пошукової навчально-пізнавальної діяльності; принцип стимулювання і мотивації до навчання; принцип оперативного контролю і самоконтролю в навчанні; принцип осмислення і дієвості [4].

Відомий радянський психолог А.Леонтьєв [7] виділяв провідний принцип навчання - принцип свідомості. Все побудовано на свідомості тих хто навчається. За допомогою цього принципу забезпечується ґрунтовне пізнання фактів, визначень, законів, глибоке смислове розуміння, осмислення висновків. Принцип свідомості характеризується такими основними ознаками, як використання мовного мислення учнів, усвідомлення завдань, самостійний пошук рішень і логічне мислення.

Колектив авторів, взявши за основу напрацювання вчених Ю.К.Бабанського, В.І.Загвязінського і М.М.Скаткіна [8]. виділяють принципи навчання, які притаманні сучасній школі: принцип розвиваючого і виховного характеру навчання; принцип науковості змісту і методів навчального процесу; принцип систематичності та послідовності в опануванні досягнень науки, культури, досвіду діяльності; принцип свідомості, творчої активності та самостійності учнів; принцип наочності; єдність конкретного та абстрактного, раціонального і емоційного, репродуктивного і продуктивного; принцип доступності навчання; принцип міцності

результатів навчання і розвитку пізнавальних сил учнів; принцип зв'язку навчання з життям; принцип раціонального сполучення колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи.

Розгляд думок вчених на питання формування принципів навчання доводить, що воно залишається відкритим і досі, немає єдиних еталонних принципів. Постійні зміни які відбуваються у різних галузях сприяють подальшому розвитку та вдосконаленню принципів навчання. На нашу думку, основою принципів навчання є закони та закономірності, а метою принципів навчання є систематизація процесу навчання в єдину цілісну систему, яка буде працювати у тісному зв'язку із всіма принципами (реалізація одного принципу пов'язана з реалізацією іншого).

Проаналізувавши та розглянувши досвід проведених наукових досліджень по визначенню основних принципів навчання, виділимо основні з них. Побудуємо принципи навчання для нашого випадку виходячи з етапного навчання від вихованців ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до курсантів вищого військового навчального закладу. Необхідність розгляду цих принципів, буде сприяти визначенню регулятивної функції процесу навчання.

Розглянемо більш докладно кожен групу принципів навчання для нашого випадку. За основу розгляду принципів навчання візьмемо погляд відомого науковця В.В.Ягупова, який у своєму навчальному посібнику «Педагогіка» [9] виокремив сім основних принципів навчання:

Принцип розвиваючого і виховного характеру навчання. Цей принцип спрямований на всебічний розвиток особистості курсанта, його індивідуальності у військовому колективі. Необхідність цього принципу полягає у врахування існуючих концепцій навчання і є орієнтиром до визначення потенційних можливостей людини. Мета принципу полягає у особистісно-орієнтованому навчанні, яке спрямоване на формування: самостійності, розвитку інтелектуальних здібностей, фізичної витривалості, демократії спілкування.

Основна увага цього принципу зосереджена на не тільки на опанування певного об'єму знань, вмінь та навичок, а має й виховну мету на засадах патріотизму, любові до батьківщини, національних цінностей при цьому відбувається формування високих моральних рис.

Принцип науковості будується на прогресивному та сучасному стані розвитку військової освіти та науки. Всі новітні розробки озброєння та техніки та передові

досягнення в області тактики ведення сучасних війн та збройних конфліктів, повинні бути втілені у програму підготовки військових фахівців.

Згідно з принципом науковості зміст освіти і навчання має складати тільки наукові знання, тобто зміст повинен мати якість науковості, враховувати співвідношення логічного та історичного. Науковим має бути і процес навчання. На нинішньому етапі проходить стрімкий розвиток військової науки, вона безперервно розвивається: з'являються нові форми та методи ведення бойових дій, створюються досконалі зразки озброєння та військової техніки, удосконалюється методика викладання навчального матеріалу, йде постійний пошук ефективного використання особового складу та військової техніки під час виконання завдань, підтримання в боєготовності війська.

Принцип практичної направленості. Основа принципу полягає у пізнанні дійсності між теоретичним та практичним навчанням, тобто засвоєння теоретичних знань та вмінь спрямованих до подальшої реалізації їх у практичній діяльності. Я.А. Коменський вважав, що учень краще засвоює навчальний матеріал, якщо показати яку користь він має, а російський генерал М. І. Драгомиров вважав, що практична направленість має за мету навчати та як і в яких умовах проводити бойову підготовку військ.

Отже, під час виконання бойових дій репетицій не буває, спроба дається одна. В нашому випадку підготовка фахівців інженерних військ пов'язана з підвищеним ризиком для життя при виконанні завдань з розмінування, як у воєнний і в мирний час. Тому, практична направленість у навчальному процесі для майбутніх офіцерів відіграє головну роль, вона є запорукою успішного виконання покладених завдань.

Принцип системності та послідовності навчання. Принцип послідовності та доступності передбачає поетапне оволодіння знаннями, навичками та уміннями, які відповідають інтелектуальним можливостям курсантів на протязі всього періоду навчання. Цей принцип є похідним від принципу науковості. Елементи навчального матеріалу повинні бути логічно структуровані і взаємопов'язані між собою за роками навчання, семестрами та окремого предмету. При засвоєнні матеріалу слід звернути у вагу на його складність, він повинен будуватись від простого до складного, для того щоб у курсантів не знижувались мотиваційний настрій під час навчання. Але разом з тим, навчання не повинно бути елементарним, тому що можливе зниження інтересу, падіння

працездатності, послаблення розвиваючої функції. Тобто, навчання повинно граничити між доступністю на відповідному рівні, до інтелектуальної напруженості. К.У.Ушинський розглядав систему знань, як цілковиту владу над нашими знаннями, інше кажучи без системи неможливе якісне та ефективне навчання.

Принцип гуманізації та гуманітаризації навчання. Принцип гуманізму передбачає виховання і розвиток особистості, майбутнього офіцера.

А.І. Кузьмінський вважав, що гуманізм, це система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність — це переконаність у безмежних можливостях людини та її здатності до удосконалення, це вимога свободи і захисту гідності особистості, це ідея про право людини на щастя і про те, що задоволення її потреб та інтересів має бути метою суспільства.

Принцип гуманізації виховання передбачає створення умов для формування кращих якостей та розвитку здібностей людини, розкриття джерел її життєвих сил; гуманізацію взаємин між вихователями і вихованцями, постановку виховання в центр навчально-виховного процесу, повагу до особистості, її гідності, розуміння її запитів, інтересів, довір'я до неї; формування широкі, доброзичливої, милосердної людини.

Гуманізація навчально-виховного процесу майбутніх офіцерів спрямована на всебічний розвиток особистості та особисту індивідуальність, формування в нього не тільки відповідних знань, умінь і навичок, а ще певних морально-ділових та інтелектуальних якостей. Засновником гуманістичної дидактики був В.О.Сухомлинський, метою його педагогічної діяльності стало виховання людини, як засіб формування особистості: "Той, хто вийшов із стін школи, може чогось і не знати, але він обов'язково має бути розумною людиною... розумова вихованість не рівнозначна обсягу набутих знань: вся суть у тому, як відбувається життя знань у складній і багатогранній діяльності людини".

Свої праці він присвятив теорії формування людяності у сфері розумової праці учня. Він довів, що успіх людини відображений на її духовному стані. Головна мета викладача, як вважав він, є бажання учня до оволодіння знаннями.

Принцип оптимізації дидактичного процесу. Засновником цього принципу вважають Ю.К.Бабанський. В основу цього принципу закладено вибір кращих показників які можливо досягти через зміст, методи, форми та прийоми у навчанні. Ефективність навчання підвищується завдяки використанню

найбільш доцільних дидактичних засобів. Викладач під час вирішення педагогічних завдань, обирає найбільш досконалу, перевірену методику викладання при цьому витрачає мало часу і отримує високі показники.

Сам процес оптимізації математично можна зобразити за допомогою формули:

$$Q = V / t,$$

де, Q – кількість робочого часу;

V – обсяг виконаної об'єктом навчання роботи;

t – кількість часу, витраченого об'єктом навчання [10].

За допомогою цієї формули викладач може визначити насиченість заняття: встановити робочий час який буде витрачено для одержання знань, вмінь та навичок курсантом.

Останній принцип який ми хотіли виділити, це принцип свідомості та активності. На принципі свідомості та активності будується, на наш погляд основа навчально-виховного процесу, це основний генератор успішного навчання. Формування якостей свідомості та активності проходить під впливом багатьох факторів, це виховання в родині, у школі та вищому навчальному закладі. М.Й.Варій розглядав самосвідомість – як здатність людини усвідомити саму себе, своє «я», свої потреби, інтереси, цінності, своє буття і його сенс, власну поведінку й переживання тощо. На відміну від свідомості, самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Структура самосвідомості людини складна, вона визначається: пізнавальною - самокритичність, самоаналіз, самооцінка, самопереконання, самоіронія тощо; емоційною - самозадоволення, самоповага, самолюбство, самосхвалення тощо; вольовою - самодисципліна, самонаказ, самоконтроль, саморегуляція, самовимогливість тощо. Високий рівень самосвідомості зумовлює саморозвиток і самовиховання.

Характерною особливістю самосвідомості учнів до навчання є тільки позитивні риси: зростання активності, самостійності, самокритичності, самодисциплінованості, самоаналізу, самокритичності тощо. Отже самосвідомість має виховний характер для майбутнього військового, сприяє формуванню моральних та морально-ділових якостей.

Н.П.Волкова вважала, що активне й свідоме засвоєння знань, умінь і навичок неможливе без використання різноманітних розумових операцій (порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу, індукції і дедукції, аналогії), без з'ясування взаємозв'язків і взаємообумовленості у вивченому матеріалі,

правильного формулювання думки при усному мовленні.

Активізації пізнавальної діяльності учнів сприяють позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу, позитивні емоційні переживання у навчальній діяльності. Вона залежить і від зв'язку навчання з життям, єдності між інтелектуальною і мовною діяльністю учнів, використання на практиці засвоєних знань, умінь і навичок. Позитивно впливають на неї систематичне повторення засвоєних знань, варіативність і диференціація вправ, роботи для засвоєння складного матеріалу доступними методами. Використання знань при вирішенні конкретних завдань сприяють проблемне навчання, диференціація матеріалу відповідно до навчальних можливостей учнів, використання сучасних технічних засобів навчання, уміння вчителя враховувати психологічний стан учнів.

В нашому випадку активність у навчанні передбачає розумову та інтенсивну діяльність курсанта, яка веде до свідомого опанування матеріалу з необхідним набуттям знань, вмінь та навичок. У поєднанні самосвідомості та

активності в опануванні навчального матеріалу у курсанта з'являється прояв ініціативи та творчого мислення що призводить до самостійного судження особистої оцінки отриманих знань.

Висновок. Якісне формування професійних здібностей майбутніх офіцерів, прямо залежне від ефективності навчального процесу, який будується на запропонованих принципах навчання. Завдяки єдині, цілісні, взаємопов'язані системі принципів навчання та їх гармонійного використання, дозволить нам створити єдиний ефективний та оптимальний навчально-виховний процес для підготовки військових фахівців інженерних військ.

Основним завданням військових педагогів є орієнтація своєї діяльності на системне (неподільне) використання принципів навчання у навчальному процесі, що дозволить оптимізувати сам процес навчання і створити передумови до творчого використання їх у конкретних умовах.

Література

1. Жохов А.Л. Общекультурный базис подготовки профессионала / Ин-т развития проф. обр-я. – М.: 1999
2. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л., Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навч. посіб. - К.: Знання, 2006. - 311с.
3. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. - К., 1973. - С. 410
4. Бабанський Ю.К., Оптимизация процесса обучения, общедидактический аспект - К.: Москва «Педагогіка», 1977 г. – 251 с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие: 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрист, 1997. - 512 с
6. Е.І.Федорчук, В.В.Федорчук, Загальна педагогіка: лекції: навчально-методичний посібник/ Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко, 2007. - 284 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М., 1977. – 304 с., Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогіка, 1983. – Т. II. – 320 с.
8. Педагогіка / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – С. 180-185
9. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник.-К.-: Лібідь, 2003. – 560 с
10. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Г. Педагогічні технології. – К., 1995. – С. 38.

Bryzhaty Ye. I., adjunct of department of social sciences

FORMING OF PROFESSIONAL CAPABILITIES AT FUTURE OFFICERS OF ENGINEERING TROOPS ON EXISTENT PRINCIPLES OF TEACHING

The modern stage of development of SS of Ukraine requires a future officer from the system of military formation of revision of existent methods and principles of teaching from point of professional orientation. There is a necessity in working of new and more progressive methods and principles of teaching off, but here taking into account how home so foreign experience of preparation of soldiery specialists is. Realization of these tasks must line up a new model of officer of engineering troops with a broad scientific mind, high administrative culture, and creative thought, able effectively to decide all spectrums of professional tasks that stand before him. Constantly to grow the professional potential, self-affirmation in the conditions of swift development of informatization and facilities of the modern armed fight.

One of priority tasks, which stands before the system of higher military education there is professional preparation of officers from the pupil of lyceum to the officer of ZS Ukraine, competent and responsible, able to be oriented in difficult, standartnih terms, to adopt weighed decision here to care of personnel of subsection apt at permanent professional car'ernogo growth. The process of permanent perfection and car'ernogo growth is continuous and is built on basic principles of teaching; to the wide spectrum of kinds, forms and methods of teaching; methods and technologies with the use of informative and technical facilities of teaching.

*Васюк О. В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки НУБіП України (м. Київ)
Зяткін В. Ю., магістрант спеціальності
«Педагогіка вищої школи» НУБіП України (м. Київ)*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ»

У статті окреслено досвід застосування кредитно-модульної системи організації навчання при вивченні дисципліни «Історія педагогіки» студентами спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Ключові слова: кредитно-модульна система, кредит, історія педагогіки, «Педагогіка вищої школи», викладач вищої школи.

В статті обозначен опыт применения кредитно-модульной системы организации обучения при изучении дисциплины «История педагогики» студентами специальности «Педагогика высшей школы».

Ключевые слова: кредитно-модульная система, кредит, история педагогики, «Педагогика высшей школы», преподаватель высшей школы.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нині у системі вищої освіти України активізувалися процеси її реформування, що зумовлено вимогами Болонського процесу і пов'язано із входженням України до єдиного європейського та світового освітнього простору. З метою реалізації європейських підходів до освіти, дотримання світових освітніх стандартів (градація дипломів, єдина система додатків до дипломів, розвиток європейських стандартів якості, розширення мобільності студентів) та для ефективного і поступового переходу від традиційної системи освіти в Україні до нової, спрямованої на реалізацію ідей Болонської конвенції, було розроблено національну модель кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України (протокол №2/3-4 від 28.02.2003 р.; протокол № 5/5-4 від 24.04.2003 р.) було розпочато проведення педагогічного експерименту з впровадження КМСОНП у вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації.

Тому для науковців і тих, хто цікавиться освітніми процесами в Україні, набуло актуальності питання застосування кредитно-модульної системи навчання для визначення проблем, які виникають у навчальному процесі, й позитивних результатів, на яких варто акцентувати увагу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблем професійної підготовки фахівців завжди приділялася належна увага, зокрема, модульно-рейтинговій технології

професійної підготовки фахівців (А.М. Алексюк, Б.В. Свирида, Н.І. Шиян, В.Г. Коваленко); впровадженню кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації (Т.М. Козак); порівняльному аналізу змісту і форм організації модульного навчання в Україні й за кордоном (Є.В. Сковін, С. Постулуайт, А.В. Фурман). У наукових дослідженнях також приділяється увага проблемам рейтингового контролю знань (О.Ю. Сидорко, П.І. Сікорський), організації самостійної роботи студентів (В.А. Козаков, В.Ю. Серета, Б.І. Степанишин).

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження відношення студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» до впровадження кредитно-модульної системи навчання при вивченні дисципліни «Історія педагогіки», що у майбутньому дасть можливість удосконалити методику викладання вказаної дисципліни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з умов входження України до європейського простору вищої освіти є впровадження системи кредитів на зразок Європейської системи трансферу кредитів (ECTS).

Суттєві положення кредитно-модульної системи організації навчального процесу полягають, по-перше, у розділенні навчального матеріалу кожної дисципліни на блоки – залікові модулі, які розглядаються як завершені й, відповідним чином задокументовані, частини навчальної дисципліни [7]. Кожний заліковий модуль передбачає виконання студентом певного

обсягу навчальної роботи: аудиторної (лекції, практичні та лабораторні заняття, складання контрольних заходів), практичної (ознайомча, виробнича, технологічна та переддипломна практика) та самостійної (розробка лекційного матеріалу, підготовка до практичних та лабораторних занять, виконання індивідуальних завдань, розрахунково-графічних, контрольних та курсових робіт, підготовка до контрольних заходів). Одиницею виміру навчальної роботи студента при кредитно-модульній системі організації навчального процесу є кредит ECTS. Наказом МОН України від 30.12.2005 р. № 774 [5] визначений обсяг кредиту ECTS – 36 академічних годин і встановлене річне навчальне навантаження студента – 60 кредитів ECTS. Це виходить з того, що навчальний рік в середньому триває приблизно 40 тижнів.

Загалом, система залікових кредитів виконує дві основні функції:

– функцію перезаліку навчальних дисциплін (або їх окремих частин), які студент за власним бажанням вивчав у іншому вищому навчальному закладі;

– функцію накопичення кредитів – студент може отримувати вищу освіту «порціями», перериваючи навчання або неодноразово змінюючи ВНЗ [2, с. 19].

Щоб втілити виконання вищезазначеної умови в життя, в Україні було започатковано перехід до кредитно-модульної системи навчання.

У Національному університеті біоресурсів і природокористування (НУБіП) України кредитно-модульна система організації навчального процесу використовується під час викладання всіх навчальних дисциплін, зокрема і тих, що читаються на кафедрі педагогіки. Курс «Історія педагогіки», який опановують студенти магістратури напряму підготовки 1801 «Специфічні категорії» зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» не став виключенням.

Завданнями вивчення дисципліни «Історія педагогіки» є: забезпечення майбутніх викладачів вищих навчальних закладів знаннями з педагогічної спадщини минулого, виходячи з принципу зв'язку історії та сучасності, на ґрунті зв'язку загальноісторичного процесу з історією педагогічної думки різних епох як складової частини цивілізації, культури і освіти поколінь; визначення ролі корифеїв

педагогіки минулого як засновників тих чи інших педагогічних течій або систем освіти і виховання; розвиток педагогічного мислення, з використанням класичної спадщини як втілення мудрості віків і вічної основи освіти і виховання прийдешніх поколінь.

Під час опанування даного курсу майбутній викладач вищого навчального закладу набуває знань з: розвитку школи і педагогічної думки в Україні; історико-педагогічної спадщини, внеску видатних вчених-педагогів у теорію і практику навчання і виховання; основних праць корифеїв педагогіки минулого; основних тенденцій розвитку педагогічної думки на сучасному етапі розбудови школи. Також, внаслідок вивчення дисципліни «Історія педагогіки», студенти набувають умінь: усвідомлено працювати з першоджерелом; аналізувати педагогічні проблеми, дотримуючись принципу історизму, зв'язку теорії з практикою; встановлювати і пояснювати взаємозв'язок педагогічних явищ і фактів, усвідомлюючи сучасну педагогічну дійсність; творчо використовувати цінні педагогічні ідеї минулого, в тому числі відомих українських просвітителів, у практиці навчально-виховної роботи технікумів, коледжів, вузів [3].

Загальний обсяг навчального часу відведеного на вивчення дисципліни складає 108 год. З них 36 год. аудиторні (18 год. лекційних і 18 год. семінарсько-практичних). Форма підсумкового контролю залік. Дисципліна є нормативною.

Увесь навчальний матеріал курсу «Історія педагогіки» поділяється на 2 модулі, які об'єднують теоретичні заняття – лекції, семінарсько-практичні й самостійну роботу під керівництвом викладача та індивідуальну роботу.

Для з'ясування відношення студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» до використання кредитно-модульної системи навчання та удосконалення методики її застосування при вивченні дисципліни «Історія педагогіки», було здійснене емпіричне дослідження, яке передбачало методи опитування (бесіда, анкетування). З цією метою були проанкетовані студенти магістратури 1-го та 2-го років навчання, спеціальності «Педагогіка вищої школи» Національного університету біоресурсів і природокористування України. Нами була складена анкета, яку ми умовно розбили на 2 смислові блоки: 1) визначення ставлення

студентів до впровадження кредитно-модульної системи у навчальний процес НУБіП України; 2) виявлення недоліків методики викладання дисципліни «Історія педагогіки».

Розглянемо відповіді студентів на запитання 1-го блоку. Відповідаючи на перше запитання анкети, яке мало визначити чи погоджуються студенти з впровадженням в навчальний процес НУБіП України кредитно-модульної системи організації навчального процесу респонденти проявили певну однаковість. Відповіді розподілились наступним чином: так – 54%; частково – 38%; ні – 8%. Як бачимо, більшість студентів позитивно ставиться до модульно-рейтингового навчання у порівнянні з дослідженнями попередніх років, коли тільки розпочинався педагогічний експеримент з впровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес вищих навчальних закладів України. Оскільки педагогічний експеримент розпочався у 2004 році, робилися перші кроки по впровадженню КМСОНП, розроблялися навчальні плани та робочі програми, звичайно, ставлення до зміни традиційної системи організації навчання як студентів так і більшості викладачів було негативним.

Тенденцію позитивного ставлення студентів до модульно-рейтингової системи підтверджують результати відповідей респондентів на друге запитання анкети: «Якому методу контролю Ви надаєте перевагу?»: «за балами» – 71%; «традиційному» – 23%; «не бачу різниці» – 6%. На нашу думку, це пов'язано ще й з тим, що весь період навчання студентів відбувався вже за модульно-рейтинговою системою і вони не можуть повноцінно порівнювати її з традиційною, так як особисто у ВНЗ за нею не навчались.

Наступне запитання анкети містило 8 положень, що обумовлюють ефективність впровадження модульно-рейтингової системи в навчальний процес. Респонденти мали відмітити, погоджуються вони з ними чи ні. Перше положення, що звучало таким чином: «Кожен студент включається в активну та ефективну навчально-пізнавальну діяльність», отримало такі відгуки у відсотковому відношенні: 22% погодились з ним цілком; більшість, а саме 64%, частково відмітили правдивість твердження; 24% – не погодились. Відповіді студентів засвідчують,

що, нажаль, далеко не кожен студент починає активно співпрацювати з викладачами, виконуючи індивідуальні завдання, та з інтересом готується до навчальних занять. На нашу думку, це пов'язано з тим, що не завжди викладачі вимагають від студентів працювати додатково, даючи їм цікаві завдання та проводячи заняття з використанням методів навчання, що урізноманітнюють заняття та вимагають активності студентів.

Наступне положення мало на меті виявити, чи досягається, на думку студентів, повна індивідуалізація контролю і самоконтролю. Так, 38% опитаних зазначили, що лише частково; «так» відповіли лише 16%, в той час як більшість (46%) не погодилася з даним положенням. Тож, на думку студентів, одна з основних вимог Болонської угоди, а саме індивідуалізація навчального процесу не виконується в повному обсязі, а система контролю знань є більше універсальною, а ніж індивідуальною.

Прихильники кредитно-модульної системи організації навчального процесу стверджують, що при ній забезпечується своєчасна корекція прогалин в знаннях, уміннях, навичках з метою їх подальшої реалізації в професійно-орієнтованій діяльності й формування високого рівня професійної компетентності. Погодились з цим положенням 31% респондентів, частково – 36%, не погодились – 33%. Така неоднаковість думок респондентів свідчить про те, що далеко не завжди модульно-рейтинговий контроль підштовхує студентів до планового опанування дисципліною.

Важливою відмінністю кредитно-модульної системи є те, що під час вивчення дисципліни студент може заробляти бали, виконуючи додаткові завдання, що потребують творчого підходу і дають їм можливість самореалізуватись. Респонденти здебільшого підтвердили це положення, відповідаючи на наступне твердження «Студенту надається можливість самореалізуватись, підвищується його мотивація до вивчення дисципліни» наступним чином: «так» – 45%; «частково» – 34%; «ні» – 21%. Це свідчить про те, що у своїй більшості, студенти підтримують введення додаткових завдань, що вимагають реалізації їх творчого потенціалу та надають

їм можливість виразити свою індивідуальність та кмітливність.

Урізноманітнення форм проведення навчальних занять, використання на заняттях активних методів навчання (круглі столи, акваріум, брейн-ринг тощо) розвивають у студентів «почуття колективізму, вдосконалюється вміння працювати у творчих групах». З цим твердженням погоджується 51% опитаних, частково згодні – 26% і не погоджуються – 23%. Отже, такий розподіл відповідей свідчить про те, що студенти позитивно ставляться до використання таких форм та методів навчання, що сприяють позитивному психологічному клімату у студентському колективі.

Відповіді на наступне твердження, яке звучало як: «Кредитно-модульна система організації навчання дає можливість легше отримати залік чи екзамен («автоматом»)» розподілились таким чином: «так» – 36%; «частково» – 15%; «ні» – 49%. На нашу думку, така кількість респондентів не погодилась із положенням тому, що «автоматом» можна отримати лише «3», тобто «задовільно», що, зазвичай, не влаштовує більшість студентів і вони мусять складати іспит, щоб отримати вищу оцінку. Більшість респондентів (48%) погоджуються з тим, що КМСОНП дає можливість покращити оцінку при складанні екзамену чи заліку, якщо студент незадоволений результатами роботи за семестр. 35% респондентів погодились частково із цим твердженням, 8% дали відповідь – «ні».

«Модульно-рейтингова система контролює систематичність отримання знань протягом семестру та заохочує до такої систематичності». Погоджуються з таким визначенням 32% опитаних, частково – 28%, не погоджуються взагалі 40% респондентів. Як бачимо, не зважаючи на те, що модульно-рейтингове навчання дає можливість отримати оцінку «автоматом» при систематичній роботі над предметом, невелика кількість студентів намагається самостійно і систематично працювати.

Відповідаючи на запитання «Які недоліки модульно-рейтингової системи Ви можете відзначити?» відповіді респондентів розподілились наступним чином: а) модульно-рейтингова система призводить до розумового виснаження через безперервну напругу протягом семестру – 42%; б) постійне змагання призводить до погіршення

стосунків між членами колективу – 8%; в) недостатня кількість часу для самостійної роботи над предметом – 38%; г) дуже високі вимоги до отримання балів з деяких дисциплін – 16%; д) незадоволеність підходом до оцінювання навчальних досягнень – 28%.

Як бачимо, серед недоліків КМСОНП респонденти виділяють «нервову та розумову виснаженість». Це підтверджує думку про те, що за такої системи навчання навантаження на студента значно збільшується. Також значна частина респондентів виділяє такий недолік, як «недостатню кількість часу для самостійної роботи над предметом». Отже, студенти переконані, що через велике навантаження на деяких предметів, їм не вистачає часу для повноцінної підготовки до інших предметів.

Розглянемо відповіді студентів на запитання 2-го блоку. Наголосимо, що для 2-го блоку нами були обрані запитання, що, здебільшого, вже відображають виявлені нами недоліки методики викладання дисципліни «Історія педагогіки».

Зокрема на запитання «Чи вважаєте Ви поділ на змістовні модулі дисципліни «Історія педагогіки» вдалим» відповіді розподілились наступним чином: «так» – 34%, «частково» – 24%, «ні» – 42%, що засвідчує певну незадоволеність студентів поділом на модулі, що існує на сьогоднішній день, тобто потребує корекції.

Анкета містила кілька відкритих запитань, що дозволило студентам висловити побажання щодо методики викладання дисципліни «Історія педагогіки». Так, дисципліна поділена на 2 модулі: перший складає 2 кредити, 2-й – 1. На думку опитаних (68%), потрібно перерозподілити кількість годин таким чином, щоб обидва модулі склали однаково кількість часу та було рівномірно навантажено.

Наші припущення про те, що четверту тему «К.Д. Ушинський – основоположник наукової педагогіки і реформи школи» 1-го модуля не варто виносити на окреме опрацювання і потрібно об'єднати з темою «Втрата державності та занепад системи народної освіти в Україні (ХУІІІ-ХІХ ст.)», так як в ній розглядаються доробки видатних педагогів та мислителів України того часу, підтвердили студенти (54%), частково погодились – 25%; не згодні з таким припущенням – 21%.

Питання педагогіки

Досить часто, обираючи тему для самостійної роботи (реферату чи доповіді), студенти губляться, або ж кілька обирають одну. Ми вирішили дізнатися причину такої поведінки майбутніх магістрів, поставивши їм наступне запитання: «Як Ви гадаєте, чи потрібно удосконалити список тем для самостійної роботи студентів (рефератів чи доповідей)?». Респонденти відповіли наступним чином: «потрібно» вважають 48% опитаних, «частково» – 35%, «не потрібно» 17% респондентів. Як бачимо, більшість погоджується, що зміни у переліку тем самостійної роботи потрібні.

Висновки. Слід відмітити тенденцію позитивного ставлення студентів до КМСОНП. Здебільшого, підтримується введення різноманітних форм та методів навчання, що роблять процес засвоєння знань цікавішим та продуктивнішим; можливість виразити себе, проявити свої творчі якості та самореалізуватись через додаткові творчі завдання. Відповіді студентів свідчать про те, що вони не працюють систематично над дисципліною. Проте відмічаються і негативні сторони

модульно-рейтингової системи. Зокрема, КМС, на думку студентів, призводить до розумового виснаження; відмічається певна незадоволеність підходом до оцінювання навчальних досягнень студентів та недостатня кількість часу для самостійної роботи над предметом. Кредитно-модульна система організації навчального процесу досить ефективно використовується при вивченні курсу «Історія педагогіки», хоча нами і були виявлені певні недоліки. Дисципліну варто розділити на 2 модулі по 1,5 кредити; дві теми першого модуля варто об'єднати в одну, так як вони представляють один історичний період; необхідно удосконалити теми для самостійної роботи студентів.

Перспективи подальших розвідок. Здійснений аналіз методики викладання дисципліни «Історія педагогіки» із застосуванням модульно-рейтингової системи навчання майбутнім викладачам вищої школи не претендує на вичерпність. Перспективною залишається проблема розробка удосконаленої методики викладання курсу.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес / під редакцією В. Кременя. – К.-Тернопіль, 2004. – 286 с.
2. Інтеграція освітніх систем України і Європи : навчально-методичний посібник / В.К. Медведєв, Ю.В. Стасєв, С.В. Залкін, О.С. Челпанов, К.І. Хударковський, А.І. Комишан; за ред. В.К. Медведєва; Харківський університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба. – Харків, 2005. – 124 с.
3. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Історія педагогіки». – К. : НУБіП України, 2012. – 102 с.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В. Кременя; авт. кол. М. Степко та ін. – Тернопіль, 2004. – 215 с.
5. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Наказ МОНУ № 774 від 30.12.2005 р.

Vasuck A., Ph.D., associate Professor of Education

Zyatkin V., student graduate

THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF ECTS TEACHING OF DISCIPLINE «HISTORY OF PEDAGOGY»

The article outlines the experience of ECTS teaching of discipline "History of Pedagogy" students of specialty "Pedagogy of high school." Specifically highlighted task subjects indicated what knowledge, abilities and skills a student should possess after mastering this course. Analyzed the relationship masters in "Pedagogy High School" will be integrated in the educational process NUBiP Ukraine KMSONP identified advantages and disadvantages of its implementation. In particular, among the disadvantages of respondents singled out the imperfect system of evaluation of educational achievements of students and insufficient time allocated for independent work on the subject. The analysis of educational and methodical complex course "History of Education" and revealed shortcomings methods use module-credit system teaching of discipline in the future will allow her to improve.

Keywords: credit-modular system, credit, history of pedagogy, "Pedagogy of high school," the teacher of high school.

*Висогурська Т. І., викладач хімії, спеціаліст
першої кваліфікаційної категорії ВП НУБіП
України «Немішайвський агротехнічний коледж»
Теслюк В. М., кандидат психологічних наук, доцент
НУБіП України (м. Київ)*

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

У статті розкрито сутність найпоширеніших наукових підходів до визначення поняття «компетентність». Проаналізовано зміст понять «компетентність» і «компетенція».

Ключові слова: компетентність, компетенція, здатності, ключові компетенції.

В статті раскрыта сущность распространенных научных подходов к определению понятия «компетентность». Проанализировано содержание понятий «компетентность» и «компетенция».

Ключевые слова: компетентность, компетенция, способности, ключевые компетенции.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема підготовки компетентних фахівців, розвинутих особистостей на сьогодні є досить актуальною. Особливо це стосується тих країн, які з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти реформують вищу школу, зокрема з використанням компетентнісного підходу. Ідеї компетентнісного підходу помітно поширюються в освітньому просторі України, обговорюються і апробуються в системі загальної, професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти. У зв'язку з цим виникає необхідність дослідження сутності поняття «компетентність» у різних наукових підходах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вагомі напрацювання у царині дослідження компетентнісної моделі зроблено науковцями Академії педагогічних наук України, зокрема: Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочева. У дослідженні «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» (2004) на основі аналізу досвіду міжнародної спільноти було розроблено перелік ключових компетентностей для України (соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, громадянська, підприємницька, компетентність у сфері ІЕТ та вміння вчитись) та покладено початок дискусії навколо питання запровадження компетентнісного підходу в українську освіту.

Мета статті: дослідити тлумачення поняття «компетентність» у найпоширеніших наукових підходах.

Виклад основного матеріалу.

Найпоширенішими підходами щодо визначення сутності категорії компетентність є гуманістичний, системний, суб'єктний та акмеологічний.

Гуманістичний підхід визначає орієнтири як світоглядних основ науково-педагогічної думки та гуманістичної філософії освіти, так і конкретних основ педагогічних технологій. На думку І. Зязюна, зазначений підхід об'єднав філософів, педагогів, психологів, соціологів на

шляху пошуку смислу людського буття, свободи вибору, творчої самореалізації, цілісності особистості, управління власним розвитком. Учений вважає, що гуманістична педагогіка (або педагогіка гуманізму) в історично-філософському та педагогічному контекстах ґрунтується на чотирьох провідних ідеях, що не підвладні часові та ще належно не реалізовані життєвою практикою. Це – ідея вільного розвитку особистості (Відродження, Просвітництво, соціалістичний утопізм); кантівська ідея категоричного морального імперативу, яка розкриває сутність гуманізму (людина не засіб, а мета); пристосування системи виховання до людини, а не навпаки (Ж. Руссо, Л. Толстой); ідея "філософії серця", виховання позитивної чуттєвості у ставленні людини до світу, іншої людини та самої себе за біблейським правилом "золотої етики" (Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Гоголь). Автор зазначає, що гуманістична педагогіка є не просто сплавом цих ідей, це – педагогіка "золотого січення", в якій сповна враховується діалектика освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах необхідності пристосування цілей, змісту, форм і методів освіти до учня, на визнанні самоцінності людини з урахуванням суспільного характеру її буття, що вимагає певних установок і норм поведінки, на вихованні розумної особистості, що стає духом щастя та добротності [7, 40–41].

Гуманістичному підходу в педагогіці характерні такі консолідуючі ідеї: цілісність, унікальність здоров'я особистості; залучення до цінностей, норм різних видів культури; суб'єктність особистості, її здатність до життєтворчості, самовизначення і самореалізації; пріоритет самодетермінації над "прямими" впливами й відповідно організація в освітніх системах розвиваючого гуманістичного ставлення до культури, інших людей, самого себе [3, 64]. Гуманістичний підхід дозволяє визначити орієнтири методичних засад формування різних видів компетентності майбутнього фахівця.

Під системним підходом розуміють методологічний напрямок, який розробляє засоби пізнання і конструювання складно організованих об'єктів. "Системний підхід є методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій" [10, 258]. Системний підхід як методологічний засіб в онтологічному та гносеологічному плані передбачає спеціальну стратегію дослідження, яка дозволяє мати єдину модель об'єкта як цілого, яка виконує функцію засобу організації дослідження.

Серед головних ознак системи В. Афанасьєв визначає наявність структури як певної внутрішньої її організації, наявність функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, а також наявність комунікативних властивостей системи – взаємодію із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого і майбутнього в системі та її компонентах [2]. Даний підхід дозволяє розглядати компетентність як систему, що складається із взаємопов'язаних компонентів.

Фундаментальні положення суб'єктного підходу закладені в працях С. Рубінштейна, в яких зазначається, що умову формування суб'єкта складає діяльність: суб'єкт не тільки діє, перетворюючи предмет відповідно до цілі, але й набуває таких якостей, що не зумовлені ні зовнішніми впливами, ні внутрішніми природними даними [12]. На думку Д. Ельконіна, Б. Ломова, В. Мясіщева, людина стає суб'єктом соціальної діяльності – праці, спілкування, пізнання – в процесі оволодіння цими діяльностями [16, 11].

Розробляючи проблему суб'єкта, К. Абульханова-Славська [1], розкриває це поняття як особливу якість психічної діяльності, вищий рівень здійснення регулювання, спосіб активності, коли людина ініціює й реалізує власні стратегії свого життя. Сутність суб'єктності у здатності людини керувати своїми діями, планувати способи дій, реалізовувати намічені програми, контролювати хід і результати своїх дій. Враховуючи дані положення, майбутнього фахівця варто розглядати як суб'єкта власного розвитку, що здатний активно впливати на формування фахових компетентностей.

Сутність акмеологічного підходу полягає в здійсненні комплексного дослідження та відтворенні цілісного суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках, із метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку [7, 54]. Акмеологічний підхід передбачає вивчення і врахування даних всіх антропологічних наук щодо ролі спадковості і наочності у розвитку

креативності, взаємозумовленості особистісних рис та творчої активності, він є особливо важливим як у професійному розвитку особистості так і у формуванні ним фахових компетентностей.

Варто зазначити, що поняття "компетентність" є основним поняттям компетентнісно-орієнтованої освіти. Узагальнюючи визначення компетентнісного підходу, що зустрічаються в публікаціях, можна зазначити, що компетентнісний підхід – це:

- відповідь на соціальне замовлення;
- досягнення інтегрованого результату освіти – компетентності;

- культура самовизначення (здатність та готовність самовизначатися, самоактуалізовуватися, саморозвиватися).

У науковій літературі існують різні тлумачення категорії "компетентність", які принципово не відрізняються, проте визначають і підкреслюють різні аспекти цього поняття.

За визначенням словника іншомовних слів поняття компетентність є похідним від "компетенція", що має наступні значення: коло повноважень якогось органу чи посадової особи; проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає змогу фахово її розв'язати [15, 541].

Тлумачний словник англійської мови [241] трактує поняття "competence" (яке походить від латинського "competere" та має значення "збігатися", "погоджувати", "бути здатним") як: відповідність, достатність, уміння виконання певної роботи, обов'язку; розумові здібності або загальні вміння і навички.

Оксфордський російський словник під компетентністю розуміє достатні вміння та адекватну кваліфікацію [19, 725].

Підхід до розуміння компетентності як здатності діяти, відповідати певним стандартам, виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання розкривають словник Лонгмен сучасної англійської мови [17, 270].

Таким чином, в англійських словниках, порівняно з вітчизняними, більш рельєфно та адекватно розкривається сучасний зміст поняття "компетентність", в якому на перший план виходить категорія "здатності до дії" як уміння використовувати знання у практичній діяльності.

Слід відмітити, що в науковій літературі існують розбіжності між визначенням різниці понять "компетенція" та "компетентність". Так, Л. Заніна та Н. Меншикова визначають компетенцію, як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, вміння, способи діяльності), що задаються щодо певного кола предметів та процесів і які є необхідними для якісної і продуктивної діяльності щодо них; а компетентність як володіння людиною відповідною компетенцією, що включає

особистісне відношення до неї та предметну діяльність [5, 101].

Російські педагоги В. Краєвський та А. Хуторський визначають компетенцію як коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі вони розглядають як поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі науковці вважають за потрібне ввести в обіг поняття "освітні компетенції" як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, а компетентність і є результатом набуття компетенцій. Вони зазначають, що загальноосвітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, в яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відбивають предметно-діяльнісну складову загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення її цілей [14, 86].

У світовому освітньому просторі набули поширення визначення категорії "компетентність" американського педагога Едмунда Шорта. Дослідник дає наукове визначення поняття "компетентність", "компетентний", "компетенція", а також обґрунтовує чотири загальні концепції компетентності.

Щодо першої концепції, компетентність тлумачиться як поведінка або дія, тому розуміння компетентності в її межах Е. Шортом пов'язується лише із набуттям людиною вмінь і навичок для певної діяльності, що не має творчого характеру.

У другій концепції вчений розглядає компетентність як володіння знаннями, вміннями та навичками. При цьому людина в кожній своїй професійній дії свідомо робить вибір, досконало знаючи свою діяльність. Сутність концепції полягає в тому, що людина послуговується різноманітністю своїх знань та навичок для визначення: яку саме діяльність здійснювати і як має проходити цей процес.

За третьою концепцією компетентність виступає як ступінь або рівень здібностей, що офіційно вважаються достатніми. За таким тлумаченням, оцінка компетентності має визначатися згідно певних державних стандартів чи критеріїв якості, компетентність повинна відповідати рівню, прийнятому в професійній галузі або сфері діяльності.

У четвертій концепції компетентність визначається як властивість або спосіб буття людини. Мета концепції – визначити характерні риси компетентності в цілому. В основі розуміння категорії в даній концепції лежить визначення природи тієї чи іншої властивості, а також бажаність її для людини. На основі таких

даних людину можна охарактеризувати як компетентну або некомпетентну [18].

Слід звернути увагу на трактування поняття "компетентність" фахівцями проекту DeSeCo (Definition and Selection of Competencies – визначення та відбір ключових компетентностей) [9]:

1) компетентність виявляється тільки в реальній дії (на яку впливають мотиви, цілі й наміри діючого), що здійснюється в певній ситуації. Зовнішні вимоги – соціальний контекст ситуації входить до компетентності поряд із індивідуальними здібностями і схильностями;

2) компетентність, крім когнітивних компонентів, включає рухові й розумові навички, знання, мотивацію, ціннісні й етичні орієнтації, установки й інші соціальні й поведінкові компоненти, тобто все те, що може бути мобілізоване для ефективної дії;

3) компетентності здобуваються й розвиваються через дії і взаємодії в найрізноманітніших формальних і неформальних освітніх ситуаціях;

4) ключові компетентності сутєві для успіху в різних сферах життя будь-якої людини й суспільства. Тому вони потрібні кожній людині і всьому соціуму. Виокремлення ключових компетентностей залежить від цінностей даного соціуму, від того, що робить людину успішною соціально, економічно й особистісно саме в даному соціумі;

5) щоб справлятися зі складними вимогами сучасного життя, людині необхідно досягти певного рівня когнітивної складності, заснованого на критичному мисленні, рефлексії й цілісному баченні життя. Компетентній людині властивий авторський (Self-authoring) рівень когнітивної складності, при якому вона може бути незалежною від безлічі очікувань і претензій свого оточення, здатною контролювати свої дії на основі власних почуттів, думок і цінностей, діяти самостійно, а не бути знярядям чийось дій, бути автором власного життя, а не грати роль у чужому сценарії.

Фундаментальні дослідження щодо компетентності виконані британським психологом Дж. Равеном (J. Raven). Дослідник пропонує конструктивні рішення щодо розвитку та оцінювання компонентів цього феномена, у процесі навчальної діяльності. Розроблена Дж. Равеном модель компетентності складається з двох підсистем: перша з них містить опис ціннісних для людини стилів поведінки, друга – перелік компонентів компетентності. Ціннісні стилі поведінки поєднані в три групи: досягнення (наприклад, удосконалення розуміння явищ і ситуацій), співробітництво (наприклад, надання підтримки і сприйняття тим, від кого залежить досягнення мети), вплив (наприклад, відгук на запити інших людей).

Компонентами компетентності Дж. Равен називає характеристики й здібності людей, що дозволяють їм досягати особистісно значимих цілей – незалежно від природи й соціальної структури, у якій вони живуть і працюють. Серед них, наприклад, такі: критичність мислення, готовність вирішувати складні питання, здібність слухати інших людей і брати до уваги те, що вони говорять, наполегливість, довіра, відповідальність тощо (усього 37 компонентів). Учений підкреслює, що інтегральною частиною компетентності, крім здібностей, є мотивація. Компоненти компетентності він поділяє на пізнавальні, емоційні й вольові, доповнюючи їх ще такими якостями: упевненістю в собі, заснованою на досвіді, умінням приймати рішення; спроможністю та вмінням керувати здібністю та вмінням ефективно працювати в інтересах загальної мети; здатністю шукати зворотній зв'язок, розпізнавати й використовувати його [13].

І. Зимня ключові компетентності визначає як сукупність новоутворень, знань, системи цінностей і відносин, що сприяють створенню ціннісно-сміслових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних результатів особової діяльності суб'єктів. Спираючись на сформульовані в психології положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання й праці (Б. Ананьєв), автор розмежовує такі групи компетентностей:

- компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності (суб'єкт-особистість);

- компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми (суб'єкт-суб'єктна взаємодія);

- компетентності, що відносяться до діяльності людини й виявляються у всіх її типах і формах (діяльність) [6, 40].

Сучасні вітчизняні науковці також приділяють значну увагу визначенню поняття "компетентність". Проте в українській педагогіці спостерігаються певні змістовні відмінності між науково-теоретичним та науково-практичним підходами до трактування компетентності. Так, аналізуючи обсяг терміну "компетентність", С. Клепко пропонує такий синонімічний ряд: "поінформованість", "обізнаність", "досвідченість", "авторитетність". Ним же це поняття конкретизується щодо різних галузей: лінгвістичної, соціальної, життєвої, професійної, громадянської [8, 6].

Ряд українських дослідників (Г. Несен, Л. Сохань, І. Єрмаков) визначають компетентність як специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя [4, 106].

Значно частіше зустрічаються визначення компетентності через її структурні складові. Наприклад, О. Пометун дає наступне

визначення: це спеціально структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, що дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати та розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [9, 18].

Таким чином, українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. В той же час, найбільшого поширення у вітчизняній науковій літературі набуло визначення компетентності як сукупності знань і умінь, необхідних для ефективною діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

За класифікацією В. Байденко та Н. Селезньової виділяється п'ять груп ключових компетенцій, якими студенти мають оволодіти в процесі навчання, а саме:

- політичні та соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю брати активну участь у процесі спільного прийняття рішень, у громадському житті, функціонуванні демократичних інститутів;

- компетенції, що визначають підготовленість до життя у багатокультурному й полікультурному суспільстві, здатність підтримувати і поширювати клімат толерантності, поваги до людей інших культур, релігій;

- компетенції, які визначають комунікативні вміння усного і письмового спілкування, в тому числі іноземними мовами та забезпечують інтеграцію людини в суспільство й систему певних суспільних відносин;

- компетенції, пов'язані з появою інформаційного суспільства – володіння новими технологіями, уміння їх застосування, здатність аналізувати й добирати різну інформацію, обсяг якої постійно зростає;

- компетенції, що реалізують здатність і бажання неперервного здобуття освіти (освіта протягом життя) і є основною підтримкою професійної конкурентоспроможності, адаптаційного потенціалу людини до постійних змін у суспільстві [11, 23].

Висновки. Аналіз та узагальнення наукових досліджень дозволяє стверджувати, що проблема компетентності є достатньо актуальною в процесі підготовки майбутнього фахівця. На сьогодні існує багато підходів до визначення сутності даної категорії. Так, більшість дослідників визначають компетентність як складноструктуровану систему, яка включати такі складові: мотивацію, цінності, здібності, досвід.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є розробка методик формування фахових компетентностей.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
3. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н.В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Життєва компетентність особистості : науково-метод. посіб. / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Несян. – К. : Богдан, 2003. – 520 с.
5. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов на Дону : Феникс, 2003. – 288 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
7. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
8. Клепко С. Компетентність освіти : Обмеження та перспективи / С. Клепко // Завуч. – 2005. – № 19 (241) – С. 13-18.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий підхід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
10. Ломов Б.М. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б.М. Ломов – М. : Наука, 1984. – 444 с.
11. Образовательный стандарт высшей школы : сегодня и завтра / Под ред. В.И. Байденко, Н.А. Селезневой. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2001. – С. 23-24.
12. Падалка Г.М. Суб'єктивна структура особистісного самовизначення : суспільно-значущі потреби соціально-культурної діяльності фахівців / Г.М.Падалка / Культура і сучасність : Альманах. – К. : ДАКККіМ, 2000. – № 1. – 125 с.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж.Равен. – М. : Когито Центр, 2002. – 240 с.
14. Слесик К. Комунікативна компетентність особистості педагога / К.Слесик // Імідж сучасного педагога, 2005. – № 9-10 (58-59). – С. 85-88.
15. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О.Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
16. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя : теорія і практика : Монографія / О.Л. Шевнюк – К. : НПУ, 2003. – 232 с.
17. Longman Dictionaries of Contemporary English. – Harlow : Longman Dictionaries, 1995. – 1668p.
18. Short E. The Concept of Competence : Its Use and Misuse in Education. – // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol.36. – № 2. – p.5.
19. The Oxford Russian Dictionary : Oxford : Oxford University press, 1977. – 1840p.
20. Webster Universal Dictionary. Harvey Educational Services Inc. New York.

*Vysohurska T., a teacher of chemistry
Teslyuk V., Ph.D., associate Professor*

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «COMPETENCE»

The article analyzes the scientific approaches to defining the essence of competence categories: humanistic, systemic, subjective and acmeological. The humanistic approach determines the orientation of scientific and philosophical foundations of educational thought and humanistic philosophy of education, educational technology specific basis. The humanistic approach to determine the orientation of methodological principles of formation of different types of competence of future specialists.

Under the systems approach to understand the methodological direction that develops knowledge and design tools organized hard objects. Systems approach as a methodological tool in the ontological and epistemological terms provides a special research strategy that allows you to have a single model object as a whole, which serves as a means of research. This approach allows us to consider competence as a system consisting of interconnected components.

Basic provisions subjective approach embodied in the writings of S. Rubinstein, which indicates that the condition is work forming the subject: the subject not only acts by converting the object according to the target, but also acquires such qualities are not caused by any external influences or internal natural data. In this approach the future specialist should be considered as a subject of personal development that can actively influence the formation of professional competence.

Acmeological approach involves the examination and consideration of all the data on the role of anthropological science of heredity and training in the development of creativity, interdependence of personality traits and creative activity, it is particularly important both in professional and personal development in the formation of his professional competence.

Keywords: competence, competency, capacity, core competence.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ ЧИТАЧА НА ОСНОВІ ЛІНГВІСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТЕКСТУ

Текст є природним середовищем для будь-якого мовного явища.

У статті йдеться про один з чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності – читання. Усі чотири види мовленнєвої діяльності тісно взаємодіють у нашому повсякденному спілкуванні. Природно, що у житті, як і у навчальній діяльності у класі більшість проблем, які ми вирішуємо, більшість дій різного ступеня складності, які ми виконуємо вимагають використання більше ніж одного базового мовленнєвого вміння.

Ключові слова: читання, фонові знання, текст, рівень розуміння тексту, завдання, вміння та навички читання, мета читання, стратегія, рецепція, продукція, інтеракція, медіація.

В статті речі йдуть об одному из четырех видов речевой деятельности – чтении. Все четыре вида речевой деятельности тесно взаимодействуют в нашем ежедневном общении. Естественно, что в жизни, как и в учебном процессе, большинство проблем, которые мы решаем, различных действий, которые выполняем, требуют использования более одного базового речевого умения.

Ключевые слова: чтение, фоновые знания, текст, уровень понимания текста, задание, умения и навыки чтения, цель чтения, стратегия, рецепция, продукция, интеракция, медиация.

Згідно рекомендацій Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо навчання ІМ, просунутим або незалежним користувачем мови вважається той, хто може читати оригінальну літературу.

В науковій літературі присвяченій читанню відмічається постійне зростання ролі читання у житті людини, у навчальному процесі та у процесі отримання різноманітної інформації. Відмічається, також, рівень вимог до самого читання, як до процесу пізнання, адаптації у соціумі, розвитку та розквіту особистості. Це зумовлено рядом важливих чинників:

- збільшується потік інформації у професійному та приватному житті людини;
- збільшується рівень вимог до її професійної та загальної обізнаності;
- зростає рівень вимог до всебічного розвитку особистості, її ерудиції та пізнавальної активності :самоосвіти та саморозвитку;
- зростає значення володіння іноземними мовами, що в свою чергу завдячує і вмінню читати цими мовами.

Разом з тим, рівень вмінь та навичок читання часто залишається досить посереднім, що заважає їх успішному функціонуванню, а отже і отриманню необхідної інформації.

Мета цієї статті ознайомити читачів з корисною інформацією та деякими стратегіями, що допоможуть їм розвинути та вдосконалити відповідні навички та вміння читання.

В методиці викладання іноземних мов «**читання**» визначається, як « ...складна

рецептивна мовленнєво-розумова діяльність, що спрямована на вилучення, переробку та переосмислення інформації, сприйнятої в зоровій модальності». До процесу навчання входять усі ступені читання, кожний зі своїми, властивими саме йому, завданнями, оскільки з точки зору навчання, читання є безперервним процесом пізнання та самовдосконалення. Ментальні структури мозку людини, які накопичують та зберігають наші знання, називають «*schemata*», а теорія про процеси, які керують розумінням прочитаного або сприйнятого нашим мозком носить назву «*schema theory*». Згідно цієї теорії, читання є інтерактивним процесом між знаннями читача з даного предмету або теми та тим, що повідомляє автор тексту. Тобто, читання - це не просто декодування тексту, аналіз його граматичного та лексичного складу, а співвіднесення того, що відомо читачеві з новою інформацією, яку він сприймає у даному тексті. Тому для розуміння прочитаного дуже велике значення мають **фонові знання** читача. Чим повнішими та різноманітнішими є ці знання тим більш освіченою та фаховою є людина.

Текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою. Він функціонує як вихідний матеріал, що забезпечує процес мовленнєвої рецепції. В той же час **текст** є і результатом процесу мовленнєвої продукції. Текст є природним середовищем для будь-якого мовного явища, крім того текст дає спілкуванню відбутися,

Питання педагогіки

незважаючи навіть на абсолютну віддаленість співрозмовників.

Не буває акту комунікації без тексту. Текст створює певну ситуацію, в якій сприймається та чи інша інформація, і для її вилучення читач повинен володіти усіма необхідними навичками та вміннями читання, щоб бути здатним сприйняти, осмислити та зрозуміти цю інформацію. Спеціалісти говорять про **рівень розуміння тексту**. Різні автори погоджуються з тим, що основними характеристиками **рівня розуміння прочитаного** являються:

- **повнота** (кількість інформації яку сприйняв і зрозумів читач)

при цьому:

- кількість речень – *це формальний показник;*

- кількість смислових категорій інформації - *це змістовий показник* (достатньо повною вважається розуміння 70-75% інформації: основних фактів та найбільш важливих деталей)

- **точність**

- **глибина**

- **чіткість** (вербалізація розуміння) - якість передачі головного змісту повідомлення.

Досягнення певного рівня розуміння прочитаного - свідчення успішного функціонування у цьому виді мовленнєвої діяльності.

Спілкування та навчання відбуваються шляхом реалізації **завдань**, які не є суто мовленнєвими, навіть коли вони передбачають функціонування певних видів мовлення та використання комунікативної компетенції людини. Ці завдання вимагають застосування певних **стратегій** з боку того, хто навчається і спілкується. Зважаючи на те, що виконання завдань проходить через види мовленнєвої діяльності, вони передбачають опрацювання (шляхом рецепції, продукції, інтеракції, медіації) письмових або усних **текстів**.

Зв'язок між стратегіями, завданнями і текстом залежить від суті завдання. Це може бути власне мовленнєвий зв'язок, де слід широко застосовувати види МД(мовленнєвої діяльності) і стратегії, властиві безпосередньо цим видам МД: наприклад, читання і коментування тексту, виконання вправ на доповнення. Або може бути таке завдання: приготування їжі за рецептом. У цьому випадку маємо справу з мовленнєвим компонентом, тому що види МД є частиною того, що підлягає оволодінню, а стратегії, що застосовуються, пов'язані головним чином з іншими видами діяльності. Цим завданням відповідають різні за характером тексти.

У наведеній нижче таблиці, що запозичена з Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, представлений текстовий матеріал, що охоплює всі сторони діяльності людини.

Оповідання /розповідь	Функціональний текст	Текст-інформація	
Романи	Довідники	Історія	Тексти
Карикатури/комікси	Словники		Фотографії
Ілюстровані книжки	Реклама		Схеми
Казки	Короткі оголошення	Географія	Тексти
Поеми/вірші	Рецепти		Фотографії
Новини	Комп'ютерні програми		Схеми
	Обкладинки	Наукові роботи	Фотографії
	Обгортки		Схеми
	Програми, програмки		Наукові задачі
	Афіші	Математика	Схеми
	Об'яви		Формули
			Рішення

Сформованість комунікативно-мовленнєвих вмінь в різних видах читання дає учням можливість цілеспрямовано обирати певний вид читання залежно від комунікативного завдання, яке перед ними стоїть. Вибір необхідного виду читання є наслідком суб'єктивної та об'єктивної

поведінки учнів під час читання. Під такою організованою, цілеспрямованою, поетапною та регульованою послідовністю певних дій, які здійснюють учні для найбільш ефективного читання, ми розуміємо «стратегії читання».

Питання педагогіки

Типи читання.		
	Однаково цікаво	Не завжди цікаво
Повне - інтегральне читання	1 <u>Наприклад:</u> читання роману	2 <u>Наприклад:</u> читання підручника
Часткове - вибіркоче, пошукове читання (Scanning reading)	3 <u>Наприклад:</u> Читання статті за фахом	4 <u>Наприклад:</u> Читання газети
	5 <u>Наприклад:</u> Пошук у довіднику	6 <u>Наприклад:</u> Перегляд редакційної статті у газеті або журналі
Кількісний характер читання	Якісний характер читання	

В залежності від мети читання розрізняють вивчаюче, ознайомлювальне та переглядове читання. Як видно з наведених

таблиць, існує тісний зв'язок між **видами читання та стратегіями читання.**

Класифікація видів читання				
<u>Вид читання</u>	<u>Установка на характер розуміння</u>	<u>Відношення читача до мовного матеріалу</u>	<u>Ступінь повноти визначення</u>	
			Ступінь повного розуміння	Швидкість
Ознайомлювальне читання (skimming reading)	Зрозуміти про що йдеться, читати чи ні текст	Перегляд, робота з окремими словами або лексичними одиницями	Не визначається	Швидкість більше 400/500 слів за хв.
Пошукове/вибіркоче читання (Scanning reading)	З'ясувати що загалом говорить стосовно даної теми	Фіксуються найбільш важливі явища	70%	180/190 слів за хв.
Вивчаюче читання	Зрозуміти усю інформацію максимально повно і точно	Фіксуються усі мовні явища, аналізуються усі граматичні форми	100%	50-60 слів за хв.

Особливо важливо використовувати потенціал іншомовних текстів для читання у тих країнах, в яких ті, хто вивчає ІМ мають небагато можливостей відвідувати країни, мови яких вивчають, і для яких спілкування між культурами відбувається через тексти: друковані, аудитивні, аудіовізуальні та мультимедійні.

Фахівці змушені переглядати існуючі та знаходити нові методи, для заохочення своїх учнів до читання та озброювати їх сучасними підходами, щоб вони могли читати тексти будь-якої складності. Відповідно до виду читання підбираються вправи, виконання яких, сприяє формуванню потрібних навичок та вмінь:

1. **вправи на переробку формальної мовної інформації** та

2. **вправи на розуміння змісту та смислу тексту.**

Завдання, які при цьому ставляться перед читачем наведених вище текстів, такі:

1. **техніка читання** (йдеться про розвиток та вдосконалення відповідних навичок - виконання графічно-звукового аналізу слова,

- читання складних слів та пояснення правил читання,

- читання незнайомих слів і т.д.)

2. **вилучення і розуміння фактичної інформації мовленнєвого повідомлення, переосмислення здобутої інформації**

- (передати основну думку тексту двома - трьома реченнями,

- передати основну думку абзацу,

- вибрати правильну відповідь з декількох готових,

- розділити текст на основні частини згідно змісту і т.д.)

(Пункт 2 неможливий без володіння технічними аспектами читання.) Слід особливо зазначити, що розуміння прочитаного у методиці вважається

Питання педагогіки

найбільш надійним та економічним критерієм для перевірки вмінь читання.

Як вже було зазначено вище, для успішного функціонування читання як ВМД (вида мовленнєвої діяльності) необхідно розвивати відповідні навички та вміння, які сприятимуть вирішенню комунікативних завдань цього виду мовленнєвої діяльності. Це досягається певними вправами: перед текстовими, текстовими та після текстовими. Перед текстові вправи спрямовані на створення відповідної лінгвістичної атмосфери для сприйняття змісту та активізації фонових знань учнів. Текстові вправи спрямовують та структурують процес розуміння тексту. Після текстові вправи мають на меті контроль розуміння тексту в такій послідовності: визначення теми та основного сюжету, контроль розуміння спеціальної інформації та деталей, визначення стилю твору, аналіз мови тексту,

вправи, що сприяють розвитку логічного мислення. Формування читацької компетенції в аспекті використання лінгвістичного матеріалу зумовлює застосування спеціальних вправ та завдань. Наприклад:

- знайти еквіваленти до запропонованих слів та словосполучень
- знайти в тексті слова які...
- знайти в тексті і довести ...

Нижче наведені інші вправи на лексику, яку потрібно засвоїти. Йдеться про лексичні навички читання. Автори Katharine Jackson та R.R. Day & J. Bamford у своїх роботах, присвячених новим стратегіям навчання читанню, пропонують уважно ознайомитись з наступною інформацією та вирішити для себе які саме вправи можуть стати для вас найбільш ефективними:

Learning styles

Learning style 1

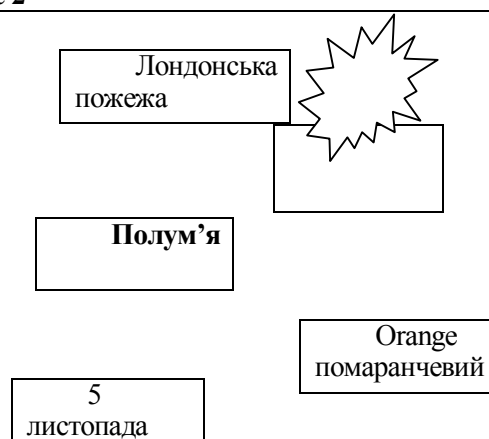
Добре спробувати різні прийоми вивчення лексики. Який з них є найкращим для вас? Позначте ці прийоми за допомогою чисел 1-7 у порядку складності.

- Вживати нові слова у мовленні
- Запам'ятовувати їх за допомогою зображення
- Аналізувати склад слова (основа, префікси, суфікси)
- Грати у слова та заповнювати кросворди
- Складати речення з новими словами
- Складати групи слів та словникові карти
- Складати асоціативні пари слів

Learning style 2

Можете асоціювати нові слова з:

- образом у вашій уяві
- звуком або кольором
- іншими подібними словами
- словом у рідній мові
- людиною або подією



Learning style 3

Що для вас означає «знати нове слово»? З якою з наведених відповідей ви згодні?

- Розуміти слово
- Згадати його, коли це необхідно
- Вміти вірно його вимовляти
- Вміти вірно його писати
- Вміти граматично правильно його використовувати
- Знати з якими словами воно сполучається

Resources
What can you do to practice English in the holidays? Як можна тренувати лексику? Які з наведених джерел ви можете використувати?
Інтернет друзі підручники відео або аудіо програвач Відео камера телевізор або радіо читання за рівнями ви самі плеєр
Знайдіть відповідності між джерелом інформації та діяльністю. 1. Говоріть іноземною мовою з самим собою 2. Дивіться або слухайте передачі іноземною мовою яку вивчаєте 3. Знімайте на плівку себе, коли ви говорите на ІМ та переглядайте її 4. Спілкуйтесь за допомогою email з друзями, що також вивчають ІМ 5. Слухайте пісні та читайте слова до них ІМ 6. Дивіться фільми ІМ 7. Багато читайте ІМ 8. Повертайтеся до вивченого та повторюйте пройдений матеріал 9. Телефонуйте своєму другові для «п'ятихвилинної» розмови ІМ щодня

Практичні поради слухачам та тим хто вивчає іноземну мову:

- Не намагайтесь вчити все зразу. Визначіть чіткі досяжні цілі і просувайтесь до них у своєму ритмі.

- Будьте відкритими для нових шляхів та методів вивчення мови. (вони можуть відчутно вам допомогти).

- Використовуйте найменшу нагоду поспілкуватись мовою, що вивчаєте.

- Постійно перевіряйте те, що ви вже вивчили та регулярно відстежуйте свої досягнення.

- Читайте та слухайте інформацію мовою що вивчаєте як можна частіше.

- Читайте та слухайте якомога більше автентичних текстів (газети, телебачення, радіо). Пам'ятайте, що автентичний текст для читання має відповідати рівню ваших знань (СМР).

- Пам'ятайте, що необов'язково розуміти кожне прочитане або почуте слово щоб зрозуміти загальний зміст повідомлення.

- Відстежуйте свої навчальні досягнення: повертайтеся до вже вивченого щоб перевірити чи став опрацьований матеріал зрозумілішим.

Література

1. Берман І.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высш. школа, 1970.- 230 с.
2. Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М., Высш. школа, 1980.-173 с.
3. Leo Selivan – Lexical density in English. Modern English Teacher. - London. International House, - 2012 - 96 p.
4. R.R. Day & J. Bamford: Extensive Reading in the Second Language Classroom. CUP, 1998.
5. Ніколаєва С.Ю. Лекції з методики викладання ІМ. 2004-5.
6. Семенов Ю.М. Combat Action – Бойові дії Навчальний посібник з англійської мови.- К.: НАОУ, 2002.
7. Simon Andrewes - We are what we wear. Modern English Teacher. - London. International House, - 2012 - 96 p.
8. Katharine Jackson: Rewarding Reading; English teaching professional. N39 July 2005.
9. English for Specific Purposes (ESP). Kyiv. British Council Ukraine, - 2005. - 108 p.
10. British Council www. Etprofessional.com

Vorobyova T. O., senior Lecturer

FORMING READING COMPETENCE IN LANGUAGE LEARNING BASED ON THE LEXICAL POTENTIAL OF THE TEXT

The article presents different ways and approaches in mastering students' reading skills. All four language skills are very important and cooperate closely in our every day speaking activities. Quite natural that in our every day life we use more than one speaking skill while fulfilling different tasks. Of course, sometimes we may use only one skill at one definite moment, for example: reading a text, running a lecture or writing a letter to a pen friend. But it isn't common. Reading is one of the most important language skills which affects considerably learners' command in target language.

Key words: reading, relevant cultural knowledge/ background knowledge, text, reading comprehension, task, grammatical complexity, reading skills, reading purpose.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВОДОЛАЗІВ-ПІДРИВНИКІВ

У статті наведено основні результати дослідно-експериментального дослідження розвитку професійної компетентності водолазів-підривників. Проведено узагальнення та обробка експериментальних даних. Запропоновані методичні рекомендації науково-педагогічним працівникам щодо впровадження в навчально-виховний процес організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності водолазів-підривників.

Ключові слова: водолаз-підривник, експериментальне дослідження, методичні рекомендації, професійна компетентність.

Статья раскрывает основные результаты экспериментального исследования развития профессиональной компетентности водолазов-подрывников. В ней проведены обобщения и обработаны экспериментальные данные, сделаны выводы по результатам исследований. На основании исследований предложены методические рекомендации педагогам, которые обучают водолазов-подрывников и развивают у них профессиональную компетентность.

Ключевые слова: водолаз-подрывник, экспериментальное исследование, методические рекомендации, профессиональная компетентность.

Постановка проблеми. Успішна інтеграція України в європейський освітнянський простір потребує вирішення низки завдань з підготовки компетентних українських спеціалістів, конкурентноспроможних фахів робітничих спеціальностей. Формування і реалізація трудового потенціалу, перспективи його розвитку є надзвичайно важливим завданням для подальшого розвитку України в цілому, від вирішення якого залежать не тільки доля вітчизняної економіки та можливості її переходу на інноваційну модель ринкової економіки, а й стабільність соціально-політичного життя країни. Для цього потрібно вирішити низку виникаючих проблем і суперечностей в процесі підготовки фахівців. Розглядаючи розвиток та формування професійної компетентності у таких фахівців як водолази-підривники ми виконали дисертаційне дослідження, а також ряд науково-дослідних робіт по підготовці даних фахівців, які були спрямовані на вирішення існуючих проблем підготовки. З метою узагальнення набутого і дослідженого досвіду ми пропонуємо результати впровадження в навчально-виховний процес організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності у водолазів-підривників, а також відпрацьовані методичні рекомендації науково-педагогічним працівникам, які дозволять більш динамічно і творчо підійти до підготовки водолазів-підривників.

Аналіз останніх досліджень і

публікацій. Педагогічне дослідження є одним із різновидів наукового дослідження, яке має певну логіку, специфіку та результат. Це процес і результат наукової діяльності, спрямованої на одержання нових знань про закономірності процесу навчання та виховання, його структуру й механізми, теорію та методику організації навчання, а також про зміст, принципи, методи та прийоми підготовки.

Теоретико-методологічні основи розробки методичних рекомендацій науково-педагогічним працівникам, а також методику дослідження розкрито в роботах вчених С. Архангельського, Ю. Бабанського, Н. Волкової, С. Дякова, А. Окіпняка, В. Ортинського, В. Петрук, В. Ягупова та багатьох інших до наукових праць яких ми зверталися. Основною метою впровадження методичних рекомендацій ці дослідники вважали в реалізації певних напрацювань та досліджень у навчально-виховному процесі підготовки фахівців-професіоналів. Підґрунтям для розробки рекомендацій є проведене дисертаційне дослідження і математична перевірка результатів.

Постановка завдання. В статті ми плануємо показати основні результати нашого дослідження і надати пропозиції та методичні рекомендації щодо впровадження в навчально-виховний процес підготовки водолазів-підривників основних результатів досліджень.

Виклад основного матеріалу.
Перевірка дієвості розроблених

організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності водолазів-підричників у процесі підвищення кваліфікації здійснювалась в умовах ФВП КПНУ імені Івана Огієнка за особистою участю дослідника. Для проведення експерименту факультативно працював гурток військово-наукового товариства, що був створений при кафедрі спеціальних дисциплін ФВП КПНУ. До роботи в гуртку залучались студенти випускного 4 курсу факультету Міністерства надзвичайних ситуацій у кількості 52 осіб. Кількісний склад груп наступний:

51 навчальна група (ЕГ) – 26 студентів;

52 навчальна група (КГ) – 26 студентів.

Провівши дослідження і обробивши данні, використовуючи формулу обчислення комплексного інтегрального критерію ми визначили рівень розвитку професійної компетентності у водолазів-підричників на початку та наприкінці експерименту.

Розглянуті нами рівні ефективності контролю розвитку професійної компетентності визначалися виходячи з комплексного інтегрального критерію, який обрахували за формулою [1; с. 132]:

$$K_{\text{компл}} = \frac{\sum K_{\text{в}} + \sum K_{\text{з}}}{r},$$

де $K_{\text{компл}}$ – комплексний інтегральний критерій розвитку компетентності;

$\sum K_{\text{в}}$ – сума визначених внутрішніх часткових критеріїв;

$\sum K_{\text{з}}$ – сума визначених зовнішніх часткових критеріїв;

r – сума визначених часткових та зовнішніх критеріїв.

Провівши узагальнений розрахунок комплексного інтегрального критерію, ми з'ясували, що різниця між початком і кінцем в ЕГ складає $4,03 - 3,75 = 0,28$ балів, а відповідно в КГ складає $3,85 - 3,77 = 0,08$ балів. Такі результати надають право стверджувати, що дійсно нами були правильно вибрані, досліджені і впроваджені організаційно-педагогічні умови розвитку водлаза-підричника.

Подальшим етапом формувального експерименту стало математичне обрахування динаміки змін у рівнях розвитку професійної компетентності у водолазів-підричників в ЕГ і КГ, після впровадження запропонованої комплексної методики підготовки з урахуванням всіх

організаційно-педагогічних умов і розробленої моделі підготовки.

В наукових колах використання лише середнього балу як універсального параметру не виправдане. Щоб чітко визначити статистику прогресу ми маємо мати можливість опрацьовувати велику кількість статистичного матеріалу притому велику кількість раз, що в нашому конкретному випадку неможливо, тому звернемося до оцінки ефективності контролю навчальної діяльності слухачів за критерієм стабільності.

Для перевірки валідності отриманих результатів розвитку професійної компетентності за критерієм успішності використаємо метод порівняння дисперсій за допомогою *F-критерію Фішера*. Цей метод застосуємо при порівнянні двох вибірок критерію успішності (констатувальної вибірки (далі – КВ) та формувальної вибірки – (далі – ФВ)). Критерій успішності, для порівняння достовірності отриманих результатів, ми вибрали виходячи з порівняння показників (табл. 3.5 та табл. 3.7). Різниця між початком та наприкінці експерименту становить – 0,5 балів, що є найбільшим показником з визначених критеріїв. Обрахуємо *F-критерій Фішера* за формулою

$$F^*_{\text{emp}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2},$$

де σ_1^2 , σ_2^2 – значення оцінок більшої та меншої дисперсії, відповідно.

Для обрахунку дисперсії застосуємо формулу

$$\sigma^2 = \frac{\sum n_i (x_i - \bar{x})^2}{N},$$

де n_i – кількість слухачів, що отримали оцінки «5», «4» та «3»;

$(x_i - \bar{x})$ – різниця між величиною оцінок (5, 4, 3) і показниками середнього балу;

N – кількість слухачів у КВ та ФВ, де обчислюється дисперсія.

Припустимо, що наші дисперсії мають розподіл вибірки, які будуть відповідати умовам F^*_{emp} . Для перевірки гіпотези весь вибірковий простір поділяють на дві області, що не перетинаються: критичну (w) та область прийняття ($W - w$). Критичною

Питання педагогіки

областю називають сукупність значень критерію, за яких нульову гіпотезу слід відхилити. Областю прийняття гіпотези (областю допустимих значень) називають сукупність значень критерію, за яких нульову гіпотезу приймають. Перевірка

гіпотези передбачає розрахунок значення критерію і перевірку його потрапляння до області прийняття гіпотези. Обрахуємо результати дослідження і занесемо їх в таблицю 1.

Таблиця 1

Результати обчислення для визначення F -критерію

Назва групи	Кількість слухачів	Назва етапів експерименту	Середня оцінка	Обраховані показники								F_{emp}^*
				n_i			$(x_i - \bar{x})$			$\sum f(x_i - \bar{x})^2$	σ^2	
				5	4	3	5	4	3			
КГ	26	КВ	3,78	4	12	9	1,22	0,22	-0,78	55,78	2,1454	1,0374
		ФВ	3,85	4	14	8	1,15	0,15	-0,85	53,77	2,0680	
ЕГ	26	КВ	3,75	4	12	10	1,25	0,25	-0,75	56,89	2,1880	1,0927
		ФВ	4,03	6	15	5	0,97	-0,03	-1,03	52,06	2,0023	

Поведений узагальнений аналіз розрахунків (табл. 1) свідчить, що показники дисперсій у КГ мають значення 2,1454 і 2,0680 відповідно, а F -критерій для контрольних груп $F_{КГ}=1,0374$. Показники дисперсій в ЕГ мають значення 2,1880 і 2,0023, а F -критерій для експериментальних груп $F_{ЕГ}=1,0927$.

За результатом порівняння $F_{ЕГ}^*$ із стандартним показником F_{krit} у таблиці [2, с. 330] його значення 1,9292 відповідає показнику між 1,8 і 2,1, які характерні для груп з такою кількістю осіб (в ЕГ – 26 курсанти). Це підтверджує достовірність експериментального дослідження і вірогідність його результатів у ЕГ. У КГ з кількістю 26 курсантів показник F_{krit} має значення від 1,1 до 1,0, а $F_{КГ}^*=1,0927$. Зробимо висновок, що динаміка змін в критерії успішності слухачів обумовлюється впливом розроблених організаційно-педагогічних умов на навчально-виховний процес.

На виконання вимог закону України «Про Збройні Сили України» від 06.12.1991 № 1934-ХІІ, а також постанови Кабінету Міністрів України від 11.12.99 № 2294 (2294-99-п) «Про упорядкування робіт з виявлення, знешкодження та знищення вибухонебезпечних предметів», з метою визначення порядку організації робіт з виявлення, знешкодження та знищення вибухонебезпечних предметів у тому числі у внутрішніх водах та акваторіях Азовського і Чорного морів, а також організації і

підготовки фахівців, що будуть спроможні виконувати підводні підривні роботи пропонуємо:

1. Керівному складу Міністерства оборони, Генеральному штабу, Департаменту військової освіти, Державній службі України з надзвичайних ситуацій передбачити в штатах підпорядкованих підрозділів наявність таких спеціалістів і надати пропозиції до Державного класифікатора України, щодо внесення в класифікатор такої робітничої спеціальності як **водолаз-підривник**. Обов'язки водолазів-підривників викласти у запропонованій редакції.

2. Керівникам установ, підрозділів, військових частин, навчальних закладів спланувати і здійснити підготувати таких фахівців у спеціальному навчальному закладі, який має відповідну ліцензію, матеріальну базу і фахівців викладачів. Мета такої підготовки – отримання «Єдиної книжки підривника» та отримання допуску до виконання підводних підривних робіт.

3. Керівникам спеціальних навчальних закладів, де може здійснюватись підготовка (перепідготовка) водолазів-підривників впроваджувати у навчально-виховний процес запропоновану програму підготовки, що розроблена нами у відповідності до державного стандарту України для типових навчальних планів та програм, згідно з «Методичними рекомендаціями щодо розробки навчальних планів і програм для курсового професійно-технічного навчання

за робітничими професіями», погодженими з Міністерством праці та соціальної політики України і затвердженими Міністерством освіти і науки України 8 лютого 2002 року.

Для методичної і професійно-узгодженої підготовки водолазів-підричників, коли планується залучення викладачів водолазного і саперно-підривного профілів, планувати і проводити запропоновані три денні організаційно-методичні збори з викладачами обох спеціальностей.

З метою формування у водолазів-підричників професійних якостей, врахувати запропоновані організаційно-педагогічні умови розвитку і впровадити їх в навчально-виховному процесі підготовки. До організаційно-педагогічних умов підготовки водолазів-підричників слід віднести: педагогічну готовність викладача, що поєднується з мотивованістю тих, хто навчається; практичну спрямованість занять до реальних умов майбутньої професійної діяльності; забезпечення інформаційного середовища застосування інформаційно-комунікаційних технологій; організацію і здійснення контролю навчання; шлях впровадження і реалізації умов через комплексну підготовку та модель підготовки такого фахівця.

На кафедрі (цикловій комісії) регулярно проводити моніторинг змісту, форм, методів і засобів розвитку професійної компетентності водолазів-підричників, враховуючи при цьому точки зору як науково-педагогічного складу, так і самих слухачів. Відслідковувати розробку новітніх досягнень науки і техніки в цьому напрямку та здійснювати їх впровадження і відповідне методичне забезпечення реалізації.

Для організації і впровадження дистанційної підготовки (перепідготовки) розробити педагогічний дизайн дистанційного курсу підготовки. Він буде включати: модель підготовки; програму підготовки в повному обсязі, але з акцентом на варіативну частину (нормативна частина потрібна для ознайомлення з перспективами подальшого навчання); навігаційну систему або звичайний план підготовки з роз'ясненням порядку вивчення; методичне забезпечення; комп'ютерне забезпечення (презентації, учбові фільми, електронні підручники та інше); питання для самоконтролю по окремим заняттям; тести або питання заліків на допуск до подальшого

навчання (проходження нормативної частини); електронну адресу для обміну інформацією; електронну адресу скайпу для надання консультацій і прийняття он лайн заліків і контрольних опитувань. Дистанційне навчання організувати і здійснювати лише при проведенні занять по варіативній частині підготовки. На вивчення варіативної частини залучати 100% особового складу. Особливу увагу звертати на те, щоб кожен слухач щодня на занятті відпрацьовував типові практичні вправи.

4. Науково-педагогічним працівникам, що будуть здійснювати безпосередню підготовку, пропонуємо врахувати і впровадити в навчально-виховний процес розроблені навчальні посібники:

«Підводні підривні роботи», затверджений Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (лист №1/11-12490 від 27.12.11 року) [3].

«Теоретичні основи водолазної підготовки», затверджений Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (лист №1/11-433 від 13.01.12 року) [4].

«Керівництво з водолазних робіт Збройних Сил України» [5].

Підготовку здійснювати поетапно-ступенево від простого до складного з застосуванням методики комплексної підготовки та урахуванням моделі підготовки. Практичні і групові заняття проводити у спеціалізованих навчальних класах, спеціально створених макетах і підривному полі та водолазному комплексі із 100 % залученням слухачів до виконання типових практичних завдань щодня.

5. Слухачам курсів підготовки (перепідготовки) засвоєння навчального матеріалу здійснювати за принципом тяжко в навчанні – легко в житті. Реалізацію такого лозунгу здійснювати за рахунок інтенсифікації процесу навчання з застосуванням всіх видів інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Підтримувати на належному рівні свій фізичний стан. При діях у складі груп, розрахунків, відділень надавати всебічну допомогу товаришу, розвивати колективне мислення впроваджувати взаємовиручку, взаємодопомогу. Максимально ефективно використовувати час самостійної підготовки.

6. Керівникам практичних занять по підводним підривним роботам врахувати вказівки навчального посібника [3, с.78-84,

182-188] під час планування організації і виконанні вказаних робіт.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, виходячи із вищезазначеного, можна зробити висновок, що обґрунтування та впровадження в навчально-виховний процес організаційно-педагогічних умов підготовки надало можливість підвищити ефективність педагогічного процесу і, як наслідок, підготувати більш досвідченого, більш компетентного фахівця. Також отримані результати надали можливість розробити

методичні рекомендації керівництву і науково-педагогічним працівникам щодо розвитку професійної компетентності водолаза-підривника.

Перспективою розвитку підготовки водолазів-підривників ми вважаємо після впровадження Державних стандартів та дистанційного навчання підготовки підготувати міжнародні стандарти для підготовки водолазів-підривників на прикладі міжнародних стандартів IMAS 06.10 щодо підготовки саперів.

Література

1. **Дяков, С. І.** Методичні засади тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дяков Святослав Іванович. – Кам'янець-Подільський, 2011. – 337 с.
2. **Сидоренко, Е. В.** Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко ; отв. ред. А. Б. Алексеев. – СПб. ООО : Речь, 2003. – 350 с.
3. **Гапоненко, Г. М.** Підводні підривні роботи : навч. посіб. / Г. М. Гапоненко. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – 196 с.
4. Теоретичні основи водолазної підготовки / [Гапоненко Г.М., Окіпняк Д.А., Руснак В.М., Чекашкін І.Ю.]. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2012. – 156 с.
5. Керівництво з водолазних робіт ЗСУ. Проект : Гапоненко Г. М., А.С. Окіпняк, В.М. Руснак, І. Ю. Чекашкін; та інші //Керівництво з водолазних робіт в ЗСУ – Кам'янець-Подільський : Вид-во ФВП КПНУ ім. І. Огієнка, 2010. – 496 с.

Гапоненко Г. М., post-graduate student

RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK RELATED WITH THE METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS AS TO DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF DIVERS- DEMINERS

The article reveals the main results of an experimental study of the development of professional competence of divers-deminers. We must solve a number of emerging issues and contradictions in the process of training. Examining the development and shaping of professional competence by such experts as divers-deminers, we performed demolition thesis and a number of research works on preparation of data professionals focused on solving current problems of training. It disclosed the stages of the research. The article summarizes the experimental and processed data and draw conclusions based on research findings. The article is disclosed and proposed methodical recommendations to teachers who teach divers-deminers and develop their professional competence. We can conclude that the rationale and implementation of the educational process of organizational and pedagogical conditions of preparation made it possible to increase the effectiveness of pedagogical process and, consequently, to prepare more experienced, more competent specialist.

Keywords: divers-deminers, experimental research, methodological recommendations, professional competence.

СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

У статті окреслено напрями наукових пошуків стосовно проблеми реалізації компетентнісного підходу в підготовці фахівців. Конкретизовано сутність основних понять «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід» у сенсі професійної підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи. Визначено навчальні дисципліни, під час вивчення яких відбуватиметься реалізація компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетенція, компетентність і компетентнісний підхід, бакалавр медсестринської справи

В статье очерчены направления научных поисков относительно проблемы реализации компетентностного подхода в подготовке специалистов. Конкретизирована сущность основных понятий «компетенция», «компетентность» и «компетентностный подход» в смысле профессиональной подготовки будущих бакалавров медсестринского дела. Определены учебные дисциплины, во время изучения которых будет происходить реализация компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетенция, компетентность и компетентнісний подход, бакалавр медсестринської дела

Постановка задачі у загальному вигляді. Вищий навчальний заклад – це складна педагогічна система, результати діяльності якої оцінюються по тому, як адаптуються її випускники в умовах практичної роботи і наскільки успішно вони вирішують різноманітні професійні завдання. Кваліфікований фахівець характеризується володінням не лише великим обсягом знань, але і уміннями користуватися дослідницькими методами, самостійно вирішувати завдання, що виникають в професійній діяльності, а також наявністю надситуативного мислення, так званих мета предметних знань. Принцип контролю якості освіти, що існував до недавнього часу, на основі ЗУНів (комплексу знань, умінь і навичок, якими повинен володіти випускник навчального закладу) вже не задовольняє вимог сучасного суспільства. Як стратегія модернізації підготовки фахівців і поліпшення якості освіти сьогодні висувається *компетентнісний підхід*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питання стосовно використання компетентнісного підходу у вищій школі широко обговорюються у пресі, але, не дивлячись на це, залишаються не до кінця вирішеними. Дослідження теоретичних і прикладних проблем реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців обумовлюється потребою реформування традиційних освітніх моделей. Так, науковці визначають контекстно-компетентнісний

підхід як напрям до модернізації системи професійної освіти [Вербицкий]; обґрунтовують шляхи реалізації компетентнісного підходу від теорії до практики [Серякова]; акцентують увагу на проблемі гуманітаризації професійної освіти в компетентнісно-орієнтованій системі [Елканова]; пропонують методичне забезпечення компетентнісного підходу в організації навчального процесу [Кучеров] та ін. У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують наукові роботи з питань реалізації компетентнісного підходу в підготовці фахівців медичної галузі [Бартош] і, зокрема, у навчанні бакалаврів [Шарков].

Метою статті визначено обґрунтування сутності компетентнісного підходу в підготовці майбутніх бакалаврів медсестринської справи.

Викладення основного матеріалу. Для визначення специфіки реалізації компетентнісного підходу в підготовці бакалаврів медсестринської справи проведено дефінітивний аналіз таких понять, як компетенція, компетентність і професійна компетентність.

Науковці трактують *компетенції* як певні внутрішні потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і стосунків), які потім виявляються в актуальній діяльності людини як компетентності; як сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і

процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності. Тому дослідники для освоєння компетентнісного підходу вивчають передумови та історію його становлення; визначають проблеми і перспективи реалізації компетентнісного підходу у стандартах вищої освіти; розглядають окремі компетенції в професійній освіті як засіб модернізації її змісту; структурують компетентнісну модель від ідеї до освітньої програми на основі впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес вищого навчального закладу; визначають особливості навчання за модульними програмами, що базуються на компетенціях та ін.

У 1982 році в науковий вжиток уведено термін «компетентність», що розглядався як здатність людини вести себе у такий спосіб, який задовольняє вимоги роботи в певному організаційному середовищі, що, в свою чергу, є причиною досягнення бажаних результатів [Ситник]. Якщо окреслена здатність співвідноситься з фаховою діяльністю, то така компетентність визначається як професійна і формується під час здобуття професійної освіти, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовленості студента до неї, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [Ягупов, с. 6].

Тлумачення поняття «професійна компетентність» (лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *compete* – досягати, відповідати, підходити) в «Енциклопедії освіти» визначається як інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Енциклопедичне визначення компетентності охоплює сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва. Основною ознакою, критерієм професійної компетентності є суспільне значення

результатів праці фахівця, його авторитет у конкретній галузі знань (діяльності).

На думку дослідників, *професійна компетентність* складається з окремих *компетентностей*, які характеризують сферу професійної діяльності людини, розкривають аспекти її поведінки і забезпечують професійно якісне виконання роботи та є результатом опанування відповідними *компетенціями*.

Узагальнюючи сутність професійної компетентності, дослідники процесів управління персоналом акцентують увагу на тому, що цей феномен зумовлюється багатьма чинниками (мотивами, особливостями характеру, здібностями, самооцінкою, соціальною роллю, знаннями, які особистість використовує в роботі), але виявити й оцінити їх можливо, лише аналізуючи поведінку працівника у професійній «робочій» ситуації. «Поведінковий характер» компетентності особливо чітко виявляється у класичному визначенні цього поняття, яке розуміється як певні аспекти поведінки, що впливають на ефективність роботи [Ситник]. Адже в процесі виконання професійних функцій на основі особистісного підходу до фахової діяльності відбувається самовизначення і розвиток особистості. Тому науковці розглядають професійну компетентність як сукупність здібностей, властивостей та характеристик особистості, необхідних для успішної професійної діяльності; як спеціальні знання, що свідчать про найбільш повну обізнаність суб'єкта праці про предмет і способи дій, необхідні для виконання конкретної професійної діяльності. У широкому сенсі професійна компетентність включає також рівень успішності взаємодії особистості з соціальним середовищем. У сучасній літературі переважає саме таке розширене трактування професійної компетентності. За думкою експертів Ради Європи компетентність передбачає спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби.

Науковці звертають увагу на різні аспекти реалізації компетентнісного підходу до підготовки фахівців у системі вищої освіти, розглядаючи професійну компетентність як складне інтегральне інтелектуальне, професійне й особистісне утворення, що формується у процесі

підготовки студентів у вищій школі [Ягупов і свистун].

На основі критичного аналізу та виокремлення основних характеристик професійної компетентності ми дійшли думки, що це поняття у сенсі реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи відображає поєднання сукупності знань, умінь, готовності до професійної діяльності, сформованих професійно-деонтологічних цінностей та етики медичної сестри, здатності, здібностей і досвіду особистості діяти у певних професійних ситуаціях, досягати більш якісного результату праці.

Узагальнюючи різні наукові підходи до розуміння професійної компетентності, сформованість якої у фахівця є результатом реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання у вищій школі, ми визначили зміст професійної компетентності майбутнього бакалавра медсестринської справи, опираючись на його освітньо-кваліфікаційну характеристику.

Так, згідно з кваліфікаційною характеристикою завдання та обов'язки медичної сестри зумовлюються тим, що фахівець цієї кваліфікації керується чинним законодавством України про охорону здоров'я та нормативно-правовими актами, що визначають і регламентують діяльність закладів охорони здоров'я, права, обов'язки та відповідальність медичної сестри.

Професійна підготовка майбутніх фахівців медсестринської справи передбачає знання нормальної та патологічної анатомії та фізіології людини; володіння сучасними методами лабораторного, рентгенологічного, ендоскопічного та ультразвукового обстеження, лікування хворих, щоб здійснювати професійну діяльність під керівництвом лікаря і проводити прості діагностичні, лікувальні і фізіотерапевтичні процедури; застосовувати лікарські засоби для зовнішнього, ентєрального і парентерального введення в організм пацієнта.

У функції медичної сестри входить складання добового меню та виписування порційних вимог, годування тяжкохворих; виконання санітарної обробки хворого, підготовка і застосування дезінфекційних розчинів. Уміння медичної сестри полягають в тому, що вона володіє прийомами

реанімації, вмє надати допомогу при травматичному пошкодженні, кровотечі, колапсі, отруєнні, утопленні, механічній асфіксії, анафілактичному шоці, опіках, відмороженні, алергічних станах.

Медична сестра повинна знати особливості спостереження і догляду за хворими в гарячці, з порушеннями стану органів дихання, кровообігу травлення, сечових органів тощо; маніпуляції у відповідності з профілем роботи; фармакологічну дію найбільш поширених лікарських речовин, їх сумісність, дозування, методи введення; методики дезінфекції та стерилізації інструментарію та перев'язувальних засобів; організацію санітарно-протиєпідемічного та лікувально-охоронного режимів; основні принципи лікувального харчування; правила безпеки під час роботи з медичним інструментарієм та обладнанням; правила оформлення медичної документації; сучасну літературу за фахом. Медична сестра бере активну участь у поширенні медичних знань серед населення; дотримується принципів медичної деонтології; постійно удосконалює свій професійний рівень.

Особливістю запропонованої системи підготовки медичних сестер є розширення і диференціація функціональних можливостей медсестри – молодшого спеціаліста та медсестри-бакалавра, передбачені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках; створення відповідних освітньо-професійних програм підготовки медичних сестер вказаних рівнів для забезпечення володіння випускниками обсягами знань і навичок.

Європейське регіональне бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я визначає 4 основних функції, які повинні виконувати у суспільстві фахівці медсестринської справи:

– забезпечення і керівництво допомогою фахівців медсестринської справи, що передбачає сприяння, профілактику, лікування, реабілітацію або підтримку окремих осіб, сімей і груп людей;

– навчання пацієнтів, їх родичів, клієнтів, персоналу, учнів шкіл, студентів медичних навчальних закладів медико-санітарної допомоги, що охоплює забезпечення інформацією для досягнення здоров'я, санітарну просвіту, оцінку результатів освітніх програм, надання

допомоги фахівцям медсестринської справи в набутті нових знань і навичок;

– діяльність фахівців медсестринської справи як ефективного члена бригади медико-санітарної допомоги, що передбачає ефективну співпрацю з іншими людьми під час планування, організацію, управління й оцінку сестринських служб як складової загальної служби охорони здоров'я;

– розвиток практики сестринської справи через критичне мислення і наукові розробки, що базується на нових методах роботи, визначенні сфери досліджень, участі в таких дослідженнях фахівців медсестринської справи і використання ними визначених культурних, етичних і професійних стандартів під час проведення наукових досліджень у сестринській справі. На основі окреслених функцій визначаються такі професійні ролі фахівців медсестринської справи: медсестра-практик, медсестра-менеджер; медсестра-викладач; медсестра-науковець, медсестра-член міждисциплінарної команди.

Європейське регіональне бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я визначає такі цілі діяльності фахівців медсестринської справи: допомога людині, сім'ї, групі у визначенні і досягненні фізичного, розумового та соціального здоров'я і благополуччя в контексті їх соціального й екологічного оточення; зміцнення і збереження позитивного здоров'я; максимальне залучення людини до турботи про своє здоров'я; запобігання порушенням стану здоров'я; полегшення або зниження до мінімуму негативного впливу поганого здоров'я на особистість; задоволення потреб людей у разі нездоров'я, немочі або смерті.

Відповідно до концепції двоступеневої підготовки фахівців з вищою освітою, бакалавр має бути затребуваний на ринку праці. Для забезпечення можливості адаптації майбутнього бакалавра до фахової діяльності він повинен володіти спеціальними компетенціями, що охоплюють професійно-функціональні знання та вміння та забезпечуються посиленням професійно-практичної складової програми підготовки. Бакалаври медсестринської справи повинні мати навички планування та проведення висококваліфікованого самостійного догляду за пацієнтами, надавати допомогу для

вирішення їх функціональних, соціальних і психологічних проблем. Тому дослідники розкривають різні аспекти досвіду розробки і практичного застосування стандартів у професійній діяльності медсестри.

Оскільки професійна компетентність формується поступово у процесі набуття компетенції, відтак *рівень компетентності* особистості на різних етапах навчання буде різним. Водночас, сформовану під час навчання у професійну компетентність майбутніх бакалаврів медсестринської справи не можна розглядати як постійну і незмінну категорію. Поява великої кількості нової інформації в сучасному суспільстві, нових підходів і методів лікування та догляду за хворими обумовлює зниження рівня професійної компетентності фахівця до 50%, що визначається науковцями як період її підрозпаду і визначається за допомогою спеціально розроблених методик.

Для медичної сестри будь-якого профілю підготовки до професійної діяльності в різних лікувальних відділеннях (хірургічному, онкологічному, стоматологічному, дитячому, геронтологічному, в сімейній медицині та ін.) основу формування професійної компетентності складають:

1) знання історії розвитку медсестринства як професії, щоб використати історичний досвід у своїй професійній діяльності;

2) сформовані етичні та деонтологічні переконання, оскільки моральні аспекти сестринської справи відображені в сестринській етиці та моралі – принципах, цінностях та нормах, яких людина дотримується у своєму повсякденному житті; мотиви і прагнення досягти професійного ідеалу в медсестринстві;

3) вироблені вміння, необхідні у професійній діяльності бакалавра медсестринської справи.

Це актуалізує спрямованість наукового дослідження на реалізацію компетентнісного підходу в процесі вивчення таких дисциплін, як «Історія медицини та медсестринства» з циклу професійної та практичної підготовки та «Медсестринська етика та деонтологія» з циклу природничо-наукової підготовки.

Отже, розглядаючи сутність компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх бакалаврів медсестринської справи, необхідно

враховувати результати дефінітивного аналізу основних наукових понять, дотичних до окресленої проблеми та визначити дисципліни, під час вивчення яких буде

реалізовуватися компетентнісний підхід. Це сприятиме конкретизації вимог до сформованості професійної компетентності студентів.

Література

1. Бартош О. Н. Компетентностный подход к разработке федерального государственного образовательного стандарта ВПО по специальности «Лечебное дело» / О. Н. Бартош, М. А. Мещерякова, Н. С. Подчерняева. // *Alma Mater : Вестник высшей школы*. – 2010. – № 2. – С. 18–23.
2. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // *Высшее образование в России*. – 2010. – № 5. – С. 32–38.
3. Елканова Т. М. Гуманитаризация профессионального образования в компетентностно-ориентированной системе / Т. М. Елканова, Н. М. Чеджемов // *Высшее образование сегодня*. – 2010. – № 10. – С. 66–69.
4. Кучеров В. Г. Методическое обеспечение компетентностного подхода в организации учебного процесса / В. Г. Кучеров, О. А. Мартынова, А. М. Аракельянс // *Педагогическое образование и наука*. – 2009. – № 12. – С. 12–16.
5. Серякова С. Б. Компетентностный подход в образовании: от теории к практике / С. Б. Серякова. – Совет ректоров. – 2012. – № 4. – С. 34–41.
6. Ситник Н. І. Управління персоналом : навч. посібник / Н. І. Ситник. – К. : Фірма «Інкос», 2009. – 472 с.
7. Шарков Ф. И. Компетентностный подход при подготовке бакалавров и магистров / Ф. И. Шарков. – Совет ректоров. – 2010. – № 9. – С. 61–67.
8. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. – 2007. – Том 71. – С. 3–8.

Demyanchuk M. R., head of Department

THE ESSENCE OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE BACHELORS OF NURSING

The article outlines the areas of scientific research on the problem of competence-based approach in training. To determine the specificity of the competency approach in preparing bachelors nursing the definitive analysis of concepts such as competence, competency and professional competence was conducted. It is specified that scientists treat competence as certain internal potential psychological innovations (knowledge, understanding, action programs, values and attitudes) which realize in actual human activity as competences. Scientists consider the professional competence as a set of abilities, characteristics and personality characteristics necessary for a successful professional; as a special knowledge, showing the most comprehensive knowledge of the subject of work on the subject and methods of action necessary to perform a particular profession. To develop the competency approach, researchers are studying the background and history of its formation, determine the problems and prospects of the competence-based approach in higher education, consider some competence in vocational education as a means of modernizing its content, structure the competency model from concept to educational programs through the introduction of competence-based approach in educational process of higher education; defining features of a modular training programs based on competences and others. The article outlines the subjects during the study of which will be the implementation of competence-based approach in the preparation of future bachelors of nursing. These are the “History of Medicine and Nursing” and “Nursing ethics and deontology”.

Keywords: competence, competency and competency based approach, Bachelor of Nursing.

*Жиденко Т. Ф., старший викладач кафедри іноземних мов НУОУ ім. Івана Черняхівського (м. Київ)
Жиденко А. І., курсант 5 курсу факультету іноземних мов та військового перекладу ВІ КНУ ім. Тараса Шевченка (м. Київ)*

ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проблеми, які існують у підготовці майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації, ведуть до пошуку нових форм і методів навчання іноземних мов, серед яких використання інформаційних ресурсів Інтернету, що сприяє оволодінню навичками пошукової та дослідницької діяльності, формуванню високої інформаційної та професійної культури майбутніх фахівців. Однією з ефективних інформаційних технологій виступає технологія веб-квестів.

Ключові слова: викладання іноземної мови, веб-квест, технологія використання

Проблемы, имеющиеся в подготовке будущих специалистов к межкультурной коммуникации, ведут к поиску новых форм и методов обучения иностранным языкам, к которым можно отнести использование информационных ресурсов Интернета, способствующих овладению навыками поисковой и исследовательской деятельности, формированию высокой информационной и профессиональной культуры будущих специалистов. Одной из эффективных информационных технологий и выступает технология веб-квестов.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, веб-квест, технология использования.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, головними рисами якого є безперервне збільшення інформації і зростання ролі інформаційних комунікаційних технологій, створюється глобальне інформаційне поле, покликане забезпечити ефективну взаємодію членів суспільства, та задовольнити головну людську потребу - потребу спілкування, у тому числі міжкультурну. У системі вищої професійної освіти усвідомлюється необхідність розумного поєднання традиційних та інноваційних методів навчання. У зв'язку з цим у військовій вищій освіті відбуваються значні зміни, пов'язані з використанням різноманітних мультимедійних засобів, які активізують пізнавальну діяльність слухачів чи курсантів у процесі вивчення іноземної мови.

У зв'язку з розширенням міжнародних контактів, розвитком військового співробітництва із зарубіжними країнами, організацією та проведенням спільних навчань і маневрів, участю в миротворчих операціях, партнерством в підготовці військових кадрів з'являється необхідність навчання іноземній мові військових фахівців, готових до адекватної взаємодії з представниками інших культурних спільнот. Зростаючі потреби у військових фахівцях з високим рівнем соціокультурної компетенції диктують орієнтацію освітньої політики вищої військової школи на взаємозв'язок професії, культури та мови, зближення військово-професійної, соціокультурної і мовної підготовки.

До того ж модернізація військової освіти вимагає орієнтації на діалог культур в умовах постійного розширення і

поглиблення сфер міжкультурної комунікації. Більшість методистів і педагогів вважають, що багатоаспектне соціокультурне утворення - обов'язковий компонент мовної підготовки. Іноземна мова є одним з найважливіших аспектів професійної підготовки військового фахівця. Вищим ступенем оволодіння слухачами та курсантами іноземною мовою вважається сформованість комунікативної іншомовної компетентності, невід'ємною частиною якої є соціокультурна компетенція.

Сьогодні навчання іноземної мови за допомогою комп'ютерних технологій стало невід'ємною частиною мовної підготовки військових фахівців у вищих провідних держав. На даний час і в Україні викладачі стали все більше звертатися до методики викладання, орієнтованої на роботу з комп'ютерними технологіями та Інтернетом.

В зв'язку з цим, провідна проблема полягає в тому, щоб створити безперервний дидактичний процес вивчення іноземної мови слухачами та курсантами. Необхідність розширити дидактичне простір і час, вивести процес вивчення іноземної мови за вузькі рамки навчальних занять у сферу самостійної роботи слухачів та курсантів з тим, щоб організувати і управляти їх навчальною діяльністю за межами виші.

Одним із сучасних, ефективних методів вивчення мови за допомогою комп'ютерних технологій і є використання веб-квестів, що зумовило **актуальність дослідження.**

Виклад основного матеріалу дослідження.

Веб-квест - це діяльно-орієнтована проектна дидактична модель, що передбачає самостійну пошукову роботу слухачів чи

курсантів у мережі Інтернет. Замість того, щоб змушувати слухачів або курсантів нескінченно блукати у мережі в пошуках необхідної інформації, викладач дає їм список веб-сайтів, що відповідають тематиці проекту та рівню знань.

Крім цього, веб-квест також може використовуватися у таких значеннях:

- веб-квест - модель використання Інтернет-ресурсів у викладанні;

- веб-квест - це формат заняття з орієнтацією на розвиток пізнавальної, дослідницької діяльності слухачів або курсантів, на якому основна частина інформації добувається через ресурси Інтернет;

- веб-квест - це вид Інтернет-проекту, який дає курсантам та слухачам можливість ефективно використовувати інформацію, знайдену в мережі;

- веб-квест - новий засіб використання технологій з метою створення заняття, орієнтованого на курсантів чи слухачів, залучених в навчальному процесі, і спонукати їх критично мислити, тобто: «*розвивати здатність аналізувати факти, генерувати й організовувати ідеї, захищати думку, здійснювати порівняння, робити висновки, оцінювати аргументи і вирішувати проблеми*», (Chance, 1986, p. 6).

Веб-квести є засобом Інтернет-освіти, мета якої є оволодіння знаннями про культуру, історію, реальні і традиції країни, мова якої вивчається; розширення лінгвістичного кругозору через країнознавчу інформацію, яка міститься у мові, що вивчається; усвідомлення суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність. Крім того, веб-квести дозволяють формувати Інтернет-компетентність курсантів або слухачів, удосконалювати навички та вміння з добування, обробки, критичної оцінки та самостійного аналізу інформації. Процес вивчення ресурсів Інтернету здійснюється у рамках професійної мовної підготовки. Мета ж професійної мовної підготовки полягає у оволодінні вміннями професійного аудіювання, говоріння, читання, письма і перекладу; професійному оволодінні навчально-стратегічної компетенції. Отже, будучи засобом навчання іноземної мови, веб-квести виконують основну дидактичну функцію і націлені на підвищення ефективності мовної підготовки, розвивальна мета якої є: розвиток мовленнєвих здібностей у процесі навчання іноземної мови, розвиток мотивації до подальшого оволодіння іноземною мовою і культурою як частиною світової культури та розвиток

автономності в оволодінні іноземною комунікативною компетенцією.

У нашому випадку веб-квест розглядається як вид інформаційних, проблемно-орієнтованих завдань індивідуального або групового навчання, спрямованих на формування та розвиток навичок пошукової та дослідницької діяльності слухачів чи курсантів у процесі освоєння, дослідження, обробки та презентації мовного навчального матеріалу. На думку Бовтенко М.А. класифікація веб-квестів включає п'ять груп: репродуктивні, репродуктивно-когнітивні, когнітивні, когнітивно-креативні, креативні. Використання веб-квестів забезпечує розвиток навичок самостійної роботи та логічного мислення слухачів та курсантів, формування їхньої готовності до міжкультурної комунікації. Впровадження веб-квестів та інших завдань на основі інформаційних ресурсів у процес вивчення іноземної мови передбачає наявність у слухачів та курсантів відповідного рівня володіння іноземною мовленнєвою діяльністю, що сприяє їх (слухачів та курсантів) подальшому розвитку і вдосконаленню навичок розуміння міжкультурних особливостей, усвідомлення, сприйняття і оцінки змісту іноземної інформації.

Технологія використання веб-квестів при вивченні іноземної мови за Биховський Я.С. включає діагностичний, моделюючий, проєктивний, підсумковий етапи, що забезпечують цілісність та результативність підготовки майбутнього фахівця до міжкультурної комунікації в освітньому процесі вишу. На діагностичному етапі здійснюється самостійна діяльність команд і співпраця з викладачем щодо вибору теми і вирішення організаційних питань. На моделюючому етапі проводиться збір інформації з друкованих та електронних джерел, обробка отриманих результатів, розробка варіантів представлення роботи. Проєктивний етап служить для підготовки до захисту проекту та реалізації плану дій групи (підгрупи). На підсумковому етапі здійснюється рефлексія дій кожного учасника і групи в цілому, оцінюються результати пошуково-дослідницької роботи (індивідуальної чи групової), намічаються перспективи подальшої пошуково-пізнавальної діяльності. Дизайн (структура) веб-квеста передбачає раціональне планування часу слухачів та курсантів сфокусованого не на пошуку інформації, а на її використанні. Кожен веб-квест має структуру з ключовими елементами:

Питання педагогіки

- вступ: мета цього розділу, підготувати та «зачепити» курсантів чи слухачів. Вступ містить питання, над яким і будуть міркувати слухачі та курсанти.

- завдання: це найбільш важлива частина веб-квесту (Web-Quest). Завдання повинне змушувати тих, хто навчається на підставі фактів дивитися далі, вивчаючи взаємозв'язок предметів і подій, відокремлюючи істинні знання від помилкових, аналізуючи причинно-наслідкові зв'язки в навколишньому світі. Завдання скеровує слухачів та курсантів на те, що конкретно треба буде робити.

За допомогою веб-квесту у тих, хто навчається здатні розвиватись такі навички:

- навички мислення на стадії аналізу, узагальнення та оцінки інформації, критичне мислення, розумові здібності (пояснення, порівняння, класифікація, виділення загального і приватного та ін.);

- розвиток комп'ютерних здібностей та пошук Інтернет-інформації;

- використання великої кількості актуальної автентичної інформації, що підвищує їх словниковий запас;

- вчитися незалежно від викладача, що забезпечує автономність і самостійність слухачів та курсантів; організувати активну самостійну чи групову пошукову діяльність; прийняття самостійних рішень;

- розвитку комунікативної компетенції курсантів, мотивуючи їх до застосування мовних знань та вивчення нового мовного матеріалу.

Таким чином, навчання стає менш орієнтованим на викладача, а курсант чи слухач стає більш відповідальним за свої власні знання і сам процес отримання знань: він повинен організувати власний час, вирішити, які матеріали можуть бути використані для виконання завдання, у якій формі представити свою точку зору. Викладач тут скоріше помічник або наставник, вміло направляє слухача та курсанта до формування навичок самоосвіти.

Особливістю освітніх веб-квестів є те, що частина або вся інформація для самостійної або групової роботи з ним знаходиться на різних веб-сайтах, результатом роботи з веб-квестом, як правило, є публікація робіт у вигляді веб-сторінок і веб-сайтів (локально або в Інтернеті). Також матеріали можуть бути представлені у вигляді усного виступу, комп'ютерної презентації, мультфільму і т.д.

До освітнього веб-квесту висуваються науковцями такі вимоги:

- чіткий вступ, де описані головні ролі учасників або сценарій квесту, попередній план роботи, огляд всього квесту;

- головне завдання, яке цікаве, зрозуміле та не складне для виконання. Чітко визначена кінцева ціль та завдання самостійної роботи (наприклад, задана серія питань, на які потрібно знайти відповіді, прописана проблема, яку потрібно вирішити, визначена позиція, яка повинна бути захищена, і вказана інша діяльність, яка спрямована на переробку і надання результатів, виходячи із зібраної інформації);

- список інформаційних ресурсів (в електронному вигляді - на компакт-дисках, відео- та аудіоносіях, у паперовому вигляді, посилання на ресурси в Інтернет, адреси Веб-сайтів за темою), необхідних для виконання завдання;

- покроковий опис процедури роботи, яку необхідно виконати кожному учаснику квест-проекту при самостійному виконанні завдання;

- опис критеріїв і параметрів оцінки веб-квесту. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, які вирішуються в веб-квесті;

- керівництво до дій (як організувати і подати зібрану інформацію), яке може бути представлене у вигляді головних питань, що організують навчальну роботу (наприклад, пов'язаних з визначенням часових рамок, загальною концепцією, рекомендаціями щодо використання електронних джерел, та ін.);

- висновок, в якому підсумовується досвід, який має буде отриманим учасниками під час самостійної роботи над веб-квестом. Іноді корисно включити у висновок риторичні запитання, що стимулюють активність тих, хто навчається продовжити свої дослідження в подальшому.

Веб-квести розвивають критичне мислення. Курсанти та слухачі не просто збирають інформацію, але й трансформують її, щоб виконати завдання, вирішити поставлену проблему. У них підвищується мотивація, вони сприймають завдання як щось «реальне» і «корисне», що веде до підвищення продуктивності діяльності.

Слід зазначити, що підготовка майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації з використанням технології веб-квестів під час вивчення іноземної мови буде здійснюватися успішно, якщо:

- буде розроблена і практично реалізована модель підготовки слухачів та курсантів до міжкультурної комунікації з опорою на особистісно-діяльнісний,

комунікативний, та культурологічний підходи;

- буде впроваджена технологія веб-квестів, спрямована на розвиток мовленнєвих умінь та забезпечує розвиток мовної особистості при вивченні іноземної мови. (Термін «мовна особистість» ввів відомий лінгвіст Ю.М. Караулов. Він запропонував вивчення людини в єдності «стилю життя» і «стилю вживання мови»);

- будуть формуватися навички самостійної активності, пошукової та дослідницької діяльності слухачів та курсантів у ході освоєння, дослідження, обробки та презентації навчального матеріалу, що призведе до оволодіння міцними знаннями з іноземної мови та формування готовності до міжкультурної комунікації.

Веб-квест буде відповідати належним вимогам, якщо будуть дотримуватись де які положення:

- у веб-квесті (на думку Муратової Т. І.) має бути присутнім якийсь «гачок», що дозволяє тим, хто навчається зберігати інтерес до виконуваної роботи протягом усіх її етапів. Таким «гачком» може бути заплутаний сюжет, загадка, детектив, пошук «скарбів» або будь-яка інша діяльність у формі гри.. Ці «гачки» є важливим мотивуючим фактором, і буде дуже добре, якщо використовувати уяву щодо створення стимулів для слухачів та курсантів;

- веб-квест повинен містити матеріали, відповідні рівню знань та здібностям тих, хто навчається. Інформаційне багатство мережі надає чудовий спосіб забезпечити ресурсами і можливістю повноцінної участі в командній роботі з різними рівнями знань та здібностей;

- виконання завдання веб-квеста має передбачати спільну діяльність. Оцінка вкладу члена команди у спільну справу з боку кожного її учасника також є гарним мотивуючим фактором;

- в якості матеріалів повинні використовуватись різноманітні формати мультимедіа-джерел, таких, як фотографії, карти, анімацію, відео та звук. Не секрет, що зорова пам'ять сприяє кращому засвоєнню інформації, тому використання візуальних ресурсів мережі - ще один спосіб утримувати інтерес тих, хто навчається;

- веб-квест має бути простим у використанні. Навігація за розділами веб-квесту повинна бути інтуїтивно зрозумілою, слухачам та курсантам повинні мати можливість легко переміщатися з одного місця в інше. Це одна з причин

привабливості веб-квестів, створених у вигляді веб-сторінок.

- веб-квест необхідно розроблювати з урахуванням його інтеграції з іншими видами навчальних матеріалів за темою, що вивчається.

Незаперечна перевага «всесвітньої павутини» полягає у тому, що вона представляє собою невичерпне джерело інформації з будь-якого питання. Однак, відомо, що пошук інформації в Інтернеті вимагає значних витрат часу та емоцій. Іноді він нагадує пошук голки у копиці. Через те працювати над проектами, ставити завдання і відсилати тих, хто навчається за потрібною інформацією до Інтернету зовсім не так просто, як здається на перший погляд. Створення веб-квесту - це складна і кропітка робота. Але це нова сучасна педагогічна Інтернет-технологія, яка ще тільки починає впроваджуватися у навчальний процес. Використовуючи модель навчання веб-квесту, викладач організовує самостійну роботу слухачів та курсантів більш ефективно і сучасно. Впровадження інтернет-технологій спричинює зміни не тільки у навчальній діяльності слухачів та курсантів, але і в способах подачі матеріалу з боку викладача.

Висновок. Головною особливістю веб-квесту в освіті майбутніх військових фахівців у галузі військового перекладу є те, що він сприяє підвищенню рівня володіння професійної мови, навичок самостійного виконання завдання, пошуку, обробки та аналізу інформації, а потім створення нових інформаційних повідомлень, а також підвищенню рівня знань культурних особливостей країни досліджуваної мови.

У статті показано перспективність застосування інформаційно-конструктивістського підходу, який спрямований на побудову за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій інформаційного простору мовної підготовки з використанням проєктивних, активних і конструктивних методів навчання. Іншомовна комунікативна компетентність розглядається як здатність особистості орієнтуватися в іншомовних інформаційних потоках, володіти інформаційними технологіями іншомовної взаємодії.

Доведено, дидактичні можливості технології веб-квестів полягають у створенні привабливого та інтенсивного навчального інформаційно-комунікативного простору іншомовної діяльності курсантів або ж слухачів. Таким чином, за допомогою веб-квест-технології вирішується одне з

Питання педагогіки

найсерйозніших питань - забезпечення безперервних інтенсивних навчальних комунікацій курсантів або ж слухачів в іншомовному середовищі за межами аудиторних занять.

Поради щодо використання пошукових систем: :

1. www.edweb.sdsu.edu/webquest/serchin/g/sevensteps.html - опис пошукових систем для викладачів і курсантів;

2. <http://www.edweb.sdsu.edu/webquest/serchin/g/sevensteps.html> - інструкція з ефективного використання пошукових систем, написана зрозумілою мовою. (Філл БРЕББС, переклад Ольги КОРЧАЖКІНОЙ)

3. Концепція технології web-квестів: www.ozline.com/webquest/intro.html

Сайти web-квестів:

1. <http://edweb.sdsu.edu/webquest/> - сторінка державного університету Сан-Дієго, один з кращих сайтів для початку знайомства з технологією web-квестів;

2. [www.learning.worcestershire.gov.uk / WebQuests / inex.htm](http://www.learning.worcestershire.gov.uk/WebQuests/inex.htm) - британський сайт web-квестів;

3. [www.ozline.com / learning](http://www.ozline.com/learning) - австралійський погляд на web-квести;

Створення web-квестів: шаблони та інструкції:

4. <http://edweb.sdsu.edu/webquest/templates/lesson-template1.htm> - покрокові інструкції, зведені в шаблон, який полегшує створення власного web-квеста;

5. Веб-квести, створені різними викладачами, розміщуються на порталі веб-квестів університету Сан Дієго (Каліфорнія, США), <http://webquest.org> і на порталі Кращі WebQuests <http://www.bestwebquests.com>.

Література

1. Биховський Я.С. Освітні веб-квести // Матеріали міжнародної конференції «Інформаційні технології в освіті. ІТО-99. - <http://ito.bitpro.ru/1999>

2. Бовтенко М.А. Комп'ютерна лінгводидактика: навч. Посібник. М.: Флінта :: Наука, 2005. 215с.

3. Волкова, О. В. Використання технології веб-квестів на заняттях з іноземної мови [Текст] / І. Ф. Ісаєв, О. В. Волкова // Вісник Белгородського університету споживчої кооперації. - 2006. - № 4/19. - С. 264-268.

4. Захарова И.Г. «Информационные технологии в образовании»

5. Интернет-курс «Multimedia Föhrenschein D» (Basiskurs, Aufbaukurs, Гете-інститут, м. Москва), програма «Лінгвістика і міжкультурна комунікація» (МЛІУ, м. Москва)

6. Леонтович О. А. Формирование межкультурной личности как интегративный фактор. // 1999 г. С. 99-105

7. Миколаєва Н.В. Освітні квест-проекти як метод і засіб розвитку навичок інформаційної діяльності курсантів // Питання Інтернет-освіти. - 2002, № 7. - 37

8. Муратова,Т.И. «Web-Quest» - один из способов использования Интернета для внедрения ролевых игр в обучении. г. Алатырь 2011г.

9. Ніколаєва С.Ю. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції. Київ.2011

10. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур: Пособие для учителей. - Минск: Лексис, 2003. - 182 с.

11. Сысов П.В., Евстигнеев М.Н. Создание авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2008. - 16 мая. - <http://www.eidos.ru/journal/2008/0516-4.htm>

12. Хлизов, Н.Ю. Мультимедіа та їх можливості в організації процесу навчання студентів англійської мови. // Педагогічна теорія, експеримент, практика. Іркутськ: Вид-во Іркут. ІПКРО. 2008.

13. Е.В. Якушина —«Электронно-образовательные ресурсы: актуальные вопросы и ответы»

14. Bauer-Ramazani., Chr. Webquests Resource Page. 1998-2005. <http://webquest.sdsu.edu/materials.htm>

15. Dodge B, Some thoughts about WebQuests http://vio.fio.ru/vio_07

Zhydenko T. F., senior teacher

Zhydenko A. I., cadet

FEATURE OF USING OF WEB-QUEST IN LANGUAGE EDUCATION IN THE MILITARY INSTITUTES

The problems existing in the process of training of future specialist to intercultural communication, lead to the search of new forms and methods to educate foreign languages, such as the usage of informational Internet resources that promote the searching and researching skills, the forming of a high informational and professional culture of future specialist. Nowadays the foreign language training by computer technologies became an integral part in language training of the future experts. As the result the professors apply to the methodology oriented towards the computer technologies and the Internet work. One of the effective informational technologies is the technology of web-quests

Keywords: technologies, teaching English, web-quest.

Заєць М. З., старший лаборант кафедри українознавства ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України» (м. Тернопіль)

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІКАРЯ

Вибір професії лікаря вимагає від студента, який планує пов'язати своє майбутнє із медициною, готовність до міжособистісної взаємодії з пацієнтом. У статті визначено актуальність формування умінь і навичок діалогічної взаємодії, необхідної для майбутньої професійної діяльності медичних працівників. Узагальнено, що майбутній лікар повинен досконало володіти уміннями встановлювати діалогічний контакт з колегами та пацієнтами.

Вибір професії врача требует от студента, который планирует связывать свое будущее с медициной, готовность к межличностному взаимодействию с пациентом. В статье определено актуальность формирования умений и навыков диалогического взаимодействия, необходимого для будущей профессиональной деятельности медицинских работников. Обобщено, что будущий врач должен совершенно владеть умениями устанавливать диалогический контакт с коллегами и пациентами.

Постановка проблеми. Формування професійних умінь майбутнього лікаря, поєднання сучасних педагогічних технологій та лікарського мистецтва визначають процес становлення медичного працівника. Професійна підготовка фахівців медичної сфери, які повинні володіти комплексом необхідних навичок у фаховій діяльності, передбачає навчання студентів використовувати діалогічні вміння у спілкуванні з майбутніми пацієнтами і колегами. Відтак актуалізується проблема дослідження особливостей формування готовності майбутніх лікарів до діалогічної взаємодії в майбутній професійній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що науковці приділяють особливу увагу підготовці майбутніх фахівців медичної сфери до організації оптимальної діалогічної взаємодії у професійній діяльності. Особливості діалогічного спілкування, яке вперше знайшло відображення у філософів Сократа, Платона, Г. Сковороди, аналізувалося й у працях таких сучасних науковців, як Л. Щерба, Є. Поліванов, М. Бахтін, Г. Дьяконов та ін.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей формування готовності до діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності лікаря.

Виклад основного матеріалу. Кожна сфера майбутньої професійної діяльності має свою специфіку і особливості, які визначаються діалектичним взаємозв'язком суб'єкта та об'єкта діяльності, тими відмінними рисами, якими характеризується останній. Медична діяльність відрізняється тим, що об'єктом дослідження є людина у стані здоров'я та хвороби. Однак слід одразу

підкреслити, що найчастіше медицина має справу з хворою людиною, стан якої супроводжується особливістю психіки, невірноваженим емоційним станом, надмірною дратливістю, підвищеною збудливістю, неадекватним сприйняттям свого стану. Усе це свідчить про те, що підготовка майбутніх лікарів стає досить серйозною та відповідальною справою [1, с. 14].

Тому актуальною є така якість особистості лікаря, як підготовленість, тобто сукупність знань, дій, прийомів, ділових якостей, які майбутній фахівець набуває в процесі особистісного розвитку і використовує для досягнення життєвих і професійних цілей. Без цієї якості лікар не може мати соціальної значущості, досягти самоствердження і бажаних акмеологічних цілей у житті. В умовах сучасної України професіоналізм особистості – один з видів її підготовленості – набув актуального значення як для майбутнього фахівця, так і для суспільства [6, с. 68].

Професія (лат. *professio* – офіційно вказане заняття, спеціальність, від *profiteer* – оголошую своєю справою), рід трудової діяльності (занять) людини, котра володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної фахової підготовки, досвіду роботи. Найменування професій визначається характером і змістом роботи або службових функцій, використовуваними знаряддями або предметами праці. У міру розвитку продуктивних сил суспільства, вживання досконаліших знарядь праці і технології виробництва, виникнення нового вигляду виробництва і галузей науки поглиблюється розподіл праці. З науково-технічним прогресом пов'язаний процес

відмирання деяких професій і виникнення нових. Багато професій поділяються на спеціальності, наприклад, лікар-терапевт, лікар-хірург і т. д. [8].

Зокрема, професія лікаря, як одна із важливих і унікальних професій, характеризується особливими знаннями і здібностями до лікування та постійного спілкування. Велика відповідальність, яка покладена на медичного працівника, ставить цю спеціальність чи не на найперше місце за важливістю серед усієї царини трудової діяльності у цілому світі.

Зміст професійної діяльності лікаря закладений у самому понятті: лікар – це й цілитель, і вихователь одночасно. Кожна людина повинна бути вихована як духовна і розумна особистість. Що допомагає лікареві бути й цілителем, і вихователем? В основі будь-якої розумової діяльності лежать знання. З іншого боку, щоб бути вихованим і цілителем, потрібно довіряти лікареві. У діяльності лікаря тісно переплітаються знання й віра [1, с. 15].

Вибір професії лікаря потребує від майбутнього фахівця надзвичайно цілеспрямованого і чіткого самовизначення людини, яка планує пов'язати своє майбутнє з медициною. Найбільша відповідальність за життя покладається саме на лікаря, котрий отримує довіру людей і відповідальність за їх здоров'я. Процес лікування потребує також і психологічних якостей, зокрема, сили волі фахівця, який не повинен ігнорувати стан душі пацієнта.

Професійне самовизначення – процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні людиною себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей із психологічними вимогами професії до спеціаліста [3, с. 275].

Стати високорозвинутою особистістю – означає якісно розвинути в собі її невід'ємні якості, зайняти гідне місце в житті, у суспільстві, реалізувати особисті можливості.

Розкриваючи основи соціології професіоналізму, В. Погрібна зазначає, що феномен професії існує тисячі років і немає підстав розглядати попередні форми лише як підготовку до професій сучасного типу. Особливість нинішньої ситуації полягає в тому, що процес професіоналізації охопив

практично всі сфери трудової діяльності, в результаті чого професія стала універсальним соціальним інститутом, а приналежність до професійної групи – головним засобом соціальної ідентифікації (на відміну від родової, племінної, етнічної, релігійної, класової тощо). Що стосується глибоко укоріненого розподілу праці на «власне професії» та «заняття», професії «вищі» та «нижчі», «складні» та «прості» або, більш узагальнено, на «повні» (володіють усіма ознаками професії) та «редуційовані» (характеризуються низьким рівнем професіоналізації діяльності), то він має ґрунтовні основи в самій структурі професії. Для конституювання професії необхідні, принаймні, дві умови: певне відокремлення діяльності (як мінімум, на видовому рівні) й чітка міра диференціації діяльності, з одного боку, та закріплення цієї діяльності за окремою соціальною групою, яка використовує її як джерело засобів до існування, з іншого. Отже, традиційно в соціології професія розглядається як трудова діяльність, що неможлива без відповідної теоретичної (знання) і практичної (уміння) підготовки і є для людини джерелом існування [4, с. 16]. Великого значення має підготовка майбутнього фахівця до вступу в ту чи іншу професію. Тому осмислення суті і важливості майбутньої діяльності формує готовність та відповідальність у подальшій кар'єрі.

Готовність – стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні.

Науковці розглядають готовність до трудової діяльності у таких розуміннях: 1) інтегральне особистісне утворення, що включає стійке прагнення до праці в цій галузі, наявність адекватних знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуально-типологічних, соціально-психологічних особливостей, що обумовлюють високу ефективність її професійного функціонування саме в цій галузі; 2) цілеспрямоване вираження особистості, що охоплює її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, тощо [7].

Тому готовність до діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності лікаря та розвитку необхідних для цього вмінь і навичок займає одне з чільних місць у кожного фахівця медицини. Розвиток у студентів мотивації до формування

діалогічних умінь та потреби у розвитку навичок професійного спілкування, створення необхідної атмосфери міжособистісних взаємин у навчальному процесі, спонукання до самостійності а також педагогічне керівництво цим процесом – саме такими визначаються критерії професійної підготовки майбутнього лікаря.

Для створення контакту з пацієнтом та побудови оптимальних взаємин, співробітництва, взаєморозуміння необхідна психологічна готовність. Така взаємодія починається із організації та встановлення правильного діалогу.

Готовність психологічна – суттєва передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Психологічна готовність допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудувати свій спосіб дій із появою непередбачених перешкод [7].

Діалог (від грец. *διάλογος* – розмова, бесіда) – у педагогіці: форма ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції. Це двосторонній обмін інформації між співрозмовниками у вигляді запитань і відповідей задля досягнення якогось певного результату [3, с. 96]. Основними ознаками діалогу є намір, цілеспрямованість, правила ведення розмови.

Діалог виникає у процесі комунікації двох або кількох осіб, коли репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція звучить у відповідь. Так, завдяки постійній змін ролей відбувається процес взаємного спілкування. Умовою здійснення діалогу є безпосередній контакт співрозмовників, кожен з яких по чергово слухає (сприймає), говорить. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник у внутрішньому мовленні планує зміст наступної репліки, основну тезу спілкування, логічно рухаючись до мети [2].

У дослідженні С. Поплавської здійснено аналіз структури та головних характеристик готовності студентів-медиків до комунікативної взаємодії, що дозволило виокремити такі головні компоненти:

- мотиваційно-ціннісний, який передбачає мотивацію до формування готовності до комунікативної взаємодії, а також визначається аксіологічними характеристиками в діяльності медичного працівника;

- емоційно-почуттєвий, в якому відображено емоційний розвиток особистості майбутнього медичного працівника в процесі формування його готовності до комунікативної взаємодії;

- конкретно-практичний, який охоплює систему комунікативних знань, умінь та навичок студентів-медиків, що забезпечують формування готовності до комунікативної взаємодії в професійній діяльності медичного працівника;

- оцінно-рефлексивний компонент, розвиток якого дає можливість студенту адекватно оцінити рівень сформованості готовності до комунікативної взаємодії та розвивати навички самовдосконалення в окресленій сфері [5, с. 9-10].

В основі діалогу лежить діалогічна єдність: вираження думок та їх сприйняття, реакція на них, що знаходить відображення у структурі цього акту мовлення. Діалог складається з взаємов'язаних реплік співрозмовників. Цілеспрямованість мовленнєвої дії в діалозі – це наявна чи прихована мета мовця (слухача) (повідомлення про щось, питання, наказ, порада, обіцянка). Для того, щоб досягнути своєї мети кожний із співрозмовників реалізує свій намір, спонукаючи партнера до певних мовленнєвих дій. Необхідними для діалогу є правила ведення розмови:

- а) повідомлення подається певними порціями;

- б) повідомлення відповідає темі розмови;

- в) співрозмовники роблять мовлення зрозумілим, послідовним.

Діалог дає змогу висловитись, викласти свою думку. Його репліки враховують слова, позицію співрозмовника і реакцію на них. Особа, яка вступає в діалог, має потребу щось з'ясувати, повідомити, переконати, до чогось спонукати. Мотив спричинює найрізноманітніші вияви спілкування: запитання – відповідь, прохання – згода (відмова), пропозиція – згода (незгода) тощо [2].

Істотним для діалогу є факт обізнаності співрозмовників у тому, про що йдеться, а це є дуже важливим фактором. Саме знання ситуації і є тією ознакою, яка визначає граматичний лад усного діалогічного мовлення. Діалогічне спілкування являє собою не один якийсь вид мовленнєвої діяльності його учасників, а мовленнєвий акт (обмін інформацією), у якому говоріння і слухання – нерозривно пов'язані види мовленнєвої діяльності.

Існує типовий набір смислових частин розмови:

Питання педагогіки

- 1) установлення контакту із співрозмовником (зоровий – мовленнєвий, зоровий + мовленнєвий);
- 2) початок розмови;
- 3) розвиток теми (реакція співрозмовника + репліки);
- 4) кінцівка розмови.

Діалогічна взаємодія лікаря і пацієнта, в свою чергу, впливає на останнього шляхом зниження емоційного напруження та переживань. Це відбувається через пояснення, повчання зі сторони медичного працівника. Таким чином виникає співробітництво у взаємоприйнятті та взаємовпливі учасників діалогу. Адже під час ведення діалогічної взаємодії відбувається процес навчання зі сторони лікаря та прийняття рішень – зі сторони пацієнта.

Висновки. У практичній діяльності лікаря, який завжди більш компетентний у проблемі, ніж пацієнт, необхідні комунікативні вміння та навички. Для першого основними з них є вміння

проводити бесіду з пацієнтом; вміння керувати своїм психічним станом і переборювати психологічні бар'єри; достатнє розуміння індивідуально-психологічних особливостей пацієнта і вміння їх враховувати; вміння проникати у внутрішній світ пацієнта та проявляти співчуття пацієнтові щодо його захворювання; вміння аналізувати усі компоненти своєї діяльності і себе як особистості. Таким чином, лікар повинен бути готовим до діалогічної взаємодії, володіти загальними та специфічними комунікативними вміннями, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, керувати ситуацією взаємин із пацієнтами та колегами.

Перспективи подальших досліджень полягають у аналізі сутності професійної комунікативної діяльності для цілеспрямованого формування діалогічних умінь майбутніх лікарів.

Література

1. Алексєєнко Р. В. Формування професійних умінь у майбутніх лікарів як педагогічна проблема / Р. В. Алексєєнко // Медична освіта. – 2012. – №3 (додаток). – С. 14-16.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 366 с.
4. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму як галузь соціології: онтологічні, епістемологічні, практичні аспекти (на прикладі діяльності органів внутрішніх справ України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора соц. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / В. Л. Погрібна. – Х., 2009. – 41 с.
5. Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Д. Поплавська. – Ж., 2009. – 21 с.
6. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2009. – 520 с.
7. Словник психолого-педагогічних термінів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>
8. Словник термінів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://vsoslova.com.ua/word/Професія-86410u>

Zaets M. Z., senior laboratory assistant

DEFINITIVE ANALYSIS STUDY OF READINESS TO DIALOGIC INTERACTION IN THEIR FUTURE CAREERS DOCTOR

Choosing the profession of a doctor by a student, who plans to connect his future with medicine, requires readiness for interpersonal interaction with a patient. It needs from future doctor psychological stability and ability to communicate. The article outlines the importance formation of skills in dialogic interaction that is necessary for future professional activity of medical workers. The attention was focused on the fact that specialists in the field of medicine should be proficient with communicative skills. It was summarized that future doctor should have perfect ability to establish dialogical contact with colleagues and patients. The peculiarities of the medical profession were studied. It was outlined the importance of students' readiness for the future activity in the medical sphere using a specific features of dialogic contacts with patients and colleagues. Was determined that possession of skills in communication will allow future doctor successfully establish dialogical interaction with interlocutor. The future research of the outlined problems provides activity analysis of the nature of professional communication for a purposeful formation of dialogical skills of future doctors.

Зайченко Н. І., кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті НУБіП України (м. Київ)

СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ В АРГЕНТИНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

У статті здійснюється аналіз становлення соціального захисту дітей в Аргентині наприкінці ХІХ – у першій половині ХХ ст. Автор визначає засади і складові розбудови соціального захисту дітей у країні, описує державні управлінські заходи з соціальної підтримки дітей у той час. У статті знайшли відображення умови організації Опікунства дітей у Буенос-Айресі, зміст діяльності перших соціальних служб у країні, проблема започаткування шкіл соціальної роботи.

Ключові слова: соціальний захист дитинства, опіка, соціальна допомога, соціальна робота, суспільна благочинність.

В статтє осуществляется анализ становления социальной защиты детей в Аргентине в конце ХІХ – первой половине ХХ вв. Автор определяет основания и составляющие создания социальной защиты детей в стране, описывает государственные управленческие мероприятия социальной поддержки детей в то время. В статтє нашли отражение условия организации Общества опеки детей в Буэнос-Айресе, содержание деятельности первых социальных служб в стране, проблема основания школ социальной работы.

Ключевые слова: социальная защита детства, опека, социальная помощь, социальная работа, общественная благотворительность.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах становлення індустріального суспільства у другій половині ХІХ ст. за відсутності міжнародно-правових механізмів регулювання соціального захисту дитинства особистість дитини виявлялася найбільш уразливою у суспільстві. Теоретичний пошук європейських та північноамериканських педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. здійснювався у напрямку розвитку ідей демократизації освітньо-виховного процесу, гуманістичного ставлення до особистості дитини, “вільного виховання”, правового і суспільно-благочинного захисту дітей, насамперед знедолених.

У сфері соціальної опіки дітей і вироблення громадсько-державних механізмів їх захисту Аргентина однією з перших країн у латиноамериканському регіоні запровадила наприкінці ХІХ – у першій половині ХХ ст. законодавчі й організаційні міри з охорони і соціальної підтримки дитинства.

У соціально-історичному контексті Аргентини зрушення у сфері соціального захисту дітей здійснювалися в єдиному соціотворчому полі з освітніми змінами. У 1884 р. з проголошенням закону № 1.420 встановлювалася обов’язкова початкова освіта у країні. Згідно з законом 1905 р. (*ley Lainez*) виконавча влада мала засновувати школи на усій території держави. Боротьба з неписьменністю (у 1869 р. 78% населення країни були неписьменними) і упровадження вивчення кастильської мови для досягнення повноцінної інтеграції іммігрантів у суспільстві були провідними завданнями

різних урядів “консервативного порядку” наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. [3, с. 34].

Проблема становлення громадянських інститутів соціально-педагогічного захисту дітей, позбавлених батьківського піклування в Аргентині наприкінці ХІХ – у першій половині ХХ ст. знайшла відображення у роботах науковців Аргентини І.Коссе *I.Cosse*, М.Сапіюлі *M.Zapiola*, М.Аверси *M.Aversa*, Е.Бісиг *E.Bisig*, М.Алькарас *M.Alcaraz* та інших.

Соціально-педагогічні аспекти соціально-правового захисту дітей вивчали вітчизняні науковці І.Зверева, В.Оржеховська, О.Пилипенко, Г.Лактіонова, О.Наливайко, Л.Караман та інші.

Мета статті – проаналізувати засади і складові розбудови соціального захисту дітей в Аргентині наприкінці ХІХ – у першій половині ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Перші установи з опіки дітей-сиріт в Аргентині були запроваджені у колоніальний період. У 1692 - 1702 рр. у Буенос-Айресі діяв будинок-притулок для дівчат-сиріт. 7 серпня 1779 р. у Буенос-Айресі була заснована перша установа для покинутих дітей заходами віце-короля Х.Вертіса. У 1823 р. міністр Б.Рівадавія передав будинок Товариству благочинності міста (у його складі працювали 13 жінок, які здійснювали управління й опіку над школами для дівчаток, лікарняною установою для жінок, колегією для дівчат-сиріт та іншими закладами), а дещо пізніше урядом Х.Уркіси було змінено назву установи на “дитячий будинок” [1, с. 10].

На початку ХХ ст. у Буенос-Айресі були зорганізовані Асоціація допомоги матері й дитині з функціями моральної і матеріальної підтримки дружин засуджених та їх дітей, установа для вдів з дітьми віком до 12 років, установа покровительства матерів Асоціації католицьких дам, притулок Сан Хосе де Бельграно для неповнолітніх матерів та інші. До 1934 р. Товариство благочинності Буенос-Айреса здійснювало управління 25 установами соціальної допомоги – притулками для дітей, закладами для матерів, лікарняними установами [3, с. 26].

12 травня 1892 р. розпочало діяльність Опікунство дітей *el Patronato de la Infancia (Padelai)* – приватна установа з функціями соціальної допомоги, підтримки та освіти [2].

Першими заходами діяльності Опікунства стали організація медичного консульторію і притулку для дітей до 6 років (1895 р.), а також заснування інтернату М.Агірре *M. Aguirre* для покинутих дітей, до якого одразу прибуло 250 вихованців віком 10 – 14 років. У подальшому була відкрита школа мистецтв і ремесел (1897 р.), другий притулок для дітей (1909 р.) та ще одна установа-інтернат (1909 р.). Чисельність дітей під захистом Опікунства зросла з 2040 осіб у 1909 р. до 3500 осіб у 1913 р.

Соціальні працівники Опікунства дітей піклувалися про інтелектуальний, моральний і фізичний розвиток вихованців. В установах надавалася елементарна освіта, здійснювалося релігійне наставництво, були створені умови для навчання дітей музики і військової справи.

У 1892 - 1914 рр. Опікунство видавало Журнал дитячої гігієни під проводом двох видатних лікарів країни Е.Коні *E. Coni* і М.Подести *M. Podesta*. На сторінках Журналу знайшли відображення публікації, присвячені створенню літніх таборів-колоній для ослаблених і хворих дітей; проект був реалізований у 1902 р. у співробітництві з Аргентинською Лігою боротьби з туберкульозом [3, с. 26-27].

В опублікованій у 1918 р. науковій роботі Е.Коні “Соціальна допомога і попередження” [8] наведено дані про існування і функціонування понад 800 інституцій в Аргентині, які безпосередньо чи непрямо брали участь у суспільно-благочинній діяльності країни на початку ХХ ст. У 1920-х рр. були започатковані соціальні служби, головним чином у столиці, наприклад соціальна служба у лікарні Торну (діяла з середини 1920-х рр.). На початок 1940-х рр. більшість лікарень, будинків матерів, дитячих будинків Буенос-Айреса, Ла Плати, Санта Фе, Росаріо, Мендоси,

Кордови вже мали функціональні підрозділи, до складу яких входили соціальні візитери і соціальні працівники.

У 1920-х рр. діяльність соціальних працівників розгорнулася і у народних школах, насамперед з організації шкільних їдалень, дитячих таборів відпочинку (діяли в Аргентині з 1895 р.). У 1938 р. була заснована Національна Комісія шкільної допомоги, яка відала справами розподілення ресурсів для шкіл усіх провінцій і залучала професійних соціальних працівників до освітньо-виховного процесу.

Правозахисний напрям діяльності соціальних працівників Аргентини окреслився у 1930-х рр. і був пов’язаний зі створенням судів для неповнолітніх у провінції Буенос-Айрес у 1937 р.

24 жовтня 1919 р. Національний Конгрес перетворив на закон (*Ley* № 10.903) проект про державну опіку дітей Л.Аготе *L. Agote* – представника консервативної партії. Згідно з законом судді кримінальних та виправних судів федерального округу, провінцій та національних територій наділялися повноваженнями позбавляти батьківських прав батьків дітей віком до 18 років, засуджених за тяжкі злочини або злочини щодо власних дітей, або у випадках, коли завдавалася шкода здоров’ю, моральності та захисту дітей. У подальшому діти потрапляли під державну опіку, якою відали посадові особи Міністерства у справах неповнолітніх [4, с. 119-120].

Внаслідок дії закону 1919 р. кардинальним чином змінювалася державна стратегія захисту дітей, першочергова увага відводилася соціальному контролю за дітьми, які бродяжать, жебракують та чинять злочини.

На початку ХХ ст. було зроблено певні зрушення й у справі охорони й захисту дитячої праці. У 1906 р. депутат від соціалістичної партії А.Паласіос вперше представив Національному Конгресу проект закону про підтримку жінок, у якому знайшли відображення положення про обмеження робочого дня 8 годинами для дітей віком до 16 років та мінімальні соціальні гарантії. Закон № 5.291 набув чинності у 1907 р. і був змінений у 1924 р. законом № 11.317. Згідно з останнім встановлювалося для жінок 45 днів відпустки до народження дитини і 60 днів після, зали-притулки для дітей віком до 2 років в установах з понад 50 робітниками, заборонялося звільняти вагітних жінок, притягувати до відповідальності у відшкодуванні збитків у невиправданих випадках.

Виданий у 1934 р. закон № 11.933 запроваджував соціальні виплати по народженню дитини, еквівалентно до заробітної плати жінки.

У 1937 р. була заснована Дирекція з підтримки материнства і дитинства у підпорядкуванні Міністерства внутрішніх справ, яка здійснювала управління численними установами - центрами опіки матерів і дітей, закладами для одиноких, бідних матерів, покинутих дітей. Дирекція діє й нині [3, с. 47-48].

У другій половині XIX – на початку XX ст. тема здоров'я населення і медичної допомоги стала центральною у сфері суспільної благочинності. У 1867 р. епідемія холери забрала життя 8 тис. людей, приблизно 5% жителів Буенос-Айреса. У 1871 р. жовта лихоманка унесла 13 тис. 725 життів аргентинців. Необхідність зміни соціальних умов життя людей і медичної культури догляду за хворими - основний орієнтир "гігієнічного напрямку" суспільно-політичної думки того часу. Завдяки заходам "гігієністів" у країні були розпочаті кампанії вакцинації населення, розгорнуто поширення мереж питної води, брукування вулиць, здійснення санітарного контролю харчування, збирання сміття [3, с. 54].

У 1880 р. був заснований Національний департамент з гігієни з метою вивчення стану суспільного здоров'я і рекомендації виконавчій владі можливостей розв'язання проблем лікування і медичної підтримки населення. Через три роки у столиці розпочала діяльність організація Суспільна допомога, що відповідала за мережу лікарняних установ, субсидійованих державою. На 1915 р. таких установ нараховувалося 17. Також існувала інфраструктура невідкладної допомоги і догляду у домашніх умовах. Поступово були утворені філії організації у провінціях Аргентини.

У 1930-х рр. після Великої депресії держава почала відігравати роль значного актора в управлінні соціальним захистом. У 1933 р. депутат від соціалістичної партії А.Хіменес *A.Giménez* представив парламенту проект закону про створення Національного департаменту соціальної допомоги, підпорядкованого Міністерству внутрішніх справ. 20-25 листопада 1933 р. канцелярією з питань благочинності Міністерства зовнішніх відносин була організована Перша національна конференція з соціальної допомоги, у ході якої обговорювався проект А.Хіменеса. У документі наголошувалося на необхідності саме державних зобов'язань у суспільно-філантропічній діяльності,

підкреслювалася складність існуючої ситуації у сфері соціальної та медичної допомоги, наприклад для 150 тис. зареєстрованих хворих людей на туберкульоз у країні встановлювалося лише 4300 ліжок, а з 2500 осіб, страждених проказою, існуюча медична інфраструктура могла забезпечити догляд лише 250 чоловік. У проекті пропонувалося розбудовувати соціальний захист покинутих дітей, запровадити допомогу бідним матерям, допомогу на дітей дошкільного віку в умовах бідності та інше [3, с. 71-72].

Перша національна конференція з соціальної допомоги 1933 р. стала виключною подією в історії соціального захисту Аргентини, хоча проблеми соціальної допомоги обговорювалася міжнародним співтовариством наприкінці XIX ст., зокрема у ході Міжнародного конгресу з суспільної і приватної допомоги у Парижі 1889 р. відзначалася потреба поступового державного втручання у сферу соціально-медичної підтримки населення і перетворення функції інспектування приватних установ соціальної допомоги на розбудову державного медичного захисту [5, с. 42].

21 жовтня 1943 р. розпочала діяльність Національна дирекція з суспільного здоров'я та соціальної допомоги, ставши спадкоємицею досвіду Національного департаменту з гігієни, у складі Міністерства внутрішніх справ. Загалом до 1944 р. фактично відбулася централізація державних установ контролю і соціальної підтримки у двох відомствах – Загальної дирекції з соціальної допомоги, підпорядкованої Міністерству праці, та Національної дирекції з суспільного здоров'я, підпорядкованої Міністерству внутрішніх справ.

"Гігієністи" виступили в Аргентині ініціаторами запровадження курсів і шкіл соціальної допомоги. У 1924 р. А.Званком *A.Zwank* був заснований курс візитерів соціальної гігієни у підпорядкуванні факультету медичних наук Університету Буенос-Айреса, а у 1930 р. заходами лікаря Г.Родригеса *G.Rodriguez* була організована перша школа соціальної роботи *Escuela de Servicio Social* у країні у підпорядкуванні Соціального музею Аргентини, що на той час діяв як Інститут інформації, студій і соціальної діяльності у складі Університету Буенос-Айреса [6].

У школі соціальної роботи протягом першого року вивчали теоретичні курси біології, демографії, соціальної гігієни, елементи економічної і соціальної політики, статистики, протягом другого року – соціальне

обслуговування, елементи соціального законодавства, соціальну патологію. Практичне навчання здійснювалося у різних установах, зокрема у будинку покинутих дітей у Буенос-Айресі, у лікарняному закладі Рівадавія, лікарні Торну, Інституті експериментальної медицини, Інституті психотехніки і професійної орієнтації, Інституті бактеріології Національного департаменту гігієни [7, с. 149].

Згідно навчального плану практична підготовка у школі соціальної роботи була спрямована на колективне соціальне обслуговування різних груп населення. В освітньому процесі значну увагу було приділено вивченню трудового законодавства країни, проблемам, пов'язаним з охороною праці.

М.Бесерра і Н.Бесерра вважають, що професіоналізація соціальної роботи в Аргентині відбувалася у зіткненні систем, соціальних акторів, інтересів, що сплутувало інститути, які історично мали відношення до “соціального” (товариства благочинності, організації соціального католицизму, робітничі кола), інтереси окремих

професійних груп, організований робітничий рух, і обумовило потреби державної легітиматії соціальної роботи у суспільстві [7, с. 140].

Висновки. Наприкінці ХІХ – у першій половині ХХ ст. Аргентина однією з перших країн у латиноамериканському регіоні розпочала процес розбудови інфраструктури соціального захисту дітей. Базовими вихідними позиціями цього процесу виступали вироблення правових нормативів соціальної підтримки дітей у суспільстві, запровадження державних механізмів спрямованої соціалізації дитини, пошук соціального компромісу у розв'язанні проблеми соціальної опіки дітей як найбільш вразливої і своєрідної групи у суспільстві, професіоналізація соціальної роботи як функціонального інституту соціально-педагогічного захисту дитини у складних життєвих обставинах.

Складові соціально-педагогічного захисту дітей в Аргентині відзначеного періоду, державна політика соціальної підтримки дітей у країні у ХХ ст. можуть стати предметом дослідження у подальшому.

Література

1. Situacion de ninos, ninas y adolescentes sin cuidados parentales en la Republica Argentina. - Ministerio de Desarrollo Social de la Nación; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), junio de 2012. – 64 p.
2. Historia del Patronato de la Infancia. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [<http://www.patronato-infancia.org.ar/historia.html#primera>].
3. Golbert, L. S., Roca, E. E. (2010) De la Sociedad de Beneficencia a los Derechos Sociales. - Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. – 172 p.
4. Zapiola, M. C. “La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?”, en Lionetti, L. y Míguez, D. (comp.), Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960), Prohistoria, Buenos Aires, 2010. - Pp. 117-132.
5. Krmptotic, C. S. (2002) La conferencia nacional de asistencia social de 1933. Los debates en torno al progreso, la pobreza y la intervencion estatal. – Scripta Ethnologica ano/vol. XXIV, numero 024. – Buenos Aires, CONICET. – Pp. 37-57.
6. Alayón, N. Acerca del Trabajo Social y la Antimodernidad // Social work and Society. International Online Journal. – Vol. 2, № 2 (2004). – Електронний ресурс. – Режим доступу: [<http://www.socwork.net/sws/article/view/220/453>].
7. Becerra Sola, M., Becerra N. Intervencion social en la Argentina de los anos 30: la profesionalizacion de la asistencia social. – Universidad del Atlantico, Historia Caribe, Barranquilla (col.), № 15. – 2009. – Pp. 139-157.
8. Coni, E. (1918) Asistencia y prevision social: Buenos Aires caritativo y previsor. Buenos Aires: Spinelli Editor. – P. 11-12.

Zaychenko N., Ph.D.

THE FORMATION OF CHILDHOOD SOCIAL PROTECTION IN ARGENTINA IN THE END OF XIX – THE FIRST HALF OF XX CENTURIES

The formation of childhood social protection in Argentina in the end of XIX – the first half of XX centuries has been analyzed in the article. Author defines principles and components of creation the childhood social protection in Argentina and describes some state administrative measures of social assistance for children. The conditions of organization Child care society in Buenos Aires, contents of activity of the first social services in the country, the problem of foundation social work schools have been revealed in the article. The first laws of childhood social protection in Argentina have been analyzed by the author.

Key words: childhood social protection, care, social assistance, social work, public charity.

*Іванчикова І. Б., магістрант спеціальності
«Педагогіка вищої школи» НУБіП України (м. Київ)
Виговська С. В., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки НУБіП України (м. Київ)*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розкрито історичні аспекти виникнення проблемного навчання, сутність понять «проблема» та «проблемна ситуація», обґрунтовано теоретичні підходи до реалізації проблемного навчання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: навчання, виховання, навчально-виховний процес, проблема, проблемне запитання, проблемна ситуація, проблемне навчання.

В статье раскрыты исторические аспекты возникновения проблемного обучения, суть понятий «проблема» и «проблемная ситуация», обоснованы теоретические подходы к реализации проблемного обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: обучение, воспитание, учебно-воспитательный процесс, проблема, проблемный вопрос, проблемная ситуация, проблемное обучение.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Залежно від визнання пріоритетності суспільних чи індивідуальних інтересів формується та чи інша філософія освіти, практика організації навчально-виховного процесу в цілому. Практика навчання у вищому навчальному закладі та психолого-педагогічні дослідження вчених вже давно довели необхідність повністю відмовитися від уявлень про навчально-виховний процес як процес повідомлення та передачі інформації. У теперішніх умовах трансформації світового освітнього простору обізнаність студентів із сучасними новітніми технологіями ставить перед викладачами підвищені вимоги щодо методів та форм організації навчання.

Накопичення знань у їх традиційному розумінні певною мірою втрачає своє значення як мета навчально-виховного процесу. Роль сучасного викладача не в тому, щоб зрозуміліше, ніж у підручнику, повідомити студенту інформацію, а в тому, щоб стати постановником певної навчальної проблеми, організатором пізнавальної діяльності, у якій головним суб'єктом у системі «викладач-студент» стає студент. Цим вимогам повинна відповідати адекватна організація навчального процесу, що включає методи, засоби навчання, теорію їх використання для досягнення цілей, опис та регламентацію дій. У певній мірі вищезазначеним вимогам відповідає проблемне навчання, основна мета якого полягає в забезпеченні активного ставлення особистості до оволодіння знаннями, інтенсивного розвитку її діяльності та індивідуальних творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні науково-теоретичні дослідження свідчать про інтерес науковців до різних аспектів проблемного навчання. Так, теоретико-методологічні засади проблемного навчання досліджували Х. Х. Абушкін, А. М. Алексюк,

С. І. Архангельський, А. В. Брушлинський, М. А. Данилов, В. В. Забогін, Т. А. Ільїна, В. В. Краєвський, М. І. Кругляк, В. А. Крутецький, Т. В. Кудрявцев, Ч. Куписевич, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, В. Оконь, М. М. Скаткін та ін.

Учені визначають проблемне навчання з різних позицій:

– як новий тип навчання (М. Скаткін, І. Лернер);

– як метод навчання (Л. Панчешникова, В. Оконь);

– як принцип навчання (Г. Понурова);

– як технологію (Г. Ксензова, Н. Савіна).

Разом з тим зміст й організація проблемного навчання у вищому навчальному закладі у процесі вузівського навчання потребують подальшого дослідження.

Метою статті є аналіз теоретичних підходів до реалізації проблемного навчання у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція проблемного навчання має досить давню і багату історію. Так, не стільки передвісником, скільки повноправним представником проблемного навчання можна назвати ще Сократа (469 - 399 до Р.Х.), який широко застосовував евристичний метод навчання у вигляді бесід, названий їм майевтикою. У працях учених, письменників і філософів епохи Відродження також можна знайти окремі аспекти проблемного навчання. Так, французький філософ М. Монтень указував на необхідність введення гуманістичних методів, тобто вважав, що навчання має стати радісним, добровільним, свідомим процесом.

Для активізації навчального процесу Я. Коменський проповідував використання навчальних ігор, що за своїми цілями досить близькі до проблемного навчання.

Із педагогів 18 століття варто виділити, у першу чергу, Ж.Ж. Руссо, який по праву вважається одним із найвизначніших педагогів-гуманістів свого часу, стверджував про самодостатність дітей, заявляв про необхідність самостійності та активності студентів у процесі навчання, в якості основної мети освіти виділяв розвиток особистості студента. Швейцарський педагог І.Г. Песталоцці ввів концепцію елементарної (або поелементної) освіти, основними принципами якої є діяльнісний підхід до процесу навчання та активна самостійна робота суб'єкта учіння на протизаг катехізісному (догматичному) навчанню.

Російський педагог К.Д. Ушинський назвав великим відкриттям його ідею розвивального навчання. Його освітня концепція вже багато в чому близька основам проблемного навчання. Так, однією з основних цілей освіти він вважав розвиток активної і творчої особистості. У процесі навчання К.Д. Ушинський вважав важливим створити атмосферу товариства, співпраці студента і педагога, визнавав найбільш ефективним саме майєвтичний метод Сократа. К.Д. Ушинський також вважав, що завдання освіти не зводиться до передачі знань, умінь і навичок, на його думку, в процесі навчання слід передати не тільки ті чи інші знання, але й розвинути в особистості бажання і здатність самостійно, без педагога здобувати нові знання.

Розвиток концепції проблемного навчання пов'язаний також з американським психологом і педагогом Дж. Дьюї (1859-1952). Його педагогічна теорія отримала назву інструментальної педагогіки чи «навчання шляхом роблення» і полягає в тому, що дитина повинна отримувати досвід і знання в процесі самостійного дослідження, виготовлення різних макетів і схем, проведення дослідів, знаходження відповідей на спірні питання тощо. Дьюї вважав, що для повноцінного інтелектуального розвитку та освіти цілком достатньо початкової пізнавальної активності й допитливості дитини (виходячи з того, що її було досить людству), тому в процесі навчання педагог повинен допомагати дитині в пізнанні тільки того, що вимагає сама дитина.

У 70-80 рр. XX ст. концепцію проблемного навчання розвивали А.М. Алексюк, Л. С. Айзерман, Н. Г. Дайрі, С. Ф. Жуйков, В. В. Заботін, М. І. Кругляк, Т. В. Кудрявцев, І. Я. Лернер, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, М. М. Скаткін та інші, в Польщі – Ч. Куписевич, В. Оконь. Сутність цієї концепції, на думку одного з видатних теоретиків і практиків проблемного навчання Вінцента Оконя, полягає в тому, що «проблемне навчання ґрунтується не на передачі готової інформації, а на отриманні суб'єктами учіння певних знань і умінь шляхом

вирішення теоретичних і практичних проблем» [5; с.97]. Свою практичну діяльність В. Оконь засновував на створенні різних дидактичних ситуацій, що відповідали особливостям того, хто вчиться, його рівню знань та інтелектуальним можливостям. За В. Оконем, майстерність педагога передусім виявляється в організації проблемних ситуацій: «Учитель тут має бути делікатним, але уважним до всього режисером, який непомітно для дітей уводить їх у світ науки, техніки і мистецтва, у світ людської культури» [5, с.98]. І. Я. Лернер дає своє обґрунтування аналізованої концепції і наголошує, що проблемне навчання полягає в тому, що в процесі творчого вирішення суб'єктами учіння проблем і проблемних завдань у певній системі відбувається творче засвоєння знань і умінь, оволодіння досвідом творчої діяльності, формування суспільної активності високорозвиненої, свідомої особистості [2].

Термін «проблема» грецького походження й означає «задача, ускладнення». У повсякденному вживанні під цим поняттям розуміємо складне теоретичне або практичне запитання, що потребує розв'язання, вивчення, дослідження [7]. Можна стверджувати, що проблема виникає там, де людина стикається з певними інтелектуальними труднощами в процесі розв'язання реальних ситуацій. Вони мають об'єктивний і суб'єктивний характер. «Об'єктивний характер проблема має в тому разі, коли ще не існує її наукового розв'язання», пише провідний український науковець В. В. Ягупов [8, с.405]. Коли наукове розв'язання цієї проблеми є, а лише певна група студентів чи один студент не знають шляхів її розв'язання, то тоді маємо проблему суб'єктивного характеру, тобто дидактичну. На думку Ч. Куписевича, дидактичною проблемою є всіляка трудність теоретичного і практичного характеру, подолання якої потребує від особистості пошукового ставлення до неї і сприяє збагаченню знань.

В. Оконь розглядає поняття проблеми у дидактичному плані й визначає її психологічний і структуральний сенс [5]. Це положення збігається з позицією видатного українського педагога А. М. Алексюка про те, що усвідомлена студентом проблема трансформується в проблемну ситуацію [1]. Остання має психологічний і змістовний аспекти. Психологічний аспект пов'язаний із рівнем наукової підготовки, розвитком інтелекту, володінням навичками логічного мислення студента чи групи студентів. Змістовий аспект полягає у наявності реальних чи умовних, діалектичних чи формально-логічних суперечностей в основних положеннях змісту навчального матеріалу.

Звісно, що викладач повинен спершу визначити суперечності, потім сформулювати проблему і створити проблемну ситуацію. Правильно сформульована дидактична проблема, з одного боку, спирається на знання, якими володіють суб'єкти учіння, а з іншого – допомагає визначенню певних прогалів у системі їхніх знань. У зв'язку з цим під поняттям "дидактична проблема" будемо розуміти організовану з певною метою, ясно визначену й усвідомлену теоретичну або практичну трудність чи водночас як першу, так і другу, що потребують розв'язання, вивчення, дослідження. Суттєвою ознакою проблеми є те, що вона поєднує елементи знання і незнання, сприяє виникненню певних зв'язків між ними, надає поштовх до логічного мислення.

І. Я. Лернер надає класифікацію методів проблемного навчання: проблемний виклад (створивши проблемну ситуацію, викладач не лише подає остаточне вирішення проблеми, але й демонструє сам процес вирішення); частково-пошуковий (викладач планує кроки вирішення проблеми, а учень самостійно її вирішує); дослідницький (викладач організовує творчу, пошукову діяльність учня з вирішення нових проблем) [2]. А. М. Алексюк підтримує класифікацію І. Я. Лернера, яка враховує різний рівень самостійності та активності тих, хто вчиться, і додає, що кожний із цих методів може виявлятися у словесній, практичній і наочній формах [1].

Прихильники даної концепції вважали, що ідеї проблемного навчання зможуть компенсувати недоліки традиційного, застарілого методу. На думку М. Н. Скаткіна, введення проблемного навчання не усуває небезпеки механічного заучування всього навчального матеріалу, потрібно систематично формувати у суб'єкта учіння вміння знаходити відповіді на запитання [6]. Ми погоджуємося, що завдяки вдалому поєднанню методів у навчальному процесі, правильно визначеному завданню, створенню проблемних ситуацій у тих, хто навчається, з'являється зацікавленість в отриманні нової для них інформації, що сприяє розвитку мотивації навчально-пізнавальної діяльності, стимулює творчу активність і самостійність під час вирішення навчальних проблем. Кожна проблемна ситуація потребує продуктивної мисленнево-розумової активності. А. М. Матюшкін наголошує на тому, що в умовах проблемного навчання процес засвоєння знань перестає бути лише інтелектуальним процесом, він стає процесом особистісним, тому він дозволяє поєднати процес навчання і процес виховання, процес засвоєння знань і процес формування світогляду людини. Цей дослідник також приділяє багато уваги створенню та

визначенню проблемної ситуації. За А. М. Матюшкіним, проблемна ситуація – особливий вид розумової взаємодії суб'єкта під час виконання ним завдання, який вимагає знайти (відкрити чи засвоїти) нові, раніше не відомі суб'єктові знання чи засоби дії [3].

Проблемне навчання, на думку В. В. Ягулова, має свої недоліки, його не завжди можна використовувати через складність матеріалу, що вивчається, невідповідність суб'єктів навчального процесу. Напевне, виправдовує себе комплексне використання традиційного та проблемного навчання, які взаємно доповнюють одне одного і компенсують недоліки [8].

На відміну від більшості прихильників проблемного навчання, М. М. Фіцула не розглядає його як «панацею». Він зазначає, що «проблемне навчання потребує тривалого часу на вивчення навчального матеріалу, недостатньо ефективно щодо формування практичних умінь і навичок, дає невисокий результат при засвоєнні нового матеріалу, коли самостійний пошук недоступний студентам» [7; с.241].

Проаналізувавши численні наукові дослідження, ми дійшли висновку, що суть проблемного навчання зводиться до створення такої ситуації, яка змушує студента, спираючись на отримані знання, самостійно шукати рішення. Але такі ситуації не виникають самі, а стають результатом дидактичної майстерності викладача. І майстерність полягає в тому, щоб проблема містила якусь життєву ситуацію, привернула увагу студентів, зверталась до їх інтересів та досвіду. У кожній проблемі, ситуації, задачі повинно бути щось невідоме. Найбільш суттєвою рисою проблемного знання є не постановка запитань, як думає більшість викладачів, а створення навчальних проблемних ситуацій. Викладач тут виступає як сценарист, режисер і вихователь.

Проблемне навчання передбачає послідовні й цілеспрямовані пізнавальні завдання, які студенти розв'язують під керівництвом викладача й активно засвоюють нові знання. Слід зауважити, що використання теоретичних та експериментальних завдань само по собі ще не робить навчання проблемним. Все залежить від того, наскільки викладачеві вдається надати цим завданням проблемного характеру і поєднувати проблемний підхід з іншими методичними підходами. Завдання стає пізнавальною проблемою, якщо воно потребує роздумів, викликає у студентів пізнавальний інтерес, спирається на попередній досвід і знання за принципом апперцепції.

Специфіка реалізації проблемного навчання у вищому навчальному закладі полягає у тому, що проблемне навчання займає неоднакове місце

протягом усього навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти. Традиційно вважається, що, оскільки вчорашні школярі недостатньо до нього підготовлені, то питома вага проблемного навчання зростає на старших курсах. Зростання ступеня проблемності проходить таким чином: 1) проблемний виклад знань викладачем у поєднанні з відтворюючою діяльністю студентів; 2) проблемний виклад у поєднанні з самостійною роботою студентів за зразком; 3) комбінована лекція (проблемний виклад у поєднанні з реконструктивно-варіативною діяльністю студентів); 4) комбінована лекція, в яку входить частково-пошукова діяльність студентів; 5) проблемне навчання: створення проблемних ситуацій викладачем і навчально-дослідна робота студентів [4]. Така послідовність повинна забезпечити просування студентів від низького рівня навчально-пізнавальної діяльності до більш високого. Система проблемного навчання, яка б охоплювала весь навчально-виховний процес, ще недостатньо розроблена у практиці вищих навчальних закладів. Основна вимога до проблемного навчання у ВНЗ, як зазначає О.М. Матюшкін, – це те, що воно повинно бути реалізоване в усій системі навчальної роботи студентів. Зокрема, виходячи з того, що поза особистою діяльністю проблемна ситуація не створюється, О.М. Матюшкін пропонує використати систему теоретичних, практичних і

лабораторних завдань (задач), виконання яких передусє засвоєнню нових знань і призводить до виникнення пізнавальної потреби в засвоєнні знань [3]. Подальший розвиток вищої школи передбачає не тільки всебічне удосконалення якості професійної підготовки фахівців, але й посилення особистого фактору, поворот до людини, як самоцінності суспільства.

Висновки. Аналіз теоретичних підходів до організації проблемного навчання у вищих навчальних закладах показав, що педагогічний процес покликаний цілеспрямовано регулювати розвиток самостійності й вносити корективи, заохочуючи досвід творчої діяльності суб'єктів пізнання. У цьому контексті проблемне навчання виступає основним способом залучення студентів до самостійного наукового пошуку, ефективним засобом розвитку їх пізнавальної активності й творчості, а також сприяє зближенню пізнавальної, науково-дослідницької та предметно-практичної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження не розкриває усіх аспектів досліджуваної проблеми, перспективними напрямками наукового пошуку є вивчення та окреслення практичного аспекту реалізації проблемного навчання в навчально-виховний процес вищого навчального закладу.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів / А. М. Алексюк; Міжнародний фонд "Відродження". – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Лернер І.Я. Питання проблемного навчання на Всесоюзних педагогічних читаннях / І.Я. Лернер // Радянська педагогіка. – 1968 р. – № 7. – С. 37-41.
3. Матюшкін А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А.М. Матюшкин; под. ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной. – М.: КДУ. 2009. – 190 с.
4. Моторіна В.Г. Проблемне навчання як фактор формування професійних умінь майбутнього вчителя математики педагогічних ВНЗ [Електронний ресурс] / Моторіна В.Г., Горзій Т.О. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/O3klinko.htm>.
5. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение. 1968. – 208 с.
6. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин – М., 1965. – 365 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник / В.В. Ягупов – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

*Ivanchykova I., graduate student
Vygovsjka S., PhD, associate professor*

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM-BASED LEARNING IN HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the justification of the theoretical aspects of the problem-based learning in higher education institutions. Considerable attention is paid to the emergence and development of problem-based learning since ancient times to the present. Disclosed the concept of "problem", "problem situation", "problem task." Described classification of problem-based learning methods. Based students' training and cognitive activity of in problem-based learning. Imposed by the various positions of scientists to problem-based training, characterized by its positive and negative sides. Due to the specifics of the implementation of problem-based learning in higher education, in particular the increase in the degree of problem-based learning from junior to senior. Outlines promising areas of research.

Keywords: education, education process, problem, problematic issue, problem situation, problem-based learning.

*Каніболоцька Л. В., магістрант спеціальності «Соціальна педагогіка» НУБіП України (м. Київ)
Кубицький С. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті НУБіП України (м. Київ)*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Розкрито поняття готовності старшокласників до сімейного життя, особливості підліткового кохання, проблеми підготовки сучасної молоді до сімейного життя, особливості уявлень старшокласників про сімейне життя, роль сім'ї і школи в формуванні готовності до шлюбу, специфіка підготовки учнів до сімейного життя, основні методи і засоби виховання дітей до нього.

Ключові слова: сім'я, готовність до сімейного життя, шлюб, підлітковий вік, напрямки підготовки учнів до сімейного життя.

В статті раскрыто понятие готовности старшеклассников к семейной жизни, проблемы подготовки современной молодежи к семейной жизни, особенности представлений старшеклассников о семейной жизни, роль семьи и школы в формировании готовности к браку, специфика подготовки учащихся к семейной жизни, основные методы и способы воспитания.

Ключевые слова: семья, готовность к семейной жизни, брак, подростковый возраст, направления подготовки старшеклассников к семейной жизни.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Однією з характерних ознак сучасного українського суспільства є втрата таких загальнолюдських цінностей, як родина, батьківство, материнство, розмивання системи поведінкових норм у сфері сім'ї та шлюбу, а також уявлень про зміст сімейних та батьківських обов'язків. Про це свідчать демографічні показники: загальне зниження народжуваності, збільшення кількості розлучень та відповідно зростання кількості неповних сімей. Відтак, сьогодні актуальними є питання підготовки учнівської молоді до сімейного життя, до усвідомленого виконання ними батьківських ролей. Проблема підготовки дітей і молоді до сімейного життя є досить важливою серед завдань виховання підростаючого покоління. Проте нинішня сім'я та загальноосвітня школа не забезпечують розвиток особистісних якостей майбутнього сім'янина. Традиційні зміст, форми і методи не сприяють виробленню у молоді системного бачення свого майбутнього сімейного життя, необхідних для цього якостей. У статевому вихованні учнівської молоді важливо зосередитися на формуванні моральних «гальм», які б запобігали відхиленням від норми у статевої поведінці, підготовці до сімейного життя. Педагоги повинні акцентувати на морально-психологічних питаннях, розв'язання яких сприяло б формуванню правильних взаємин між статями, унеможливило статево розпусту, заклало підвалини міцної сім'ї в майбутньому. Передусім необхідно

виховувати в учнів повагу до себе, чоловічу та жіночу гідність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми спілкування як особливого виду діяльності особистості у підготовці учнівської молоді до сімейного життя, статевого та дошлюбного виховання знайшли своє відображення в дослідженнях Б. Ананьєва, Г. Андрєєва, О. Бодальова, Л.Буєва, М. Кагана, О. Киричука, Б. Ломова, О. Мудрика, В. Мясищева, Б.Паригіна, М. Соковкіна та ін.

Висвітленню теоретичних основ статевого виховання учнів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи та в умовах сім'ї присвятили свої роботи Т. Говорун, В. Кравець, Г. Дейнега, В. Добрава, Л.Добрович, В. Колбановський, А. Комарова, І. Петрищев, А. Петровський, Л. Слинько та ін.

Зміст, форми та методи формування міжстатевих стосунків у шкільному колективі знайшли відображення в роботах М. Боришевського, Б.Кіма, В. Поплужного; особливості статево-рольового самовизначення юнаків та дівчат – у дослідженнях В. Васютинського, В. Кравця, Ю.Тарнавського, Т. Титаренко, Т. Юферевої.

Взаємодію школи та сім'ї у підготовці дітей різного віку до шлюбу вивчали Т. Алексеєнко, О. Докукіна, В. Постовий, Д. Порфилєвська, Є.Сичова, О. Хромова; підготовки до виконання батьківських та материнських функцій – В. Бойко, О. Кононко, Г. Лактіонова, Т. Кравченко, Д. Луцик, Г. Чередниченко.

У процесі самого життя діти переймають від старших поколінь чимало знань про відносини до людини протилежної статі, одруження, про родину, засвоюють норми. Тому важливе місце має належати спеціальній підготовці підростаючого покоління у школі та у батьківській сім'ї до створення майбутньої своєї сім'ї [6]. Виходячи з цього, **метою статті** є розкрити особливості підготовки старшокласників до сімейного життя та шляхи формування готовності до шлюбу.

Виклад основного матеріалу. Серед багатьох аспектів проблеми готовності молоді до сімейного життя можна назвати правильне розуміння молоддю ролі сім'ї та шлюбу. Юність – період стабілізації особистості. У зв'язку з ускладненням самосвідомості ускладнюється ставлення до себе і до інших; загострюється потреба юнацтва зайняти позицію якоїсь соціальної групи; з'являються дорослі обов'язки: старшокласники отримують паспорт, несуть відповідальність за правопорушення, мають право вступати до шлюбу. Як відомо, в юнацькому віці є дуже сильним прагнення до самоствердження. І часто любов для підростаючих дітей стає однією з сфер життєдіяльності, де може проявитися таке самоствердження, де можна підняти свій престиж в очах однолітків [4].

Велику роль у міжособистісних стосунках старшокласників відіграє ерудиція, загальний інтелектуальний розвиток людини. Домінуючі напрямки особистісного вибору знаходяться в прямій залежності від загальних ціннісних орієнтацій.

На вироблення уявлень про ідеал сім'ї, про бажаний характер і стиль відносин великий вплив робить світогляд. Молоді люди вчаться, багато читають, долучаються до культурних цінностей, відвідують театри, кіно. Все це впливає на формування певного стереотипу поведінки, моральних оцінок і емоцій. Причому цікаво, що досвід батьків у сімейних питаннях дівчата і юнаки схильні не враховувати [3].

Таким чином, особливості уявлень старшокласників про сімейне життя полягає у тому, що сім'я дедалі більше для них стає в основному засобом задоволення їх потреб в інтимному і неформальному спілкуванні [7].

Т. В. Андрєєва, І. В. Гребенников і В. А. Сисенко виокремлюють три основні ступені готовності до сімейного життя [1, 2, 8]:

1. *Фізична зрілість.* Прийнято вважати, що настання шлюбного віку означає завершення фізичного розвитку людини. Це означає здатність молодих людей до зачаття дитини без шкоди для свого здоров'я, а для дівчини ще і здатність виносити і народити здорову дитину. Статева зрілість – одна з найважливіших засад шлюбу, однак, не показник соціальної та психологічної готовності до шлюбу, а також і готовності до гармонійного сексуального життя у шлюбі. Також необхідна етична, економічна готовність до сімейного життя, елементарні навички виховання дітей і самовиховання. Тому виникає складність у визначенні готовності до шлюбу [1].

2. *Соціальна готовність.* Серед показників соціальної готовності до створення сім'ї дані автори виділяють такі: завершення освіти, придбання професії або продовження отримання освіти, початок самостійної трудової діяльності. З цим нерозривно пов'язана соціально-економічна готовність до шлюбу, тобто, здатність молодих людей самостійно матеріально забезпечувати себе і свою сім'ю. При цьому, частина молодих людей користуються матеріальною підтримкою батьків. Залежність від такої підтримки серйозно ускладнює існування молодіжних шлюбних союзів [8].

Окрім іншого, соціальна готовність до шлюбу передбачає і прийняття на себе відповідальності один за одного, сім'ї в цілому і за майбутніх дітей.

3. *Етико-психологічна готовність до шлюбу.* Ключовою передумовою гармонії подружжя і міцності сім'ї є етико-психологічна готовність молодих людей, які вступають у шлюбні відносини. Вона містить у собі цілий ряд взаємозалежних компонентів: сформований ідеал сім'ї, ясне уявлення про цілі шлюбних відносин, усвідомлених власних мотивів вступу до шлюбу і взаємних очікувань від нього, а також про подружні і батьківські обов'язки. Майбутнє подружжя повинне бути готовим до того, щоб спільними зусиллями створити сприятливі умови для життя сім'ї, для кожного його члена [2].

За твердженням І. В. Дорно, існує три поширених дефекти, подолання яких необхідне в підготовці до сімейного життя: психологічна неграмотність, статеве невігластво і педагогічна малограмотність. Р. В. Белєда зазначає про прямий взаємозв'язок

між рівнем етичного розвитку нашого суспільства та якістю підготовки до сімейного життя юнаків та дівчат. Автор пропонує чітко сформулювати завдання підготовки до сімейного життя. У цілому, ці завдання представлені трьома блоками [11].

Перший блок – психологічна та практична підготовка молодого покоління до сімейного життя. Вона включає в себе висвітлення морально-психологічної сторони сімейних відносин: мотивів укладання шлюбу і створення сім'ї, відповідального ставлення до одруження і заміжжя, усвідомлений вибір партнера. Особливим аспектом є формування таких особистісних якостей, як тактовність, чуйність, вірність, почуття обов'язку перед сім'єю, уміння стійко переносити життєві негаразди та ін.

Другий блок – формування педагогічних знань, умінь і навичок виховання дітей. Діти є невід'ємною складовою сім'ї. Більшість конфліктів у молодих сім'ях відбувається з причини зіткнення різних позицій і поглядів у вихованні дітей.

Третій блок – статевая орієнтація і навчання статевої гігієни, психологія та фізіологія статевих відносин. Багато вчених говорить про те, що руйнівником родин з повним правом можна назвати статево неграмотність, яка часто тягне за собою невротичні розлади та хвороби.

Проблема підготовки молодих людей до шлюбу та сімейного життя синтезує різні аспекти виховання, перш за все, морального, правового та фізичного, і має особливий психологічний сенс. Вона інтегрує відношення підростаючого покоління і дорослих до самої проблеми як предмета вивчення та виховання [11].

Отже, зміст процесу формування готовності учнів до сімейного життя може містити низку взаємозалежних напрямків [5]:

1. *Інформаційний напрямок*: інформування учнів про нормативні регулятиви шлюбних відносин, функції сім'ї, динаміку сімейних стосунків і можливі проблеми взаємодії, що виникають на різних етапах, а також про організації, що надають психологічну й консультативну допомогу родині. У рамках цього напрямку формування готовності учнів до сімейного життя поряд із традиційними лекційними формами інформування можна використати вивчення досвіду батьківської родини,

проектну діяльність учнів, проблемні ігри. Зазначені форми організації роботи дозволяють розвинути інтерес до аналізованої сфери, сформувати позитивну мотивацію на включення до процесу підготовки до сімейного життя, активізувати суб'єктну позицію учнів.

2. *Ціннісно-аксіологічний напрямок*: формування цінностей культури родини, побуту, здорового способу життя в суспільстві. Основною формою організації роботи в рамках цього напрямку є дискусії, оскільки поставлені проблеми стосуються життєвих принципів і особистих переживань учасників. Дискусія може підштовхнути людину задуматися, змінити або переглянути свої установки. При формуванні ціннісної сфери пропонується використовувати й етичні дилеми, рішення яких завжди стосується емоційної сфери учня, а, отже, сприяє інтеріоризації моральних норм.

3. *Особистісно-формувальний напрямок*: формування властивостей і якостей особистості, необхідних для її успішної самореалізації в сімейній сфері, моделювання особистісного образу сім'янина відповідно до загальнолюдських ідеалів і реалій сьогодення часу. Як основні форми організації роботи виділяють моделювання й програвання проблемних ситуацій, рольові ігри, вправи, спрямовані на формування адекватної самооцінки й позитивного образу «Я», рефлексивної позиції учня.

4. *Тренінговий напрямок*: відпрацювання механізмів сімейно-рольової поведінки, формування стратегій сімейної взаємодії. Тренінгова форма групової роботи побудована на активності самих учасників і має ряд переваг. Тренінг належить до типу активного навчання, але при цьому має риси консультативної групи, що зумовлено високою значущістю проблеми для учасників. Робота в групах покликана надати учасникам допомогу в дослідженні й рішенні психологічних проблем, вивченні психологічних основ спілкування, розвитку самосвідомості з метою самозміни й корекції поведінки, сприяння особистісному росту й саморозвитку [5].

Висновки. Таким чином, перетворення і зміцнення шлюбно-сімейних відносин в масштабі всього суспільства і створення міцної сім'ї в кожному окремому випадку

Питання педагогіки

вимагає окрім бажання ще й певних знань, умінь і здатності бути сім'янином. Міцність сім'ї і подружнє щастя залежать, насамперед, від особистих якостей подружжя, від їх соціальної зрілості, їх вихованості, їх соціально-психологічної грамотності та сумісності, від того, наскільки вони оволоділи знаннями закономірностей людського спілкування і наскільки вміло

застосовують ці знання в повсякденному спілкуванні. Цим мають займатись батьки, сім'я, середовище – формувати готовність молоді до сімейного життя. Форми та засоби при цьому можуть бути різноманітними: від одноразових консультацій і бесід до введення курсу підготовки до шлюбного життя в шкільну програму.

Література

1. Андреева Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 321 с.
2. Гребенников И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.
3. Ковалев С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1988.
4. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: навчальний посібник для педвузів із спеціальності «Практична психологія» / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1995.
5. Кравець В.П. Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кравець В.П. – Тернопіль, 1997. – 386 с.
6. Сизанов А.Н. Подготовка подростков к семейной жизни / А.Н. Сизанов. – Мн.: Народная аскета, 1989. – 112 с.
7. Сизанов А.Н. Здоровье и семья: психологический портрет / А.Н. Сизанов. – Беларусь, 2008. – 325 с.
8. Сысенко В.А. Молодежь вступает в брак / В.А. Сысенко. – М.: Мысль, 1986.
9. Станева Н.Б. Подготовка молодежи к семейной жизни в условиях улучшенной социальной среды / Н.Б. Станева. – Курск: Курский государственный педагогический университет, 2008. – 122 с.
10. Торохтий В.С. Общая характеристика методики оценки психологического здоровья семьи / В.С. Торохтий // Вестн. психосоц. и коррекц.-реабилитацион. работы. – 1996. – № 4.
11. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М.: Апрель – Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

*Kanibolotskiy L., graduate student
Kubitskiy S., PhD. ped. associate professor*

OF THE TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS FOR FAMILY LIFE.

Expand the concept of high school completion for family life, especially teenage love problems preparing today's youth for family life, especially the seniors ideas about family life, family and the role of schools in shaping commitment to marriage, specificity prepare students for family life, the main methods and tools parenting him.

Convert and strengthen marriage and family relationships in the social scale and create a strong family in each case requires but also the desire of certain knowledge, skills and ability to be a family man. The strength of family and marital happiness depends primarily on the personal qualities of marriage, their social maturity, their upbringing, their social and psychological awareness and compliance, how they possessed knowledge of patterns of human communication and how skillfully apply this knowledge in everyday communication. This should engage parents, family environment - the willingness of young people to shape family life. Forms and tools at the same time can be varied from one-time consultations and discussions to introduce the course of preparation for marriage, in the school curriculum.

Keywords: family, commitment to family life, marriage, teens, trends prepare students for family life.

ВПЛИВ ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті висвітлюється необхідність розвитку неперервної освіти, розкривається зміст «інформальної освіти» майбутніх психологів. Встановлено, що неперервна освіта (взаємопоєднання формальної, неформальної та інформальної освіти) створює умови для розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів: актуалізація професійного самопізнання, розширення меж позитивного ставлення до себе як до майбутнього фахівця-психолога, самоактуалізація професійного самовдосконалення, усвідомлення професійних потреб, мотивів, здібностей і поведінки.

Ключові слова: майбутні психологи, професійна самосвідомість, інформальна освіта, професійне самовдосконалення, неперервна освіта.

В статті освещается необходимость развития непрерывного образования, раскрывается содержание «информального образования» будущих психологов. Установлено, что непрерывное образование (взаимосочетание формального, неформального и информального образования) создает условия для развития профессионального самосознания будущих психологов: актуализация профессионального самопознания, расширение границ позитивного самоотношения как к будущему профессионалу, самоактуализация профессионального самосовершенствования, осознание профессиональных потребностей, мотивов, задатков и поведения.

Ключевые слова: будущие психологи, профессиональное самосознание, информальное образование, профессиональное самосовершенствование, непрерывное образование.

Орієнтація України на входження в європейський науковий та освітній простір актуалізує проблему модернізації змісту освіти у вищих навчальних закладах, закладах післядипломної освіти. Умови сьогодення ставлять особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх психологів: вони мають бути готові до змін, бути професійно гнучкими, мобільними й активно пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперативно управляти швидкоплинними інформаційними процесами, бути активними та прагнути до професійного самовдосконалення.

Актуальність цієї проблеми викликає посилення уваги до інформальної (позаформальної, спонтанної) освіти як складової безперервного навчання майбутніх психологів. Невирішеними залишаються питання взаємовпливу формальної та інформальної освіти майбутніх психологів, трансформації їх професійної самосвідомості.

Мета статті – вивчити вплив інформальної освіти на розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Постановка проблеми. Традиційна система освіти у своєму сучасному вигляді (формальна і неформальна) не в повному обсязі відповідає новітнім вимогам. Однією з проблем сучасної вищої освіти є консервативність, яка не сприяє її розвитку

та унеможливорює відповідність європейським освітнім стандартам та реалізацію певних прогресивних запитів, що вимагають ставлення до освіти як до процесу, що потребує постійного вдосконалення та інновацій. Консерватизм у вищій освіті в українському соціокультурному просторі набуває переважно негативного розуміння через те, що в конкретному випадку термін консерватизм передбачає збереження застарілої неефективної моделі вищої освіти. На думку українського вченого М. Дробнохода, «Україна сьогодні знаходиться у лабіринті руйнівного розвитку індустріального суспільства, з якого ніяк не може вибратися до інформаційного суспільства та суспільства стійкого (сталого) розвитку» [1].

Наступною проблемою дослідники вважають низьку мотивованість студентів і викладачів. Переважна частина студентів не ставить перед собою життєвих цілей, що виходять за межі повсякденності й мобілізують на високу якість підготовки до майбутньої професійної діяльності. Відсутність мотивації та зацікавленості в отриманні вищої освіти, але впевненість в необхідності її отримання приводить до того, що має місце комерціалізація вищої освіти. Під комерціалізацією слід розуміти нівелювання значення процедури отримання

вищої освіти, коли самоціллю є не знання та навички, що мають бути отримані протягом навчання, а документи, що підтверджують це навчання.

Український вчений М. Дробноход надає наступну характеристику цьому явищу, говорячи, що «комерціалізація та зміни в змісті вищої освіти зумовлюють те, що сьогодні вища школа дедалі схиляється в бік підготовки користувачів і споживачів, і занедбується підготовка генераторів нових знань, технологій, фахівців для забезпечення інноваційного розвитку держави [1].

Наступною проблемою є формалізація навчального процесу. Неприйняття нових поглядів на освіту учасниками навчального процесу, відсутність бачення необхідності переходу від усталених та чітко регламентованих правил, яким мають слідувати викладачі та студенти, до нових, революційних, експериментальних методів та технологій навчання, формалізують навчальний процес, обмежують творчі можливості студентів та викладачів. Нагальними стають зміни структури навчального процесу в бік зменшення аудиторного навчання і збільшення самостійного навчання студентів та індивідуальної роботи. Одночасно це потребує й істотного коригування сутності, змісту і технологій навчально-методичного забезпечення [1].

Така ситуація потребує пошуку нових форм і змісту сучасної освіти.

Виклад матеріалу дослідження. Реформування існуючої освіти можливе за умови переходу до неперервної освіти, що включає в себе традиційну систему освіти з її безцінним досвідом, збереження пріоритету цінностей, неформальної та інформальної освіти. Неперервна освіта є запорукою конкурентоспроможності фахівця в сучасному соціумі.

Європейський Союз розглядає неперервну освіту як один з елементів соціальної моделі. ЮНЕСКО впровадила спеціальну термінологію, що відображає складові організації освітніх послуг: формальна, неформальна та інформальна освіта, які, у свою чергу, є компонентами основи формування системи освіти дорослих.

Упродовж останніх років актуальною стає інформальна освіта як потужний освітній потенціал суспільства у системі

навчання впродовж життя. Інформальна система є загальним терміном для освіти поза межами освітнього середовища: індивідуальна пізнавальна діяльність (не обов'язково цілеспрямована); спонтанна освіта, яка реалізується через активність студентів у соціумі; професійне спілкування; відвідування психологічних майстерень, шкіл; участь у різноманітних заходах з проблем практичної психології: фестивалі, майстер-класи, тренінги; засоби масової інформації тощо [4].

Для майбутніх психологів інформальна система перетворює освітні потенціали в потужні чинники власного саморозвитку, проте цей процес відбувається хаотично і неструктуровано. Це – форма альтернативної освіти майбутніх психологів, на кшталт самоосвіти, участь у фестивалях практичної психології, тренінгах, волонтерський рух, освіта у «психологічних школах» тощо.

Інформальна освіта може відбуватись за умови наявності стійкої або тимчасової професійної зацікавленості; за умови виникнення ситуації, яка потребує пошуку відповідей, а отже – до навчання. Така освіта – це стиль життя майбутнього психолога, який прагне до професійного самовдосконалення, до реалізації свого потенціалу. Вона створює умови для розвитку професійної самосвідомості майбутнього психолога (складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища й активної участі суб'єкта в професійній діяльності, тобто усвідомлене ставлення до своїх професійних потреб, мотивів, здібностей і поведінки). З цих позицій інформальна освіта – це розвиток умінь і навичок, що можуть допомогти майбутньому психологу в пошуку його ідентичності з професією. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів відбувається не лише за рахунок традиційної освітньої діяльності, а й за рахунок внутрішньої самоосвіти.

На сучасному етапі «інформальна освіта» триває в масових соціальних мережах типу mail.ru, vkontakte.ru (в Україні 3631 співтовариств у галузі психології), facebook.com, odnoklassniki.ru, twitter.com., а також у численних блогах як відомих знаних психологів, так і психологів-початківців та психологічних сайтах. Вибір мережеспівтовариств у галузі психології – це сучасна можливість «підвищення

кваліфікації» у царині професійної діяльності, можливість отримати інформацію, обмінятись досвідом, поспілкуватись із фахівцями. Іншим варіантом інформальної освіти є участь у спеціалізованих заходах, фестивалі практичної психології та тренінгових програм «Альфа-фест», який дає можливість молодому фахівцю побачити і відчувти різноманітність у спрямуванні подальшої психологічної діяльності. «Альфа-Фест» – найбільший захід такого рівня та масштабу у сфері психології, психотерапії, тренінгових програм та бізнес-консультування в Києві та в Україні. Зазвичай, у рамках заходу є можливість ознайомитись близько з 300 майстернями, презентаціями, семінарами, у тому числі презентаціями навчальних програм у сфері роботи з людиною.

На відміну від традиційного навчання, яке ґрунтується переважно на теоретичних засадах, інформальна освіта дозволяє майбутнім психологам на практиці «відчувти професію». Участь у майстер-класах, тренінгах, фестивалях, а також професійне спілкування у мережі «інтернет» сприяє становленню професійного «Я» майбутніх психологів, розширює уявлення про майбутню професію, допомагає визначитись на практиці із подальшими напрямками діяльності. Психолог, визначений у професійному плані, усвідомлює свої життєві цілі, що поєднані з самореалізацією в професійній сфері, професійні наміри; свої особистісні якості; свої можливості, таланти; висунуті професійною діяльністю вимоги [2].

Так, за даними експериментального дослідження, значна частина майбутніх психологів (близько 92% із загальної кількості опитуваних) професійно «збагачуються» за рахунок інформальної освіти: активно беруть участь у професійному он-лайн спілкуванні, за будь-якої можливості беруть участь у майстер-класах і тренінгах. Близько 72% опитуваних – шляхом залучення до інформальної освіти відчувають усвідомлення приналежності до професійної спільноти, таким чином, остаточно удосконалюються у правильності вибору професії психолога. Проте, близько 8% із загальної кількості опитуваних навпаки – осягаючи усі аспекти професії, у тому числі завдяки інформальній освіті, - мають високий рівень тривожності і невпевненості

у майбутній діяльності, оскільки, занурюючись у професійний вимір з практичної точки зору, розуміють велику відповідальність і не повністю покладаються на свої сили. З іншого боку, 80% опитуваних вважаються себе відповідними професійним еталонам спільноти психологів, це свідчить про упевненість в собі, позитивне самоствавлення як до майбутнього професіонала, досить високий рівень прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення. Зрештою, ці чинники є ознакою розвитку професійної самосвідомості.

Отже, аналіз теорії і практики дозволив зробити висновки про те, що неперервна освіта має бути орієнтована на розвиток професійної самосвідомості майбутнього фахівця. У гармонійній, високорозвиненій професійній самосвідомості можна виокремити низку взаємопов'язаних елементів, що забезпечують належний рівень функціонування цього вкрай складного системного утворення. Такими елементами є професійне самопізнання, позитивне самоствавлення, самоактуалізація професійного самовдосконалення і саморегуляція професійної діяльності. А за умов оптимальної взаємодії формальної, неформальної та інформальної освіти може відбуватись розвиток професійного становлення майбутніх психологів. Ця взаємодія доповнює та підсилює розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів. Поставлена проблема потребує подальших досліджень у теоретичних і практичних аспектах вивчення впливу інформальної освіти на трансформацію професійної самосвідомості майбутніх психологів.

ВИСНОВКИ

На сучасному етапі трансформації освітніх процесів в Україні поруч з формальною освітою активно розвивається інформальна освіта як взаємодоповнююча складова у професійному становленні майбутнього фахівця. Інформальна освіта є складовою безперервного навчання майбутніх психологів. Проте, вона вкрай різнопланова і не завжди допомагає зорієнтуватись майбутнім психологам у вирі масово-інформаційних процесах. Проте, студенти-психологи, визначені у професійному плані, зазвичай є активними й просунутими учасниками інформальної

Питання педагогіки

освіти. Оптимальне поєднання формальної професійної самосвідомості майбутніх та інформальної освіти стає в сучасних психологів. умовах досить потужним чинником розвитку

Література

1. Дробноход М. Сьогодення і проблеми вищої школи України. — Режим доступу : <http://anvsu.org.ua/index.files/Articles/Drobnokhod2.htm>
2. Катюк Я.Л. Сучасні проблеми становлення професійної самосвідомості у майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти / Я.Л.Катюк // Післядипломна освіта в Україні. – К., 2012.
3. Лушин П.В. Содержание личностно-ориентированного «компетентностного подхода». – Режим доступу : http://ecofacilitation.ucoz.com/load/lushin_p_v_soderzhanie_lichnostno_orientirovannogo_quot_kompetentnostnogo_quot_podkhoda/1-1-0-60
4. Павлова О. В. Включение информального образования в жизненные стратегии взрослых / О. В. Павлова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 64-67.
5. Черепехіна О.А. Щодо розуміння сутності поняття “професіоналізм психолога” / О.А. Черепехіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сушенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 55.

Katiuk Y., Ph.D. (psychology), associate professor of the department

THE INFLUENCE OF INFORMAL EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

This article highlights the need of the development of lifelong learning, reveals the meaning of "informal education" of future psychologists. It has been found out that lifelong learning (the combination of formal, non-formal and informal education) is the guarantee of the competitiveness of a future specialist in the modern society.

Informal education stays beyond the traditional educational environment and is a component of lifelong learning. For future psychologists it means: an individual cognitive activity; spontaneous education; professional communication, including online; visiting psychological workshops, schools; participation in festivals of practical psychology, workshops, trainings; mass media etc.

Lifelong learning creates conditions for the development of professional identity of a future psychologist: professional self-actualization, expanding the boundaries of a positive attitude to oneself as a future professional psychologist, occupational self-actualization, and awareness of professional needs, motives, abilities and behavior.

Key words: future psychologists, professional identity, informal education, professional improvement, lifelong learning.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті обґрунтовано сутність поняття «інтерактивні методи навчання», закономірності їхнього застосування. Подано розподіл цих методів на групи. Розкрито особливості використання інтерактивних методів навчання у процесі формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, професійне мовлення, майбутні соціальні педагоги, технологія «Мозковий штурм», рольова гра, кейс-метод.

В статтє обоснована суццность понятия «интерактивные методы обучения», закономерности их использования. Подано распределение этих методов на группы. Раскрыты особенности использования интерактивных методов обучения в процессе формирования профессиональной речи будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, профессиональная речь, будущие социальные педагоги, технология «Мозговой штурм», ролевая игра, кейс-метод.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Становлення майбутнього соціального педагога передбачає оволодіння професійним мовленням, нормами мовленнєвої поведінки. Людину з такими якостями С. Омельчук називає «комунікативною особистістю», тобто людиною яка «вільно і легко висловлює власні думки, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, дбає про якість свого мовлення і його вдосконалення [4]. Формування такого фахівця можливе за умов використання методів, прийомів і форм організації навчально-виховного процесу, що відповідають вимогам часу. До них віднесемо інтерактивні методи, що спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів і постійний творчий пошук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерактивним методам навчання присвятили свої дослідження М. Бірштейн, В. Бурков, А. Вербицький, С. Гідрович, В. Єфімов, Р. Жуков, В. Комаров, С. Максименко, В. Петрук, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Сиротенко, О. Смолкін, Б. Христенко, В. Швець. Окремі питання використання інтерактивних методів навчання висвітлюються у працях методистів-практиків О. Горошкіної, О. Семенов, Т. Симоненко.

Мета статті – розкрити особливості використання інтерактивних методів навчання у процесі формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Суть інтерактивного (від англ. «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти) навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів (студентів).

До інтерактивних методів навчання Січкарук О. відносить ті, в основі яких лежить спілкування, воно має чітко визначену тему, мету, дидактичне завдання. Науковець ділить інтерактивні методи на дві групи: 1) однією з сторін спілкування виступає викладач; 2) спілкування відбувається між студентами. До першої групи можна віднести лекції із включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання-відповідь», дискусії із провокаційними запитаннями, консультації (особливо при дистанційному навчанні), роботу через сайт-курс. До другої: бесіди, дискусії, круглі столи, «мозковий штурм», групове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри. Тут викладач виступає в ролі організатора, консультанта, можливо, того, хто оцінює результати, але основну роботу виконують самі студенти.

Треба звернути увагу на той факт, що інтерактивні методи навчання не будуть ефективними, якщо не враховувати об'єктивні закономірності їхнього використання.

1) В першу чергу, це мотивація навчальної діяльності (одна з умов формування професійного мовлення). Якщо студент не прагне вчитися, не бажає наполегливо працювати, якщо предмет

навчання не викликає в нього інтересу або сама розумова праця не приносить задоволення, інтерактивні методики викликати муть у такого студента тільки роздратування необхідністю активно щось робити, готуватися, мислити. Таким чином, для забезпечення ефективності використання інтерактивних методів у навчальному процесі необхідно дбати про поглиблення мотивації навчання, її розвиток, переорієнтацію на активне пізнання.

2) Поступовість введення інтерактивних методів у процес навчання. Цією методикою повинен володіти не тільки викладач, студент також має вміти спілкуватися, дискутувати, працювати в команді. Таке вміння не приходиться само по собі, воно формується поступово, у процесі навчання. Отже, послідовне введення інтерактивних методів (від простих до найскладніших та розгорнутих) з першого курсу навчання до останнього дозволять використати всі можливості методики.

3) Інтерактивні методи не призначені для оволодіння базовими теоретичними знаннями. Такі знання здобуваються студентами індивідуально на лекціях, роботою з підручниками, відповідними джерелами інформації. Вони слугують базою протягом дидактичного спілкування. При відсутності в студентів базових знань інтерактивні методики втрачають сенс, тому що при розв'язанні проблемних завдань, ситуацій, в ділових іграх учасники використовують не фахові знання, а побутові, які сформувались до або поза навчанням. Отже, інтерактивні методи повинні використовуватися в комплексі з іншими методами формування знань, з активною самостійною роботою студентів з оволодіння знаннями [5, с. 18-22].

Для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми використовується інтерактивна технологія «Мозковий штурм», що розвиває уяву, творчість та вміння вільно висловлювати власні думки. Після чіткого формулювання проблемного питання пропонується усім висловити ідеї, пов'язані з цією проблемою. Записуються усі пропозиції на дошці чи на аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень та коментарів. Наостанок обговорюються і оцінюються запропоновані ідеї.

Пропонуємо застосувати цей метод при вивченні дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Соціальна

педагогіка» та наукового гуртка «Основи професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів»:

1. Шляхи вдосконалення власного мовлення.

2. Чому французький письменник Жан де Лабрюйєр вважав, що «в усне мовлення можна вкласти ще тонший смисл, ніж у писемне»?

3. Чому питанню упорядкування термінології приділяється величезна увага? Які, на вашу думку, шляхи вдосконалення термінологічних систем різних галузей науки?

4. Які можливі шляхи надання соціально-педагогічної допомоги «дітям вулиці»?

Наші спостереження свідчать, що забезпечити органічний зв'язок теорії з практикою, суттєво підвищити рівень мотивації студентів до опанування мовленнєвих вмінь можна за допомогою рольових ігор. Рольова гра, в основі якої лежить реальна життєва ситуація, максимально наближає майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності, дає змогу відтворити поведінку персонажів гри у вербальних і невербальних діях.

За принципом рольової гри пропонуємо провести тренінг спілкування «Диалог». Термін «тренінг» має ряд значень: «виховання», «навчання», «підготовка», «тренування». Так, Ю.Смельянов визначає тренінг як «групу методів розвитку здібності до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності» [2]. Під час тренінгу студенти вчаться сприймати одне одного, приймати компромісні рішення, розвивають логічне мислення, діалогічне мовлення. Використання цього методу буде цілком доречним і під час вивчення спеціальних дисциплін.

Серед студентів обираються 3-5 експертів. Завдання експертів – уважно прослухати складені й розіграні одnogрупниками діалоги та проаналізувати їх за таким планом:

1. Наскільки мовлення співрозмовників відповідало орфоепічним нормам.

2. Наскільки правильним з погляду граматики було мовлення студентів.

3. Наскільки доречно було дібрано лексику.

4. Чи було дотримано правил етикету.

5. Наскільки зрозумілою є мета спілкування, якою мірою вдалося цієї мети досягти.

Решта об'єднуються в пари, складають та розігрують діалоги між:

- соціальним педагогом і студентом, який опинився під загрозою відрахування з університету;

- соціальним педагогом і молодою парою, сімейне життя якої – на грані розпаду. У них постійно відбуваються сварки через гроші;

- соціальним педагогом і учнем, який не може знайти друзів серед однокласників. Одна з причин – зайва вага хлопця;

- соціальним педагогом і молодою дівчиною-сиротою, яка ніде не навчається і вживає алкоголь.

Виробити вміння чітко формулювати свою думку допоможе використання гри «Незакінчене речення». Наприклад:

1. Я охоче спілкуюсь з однолітками, тому що...

2. Найчастіше ми розмовляємо з друзями про...

3. Мене уважно слухають, коли я...

4. Я вважаю краще промовчати, коли...

5. Мені іноді важко висловити свою думку через те, що...

З метою розвитку інтонаційної виразності пропонуємо провести гру «Інтонація».

Для цього на маленьких аркушах паперу студенти пишуть назву почуття або емоції. Викладач збирає аркуші, перемішує і роздає знову. Потім група обирає якусь фразу, рядок з вірша або звичайне речення, що стане основою наступних дій. Далі учасники групи по черзі вимовляють цю фразу з інтонацією, що відповідає тій емоції, яка записана у них на папері. Вимовивши фразу, гравець чекає, доки вискажуть свої здогадки учасники групи, а потім повідомляє, з яким почуттям читав відповідну фразу.

До інтерактивних методів навчання відносять кейс-метод (case-study, метод аналізу конкретних ситуацій). Суть його полягає в тому, що педагог у письмовій формі викладає студентам конкретну професійну ситуацію і пропонує різними шляхами самостійно вирішити проблему, з нею пов'язану. При цьому актуалізуються раніше здобуті знання та вивчаються нові теоретичні відомості, необхідні для розв'язання проблеми: студенти збирають інформацію, аналізують її.

Проблема впровадження методу case-study в практику вищої професійної освіти на сьогодні є досить актуальною, що зумовлено двома тенденціями:

- перша впливає із загальної направленості розвитку освіти, її орієнтації не стільки на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, вмінь і навичок мисленнєвої діяльності, розвиток здібностей особистості, серед яких особлива увага приділяється здібності до навчання;

- друга впливає із розвитку вимог до якостей фахівця, який, повинен володіти здатністю оптимальної поведінки в різноманітних ситуаціях.

Кейс-метод дозволяє встановити оптимальне поєднання теоретичного навчання і практичних навичок, активізує студентів, розвиває аналітичні та комунікативні здібності, залишаючи їх сам на сам з реальними ситуаціями. Під час використання цього методу формуються мовнокомунікативні компетентності студентів у різних видах мовленнєвої діяльності, таких як: слухання, читання, говоріння, письмо; вміння вести дискусію, застосовувати сучасні комунікаційні технології [3, с. 109]. Та все ж ним не можна замінити лекції, оскільки за допомогою цих вправ вчать на практиці застосовувати теорію; цінність таких вправ, якщо вони не мають теоретичної бази, невелика [6]. Виокремлюють:

- практичні кейси, які відображають реальні життєві ситуації;

- навчальні кейси, основним завданням яких є навчання;

- науково-дослідні кейси, які зорієнтовані на здійснення дослідницької діяльності.

Центральне місце в методі case-study займає дискусія. Головним чинником в дискусії є ступінь її керівництва викладачем. Керуючи дискусією, викладач повинен домагатися участі кожного студента, вислуховувати аргументи за і проти та пояснення до них, контролювати процес і напрямок дискусії, але не її зміст. Наявність в структурі методу дискусій, аргументації тренує учасників обговорення, вчить дотримуватись норм і правил спілкування. [1, с. 25-32].

Пропонуємо кейс «Моя сім'я»

Мета: вміти встановлювати взаємодію з батьками як суб'єктами освітнього процесу.

Ситуація:

Йде розмова в учительській з батьком одного з учнів. Хлопчик часто приходив до школи не вивчивши уроки, грубить, ігнорує шкільну дисципліну. Під час уроку може, наприклад, встати і без дозволу вийти з класу. Його батько, керівник одного з великих підприємств, говорить у відповідь на зауваження педагога:

– Зрозумійте, у мене відповідальна робота. У мене зовсім немає часу. Я його відправляю в школу, виховуйте його ви! Це ж ваш обов'язок!

Коли педагог зауважує, що виховувати можна лише спільними зусиллями школи і сім'ї, в тому числі самого тата, він заперечує:

– Я роблю все, що від мене залежить. У сина велика бібліотека, сучасний комп'ютер з виходом в Інтернет, він має прекрасну колекцію дисків, скільки разів його возили за кордон, водили по музеях ...

Потім довго перераховує елементи своєї участі у вихованні сина. Каже, що вважає це головним, а на занепокоєння школи з приводу сина відповідає усмішкою.

Запитання і завдання:

1. Порівняйте ці висловлювання: «Без хороших батьків немає хорошого виховання, незважаючи на всі школи, інститути і пансіонати» (М. М. Карамзін);

«Виховує все: люди, речі, явища, але перш за все і найдовше – Люди. З них на першому місці – батьки і педагоги» (А. С. Макаренко).

2. Так хто ж правий? Чи може педагог компенсувати недолік виховання в сім'ї?

3. Запропонуйте способи зміни позиції батька в питаннях виховання сина.

4. Більшість із вас знають афоризм В.О. Ключевського: «Звички батьків перетворюються у вади дітей». Чи завжди це так? А у вас є які-небудь риси, які передалися вам від батьків? Чи можна їх назвати вадами?

Висновки. Отже, інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

Література

1. Варданян М.П. Палихова Н.А., Черкасова И.И., Яркова Т.А. Практическая педагогика: Учебно-методическое пособие на основе метода case-study. Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. – 188 с. С. 25-32
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. / Ю.Н. Емельянов. Л. : Политиздат, 1985. – 206 с.
3. Михайлова Е. Кейс и кейс-метод : общие понятия / Елена Альбертовна Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 1. – С. 109–117
4. Омельчук С.А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / С.А. Омельчук. – Київ, 2003. – 21 с.
5. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посібник / Університет економіки та права КРОК. – К. : Таксон, 2006. – 88 с. С. 18-22
6. Форум «Педагогическая Сортавала». Карельский виртуальный педвуз. Сообщение в конференцию: «Обучение на основе ситуаций» // <http://sortavala.dax.ru/>

Klimchuk S. V., graduate student of department of pedagogics

POSSIBILITIES OF THE USE OF INTERACTIVE METHODS OF STUDIES IN THE PROCESS OF FORMING OF PROFESSIONAL SPEECH OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES

The essence of concept of «interactive methods of studies» and principles of their use is founded in the article. The distributing of these methods into groups is given. The peculiarities of use of interactive methods of studies in the process of forming of professional speech of future social pedagogues is revealed. The possibilities of use of interactive technology «Brainstorming» are shown, themes for discussion are offered. The examples of situations for playing out dialogs are presented. The game «Intonation» for development of intonational emphasis is offered. Case «My family» which can be used in the process of forming of professional speech of future social pedagogues is presented.

It is concluded that interactive teaching methods are part of student-oriented education, fostering socialization, awareness of themselves as part of the team, its role and potential.

Key words: interactive methods of studies, professional speech, future social pedagogues, interactive technology «Brainstorming», role-play game, case methods.

*Кожевников В. М., доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної психології та педагогіки
Макіївського економіко - гуманітарного інституту (м.Макіївка)*

ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТА КОНТРОЛЮ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА НАУКОВО - МЕТОДИЧНОМУ РІВНІ УПРАВЛІННЯ

У статті розглянуто засоби реалізації та контролю забезпечення наступності. Запропоновано план проведення бесіди з учителями і викладачами професорсько - викладацького складу, представлено етапи спостереження діяльності учителів і викладачів, наведена теоретична технологічна модель реалізації учителями і викладачами організаційно - дидактичних засад забезпечення наступності загальноосвітньої профільної школи і вищого навчального закладу.

Ключові слова: план проведення бесіди; етапи спостереження діяльності учителів і викладачів; теоретична технологічна модель реалізації наступності.

В статье рассмотрены средства реализации и контроля обеспечения преемственности. Предложен план проведения беседы с учителями и преподавателями профессорско - преподавательского состава. Представлены этапы наблюдения за деятельностью учителей и преподавателей, приведена теоретическая технологическая модель реализации учителями и преподавателями организационно - дидактических основ обеспечения преемственности общеобразовательной профильной школы и высшего учебного заведения.

Ключевые слова: план проведения беседы; этапы наблюдения за деятельностью учителей и преподавателей; теоретическая технологическая модель реализации преемственности.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Сьогодні наявним стає розуміння необхідності спрямування загальноосвітньої профільної школи на ефективне формування особистості старшокласника, що в подальшому триває як розвиток особистості студента у вищій школі, на розв'язання суперечностей між традиційними й сучасними підходами до завдань викладання в загальноосвітній профільній та у вищій школі, на розвиток професійно - особистісних особливостей вчителів школи і викладачів вищого навчального закладу, на формування суб'єкт - суб'єктних взаємовідносин, що утворюються в профільній школі й розвивається в процесі професійної підготовки у вищій школі [1; 3; 4; 6; 7; 9; 12; 14]. Викладене вище свідчить про актуальність проблеми забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організації педагогічної діяльності вчителями і викладачами професорсько - викладацького складу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

У численних наукових психолого - педагогічних дослідженнях і провідних державних документах щодо модернізації

освіти України, підкреслюється необхідність підсилення зв'язку загальноосвітньої профільної, допрофесійної підготовки старшокласників і професійної підготовки їх як вже студентів, йдеться про необхідність професійного зростання педагогічних кадрів, розвитку їхньої мотивації до науково - практичної діяльності, що дозволяє підкреслити актуальність та можливість забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній педагогічній діяльності вчителів та викладачів професорсько - викладацького складу. Вагомим для усвідомлення та реалізації викладеної вище думки вважаємо доробок А.Сбруєвої, Н. Секіріної, В.Семиченко [10; 11; 13]. Можливі умови забезпечення наступності суміжних навчальних закладів в організації навчально - пізнавального процесу вчителями і викладачами представлено в публікаціях [2; 5; 8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Аналіз науково - методичної літератури у руслі означеної у дослідженні проблеми показав, що засобів реалізації та контролю забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в діяльності учителів і викладачів професорсько - викладацького складу цих навчальних закладів розроблено не було.

Формування цілей статті (постановка завдання). Завданням нашої роботи вважаємо розгляд плану проведення бесіди з учителями і викладачами, змісту етапів спостереження їхньої діяльності, теоретичної технологічної моделі реалізації учителями і викладачами організаційно - дидактичних засад забезпечення наступності загальноосвітньої профільної школи і вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Важливим доповненням в розвиток методики і методології наступності профільної школи і вищого навчального закладу у даному дослідженні вважаємо наступне:

I. План проведення бесіди з учителями і викладачами професорсько – викладацького складу (за компонентами і механізмами динаміки забезпечення наступності).

1. Ваші підходи до забезпечення у професійно-педагогічній діяльності наступності змісту навчальних планів, програм, форм навчання, розвитку особистості старшокласників, методів діагностування і оцінювання результатів навчання, виховання, розвитку.

2. Ваші дії у реалізації психологічної структури педагогічної діяльності щодо:

- наступності у гностичному компоненті (змісту навчального матеріалу і методів впливу на старшокласників, організації педагогічної діяльності вчителів і викладачів);

- наступності у проектувальному компоненті (цілей і завдань навчання, планування навчальної діяльності старшокласників, планування власної педагогічної діяльності);

- наступності у конструктивному компоненті (стратегічних завдань);

- наступності в організаційному компоненті (оперативного розв'язування завдань організації різних видів навчальної діяльності старшокласників);

- наступності у комунікативному компоненті (педагогічно доцільних взаємовідносин).

3. Ваші уміння в індивідуальному стилі педагогічної діяльності забезпечувати наступність позитивного ставлення до своєї роботи, до себе, до старшокласників, загальних педагогічних настанов і прагнень.

4. Ваші дії у конструюванні структури функцій педагогічної діяльності щодо:

- наступності конструктивної функції (проектування системи дій), організаційної функції (розвиток контактів зі старшокласниками та колегами), дослідницької функції (нарощування знань та умінь дослідження);

- наступності інформаційної функції (поглиблення знань, упровадження найкращого методичного інструментарію);

- наступності мобілізаційної функції (активізація пізнавальної діяльності старшокласників, організація самостійної роботи, підтримка і розвиток інтересу до навчання);

- наступності розвивальної функції (врахування індивідуально-психологічних характеристик і вікових особливостей старшокласників, їх здібностей і якостей особистості);

- наступності орієнтаційної функції (формування соціально-підтриманих мотивів поведінки, активної життєвої та професійної позиції).

II. Етапи спостереження організаційно - управлінської діяльності учителів і викладачів професорсько - викладацького складу.

1. Визначення мети спостереження (управління забезпеченням наступності профільної школи і вищого навчального закладу учителями і викладачами у навчально-пізнавальному процесі).

2. Вибір об'єкта дослідження (учителі, викладачі професорсько-викладацького складу).

3. Уточнення предмета дослідження (функції управлінського циклу).

4. Планування ситуацій спостереження (повсякденна педагогічна робота, проведення факультативів, гуртків, практичної і дослідницької роботи).

5. Вибір способів спостереження (відкрите).

6. Встановлення терміну спостереження (періодичне).

7. Вибір способів запису матеріалу, що досліджується.

8. Проведення спостереження за виявленням умінь управління забезпеченням наступності профільної школи і вищого навчального закладу учителями і викладачами: приймати управлінські рішення (перспективні змістовні лінії організації індивідуального й

диференційованого навчання, пріоритетні технології навчальної і науково-дослідної діяльності, навчально-методичне забезпечення); розподіляти повноваження (обговорення змісту і форм взаємодії, системи контролю й діагностики навчальних досягнень, діяльність науково-методичних об'єднань та кафедр); фінансово-економічно управляти (економічні засоби й форми заохочення старшокласників, стимулювання керівництва творчою, науково - дослідною діяльністю, пошук джерел фінансування спільної науково-дослідної роботи вчителів та викладачів); використовувати інформацію: проведення моніторингу, контрольної-діагностичної діяльності, оцінювання ефективності наступності та вибір засобів корекції; зовнішня презентація: обмін досвідом роботи учителів і викладачів під час засідань науково-методичної ради, проведення майстер-класів, підготовка публікацій в педагогічній пресі; педагогічна підприємливість (підвищення науково-педагогічної кваліфікації за спеціальними програмами, набуття умінь педагогічного менеджменту та відповідних якостей особистості).

9. Оброблення та інтерпретація отриманої інформації.

III. Теоретична технологічна модель реалізації учителями і викладачами організаційно - дидактичних засад забезпечення наступності загальноосвітньої профільної школи і вищого навчального закладу.

Розгортання учителями та викладачами наступності профільної школи і вищого навчального закладу на науково-методичному рівні шляхом впровадження організаційно-дидактичних засад:

1. Реалізація вимог та основ:

- розуміння необхідності спрямування загальної профільної освіти на ефективне формування особистості старшокласника, що в подальшому триває як розвиток особистості студента у вищій школі, на розв'язання суперечностей між традиційними й сучасними підходами до завдань викладання в загальноосвітній та у вищій школі, на розвиток професійно-особистісних особливостей вчителів школи і викладачів вищого навчального закладу, на формування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, що утворюються в профільній школі й розвиваються в процесі професійної підготовки у вищій школі;

- конструювання і впровадження гуманістичних педагогічних технологій у діяльності учителів і викладачів, розвиток комунікативної культури, педагогічної майстерності, професійного самовдосконалення, впровадження педагогічних нововведень, що передбачає виявлення творчих здібностей педагогами та оволодіння ними умінь самоосвіти, самореалізації і самоактуалізації. Постає викладача вищого навчального закладу, його професійна компетентність, імідж, престиж, авторитет набувають винятково важливого значення у контексті соціального вмотивування принципу інноваційності суспільства;

- підсилення зв'язку загальноосвітньої профільної, допрофесійної підготовки старшокласників і початкової професійної підготовки їх як майбутніх студентів, необхідність професійного зростання педагогічних кадрів, розвитку їхньої мотивації до науково-практичної діяльності;

- особистісний підхід, що впливає на формування ціннісної орієнтації вчителя, викладача, яка визначає його позицію у взаємодії з кожним учнем і колективом;

- інноваційна спрямованість педагогічної діяльності вчителів, викладачів, новаторство та науковий пошук, експериментальна робота формують у них професійно-важливі особистісні якості, індивідуальний стиль діяльності, педагогічну майстерність, компетентність, творчу спрямованість та педагогічну культуру;

- реалізація гуманістичної парадигми.

2. Реалізація принципів забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу, що регламентують педагогічну діяльність учителів і викладачів професорсько-викладацького складу щодо розвитку навчально-пізнавального процесу:

- принцип системно-цілісного підходу висуває такі основні вимоги до забезпечення наступності: є необхідним методологічним принципом в аналізі педагогічних явищ і процесів (у даному випадку – педагогічного феномена наступності профільної школи і вищого навчального закладу у навчально-пізнавальному процесі); передбачає розгляд навчально-пізнавального процесу як складової навчально-виховного процесу, але у той же час і як самостійної системи на рівні значущих компонентів – окремих підсистем;

- принцип інтеграційного підходу вимагає від учителів профільної школи і

Питання педагогіки

викладачів професорсько-викладацького складу розуміння зумовленості інтеграції об'єктивними процесами взаємозв'язку та взаємозалежності різних навчальних предметів і наукових дисциплін;

- принцип інноваційного підходу вимагає інноваційного характеру організації навчально-пізнавального процесу, виявлення творчого стилю педагогічної діяльності вчителями профільної школи і викладачами професорсько-викладацького складу, підвищення ними рівня педагогічної майстерності, виявлення вмінь працювати в інноваційному режимі, що забезпечує розвиток навчально-пізнавального процесу;

- принцип технологічного підходу потребує технологічного характеру організації навчально-пізнавального процесу, що дозволяє прогнозувати результати й оптимізувати керівництво педагогічним процесом на всіх рівнях управлінської діяльності.

3. Реалізація міри та характеру прояву зв'язків і залежностей:

- системно-цілісний підхід:

а) закономірність (ефективність забезпечення наступності навчально-пізнавального процесу профільної й вищої школи буде значно вищою за умови його організації на засадах системно-цілісного підходу та максимальної реалізації можливостей інтеграційних, та ієрархічних зв'язків);

б) правило (учителям і викладачам професорсько-викладацького складу необхідно глибоко розуміти сутність і зміст інтеграції та реалізовувати механізми системно-цілісного підходу в забезпеченні наступності навчально-пізнавального процесу);

в) закономірність (оптимізація процесу забезпечення наступності на науково-методичному рівні залежить від оптимізації вибору змісту, форм організації і методів взаємодії суб'єктами педагогічної діяльності в узгоджених взаємозв'язках – змістовних, функціональних, особистісних тощо);

д) правило (учителям і викладачам професорсько-викладацького складу необхідно опанувати критеріями оптимальності педагогічного процесу з метою системно-цілісної організації навчально-пізнавального процесу);

- інтеграційний підхід:

а) закономірність (ефективність наступності в контексті розвитку особистості

учня профільної школи, а згодом – студента, в різних сферах навчально-пізнавальної діяльності залежить від повноти реалізації різноманітних зв'язків – змістовних, функціональних, комунікативних тощо);

б) правило (учителям і викладачам професорсько-викладацького складу в організації педагогічної діяльності необхідно дотримуватися провідних положень інтеграційного підходу);

в) закономірність (міцність опорних інтеграційних зв'язків підвищує результативність забезпечення наступності навчально-пізнавального процесу профільної школи і вищого навчального закладу, що проявляється в показниках особистісного й професійного розвитку, навчальних досягнень);

д) правило (учителям і викладачам професорсько-викладацького складу необхідно впроваджувати дидактичні механізми інтеграції, які забезпечують взаємозв'язок, взаємозалежність знань, умінь, навичок, розвиток якостей особистості старшокласника, який стає студентом);

- інноваційний підхід:

а) закономірність (ефективність наступності профільної школи і вищого навчального закладу підвищується за умови здійснення педагогічної діяльності вчителями та викладачами професорсько-викладацького складу на засадах інновацій);

б) правило (учителям і викладачам необхідно опанувати сутність і зміст інноваційного підходу, щодо забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально-пізнавальному процесі);

в) закономірність (ефективність наступності профільної школи і вищого навчального закладу у навчально-пізнавальному процесі залежить від вагомості й значущості запроваджених нововведень);

д) правило (учителям і викладачам необхідно оволодіти механізмами інноваційної діяльності);

- технологічний підхід:

а) закономірність (запровадження технологічного підходу сприяє підвищенню ефективності процесу забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в педагогічній діяльності вчителів і викладачів);

Питання педагогіки

б) правило (учителям і викладачам необхідно підвищувати свою професійну компетентність шляхом оволодіння педагогічними технологіями та запровадження їх у навчально-пізнавальному процесі);

в) закономірність (взаємозв'язок інноваційної діяльності з реалізацією технологічного підходу гарантує значно вищі результати забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу у навчально-пізнавальній та науково-дослідницькій діяльності);

д) правило (вчителі і викладачі повинні оволодіти вміннями розробляти та запроваджувати в навчально-пізнавальний процес упорядковану сукупність дій, операцій та процедур, які забезпечують прогнозований результат у наступності профільної школи і вищого навчального закладу);

4. Реалізація компонентів і механізмів забезпечення динаміки наступності у поступово-перспективному запровадженні системно-цілісного, інтегративного, інноваційного й технологічного підходу:

- особливості професійно-педагогічної діяльності. Забезпечується наступність: змісту навчальних планів, програм; організаційних форм (урок, лекція, практичне заняття, самостійна робота); загального розвитку особистості суб'єктів навчальної діяльності (старшокласник, студент); "продуктів" їх діяльності; методів діагностування та оцінювання результатів навчання, виховання, розвитку (Н.Кузьміна);

- дотримання психологічної структури педагогічної діяльності в її компонентах.

Гностичний компонент. Забезпечується наступність: змісту навчального матеріалу і методів впливу на старшокласників – майбутніх студентів з урахуванням вікової динаміки індивідуально-типологічних особливостей старшокласників, що стають студентами; організації педагогічної діяльності вчителів і викладачів (на основі аналізу їх досягнень і недоліків).

Проектувальний компонент. Забезпечується наступність: цілей і завдань навчання; планування навчальної діяльності старшокласників, як майбутніх студентів; планування педагогічної діяльності вчителями і викладачами.

Конструктивний компонент. Забезпечується наступність стратегічних завдань (вибір і композиція змісту

інформації; проектування навчальної діяльності старшокласників з її засвоєння; проектування власної педагогічної діяльності).

Організаційний компонент. Забезпечується наступність умінь учителів і викладачів оперативно розв'язувати завдання організації різних видів навчальної діяльності старшокласників у ході оволодіння ними загальноосвітньою профільною, допрофесійною та початковою професійною підготовкою.

Комунікативний компонент. Забезпечується наступність педагогічно доцільних взаємовідносин (Н.Кузьміна);

- виявлення в індивідуальному стилі педагогічної діяльності моральних і професійних основ. Забезпечується наступність: позитивного ставлення до педагогічної роботи, до старшокласників як майбутніх студентів, до себе; загальних педагогічних настанов і прагнень; індивідуального стилю педагогічної діяльності (О.Бодальов, С.Георгієва, В.Clark, Я.Коломінський, Е.Костяшкін);

- конструювання структури функцій педагогічної діяльності.

Загальнотрудові. Забезпечується наступність: конструктивної функції (проектування системи дій у педагогічній діяльності вчителями і викладачами); організаційної функції (подальший розвиток контактів зі старшокласниками, як майбутніми студентами та колегами); дослідної функції (нарощування своїх знань та вмінь проводити дослідження).

Педагогічні. Забезпечується наступність:

- інформаційної функції (поглиблення знань у володінні навчальним матеріалом, упровадження методичного інструментарію, який забезпечує найкращу організацію знань старшокласників у подальшому студентів, сприяє усвідомленню їх засвоєнню);

- мобілізаційної функції (активізація пізнавальної діяльності старшокласників, що стають студентами, організація їхньої самостійної роботи, підтримка і розвиток інтересу до навчання);

- розвивальної функції (врахування індивідуально-психологічних характеристик і вікових особливостей старшокласників як майбутніх студентів, розвитку їх здібностей і якостей особистості);

- орієнтаційної функції (формування у старшокласників соціально підтриманих

мотивів поведінки, активної життєвої та професійної позиції) (О.Щербаков).

Висновки з дослідження і перспективи подальших пошуків у даному напрямку. Розглянуті в роботі засоби реалізації та контролю забезпечення

наступності профільної школи (ліцею) і вищого навчального закладу на науково-методичному рівні утворюють вихідну базу для подальших досліджень засобів забезпечення наступності.

Література

1. Аметова Э. Р. Взаимная деятельность субъектов образовательного процесса в технологии модульного обучения / Э. Р. Аметова // Профессионализм педагога: (Проективная педагогика: питання теорії та практики): матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Ялта: РВВ КДГІ, 2004. – С. 127–130.
2. Артемчук Г. І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку: монографія / Г. І. Артемчук, В. В. Попович, Г. Г. Січкаренко. – К.: Ленвіт, 2004. – 176 с.
3. Васильєва О. А. Психолого-педагогічні характеристики процесу самовдосконалення вчителя / О. А. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ – Запоріжжя, 2005. – Вип. 36. – С. 197–203.
4. Деньщикова Л. В. Освітні процеси в сучасній Україні та європейський вибір / Л. В. Деньщикова // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору: матеріали Міжнар. наук.-практ.-конф. – Київ 24–25 травня. – Київ, 2005. – С. 156–158.
5. Карпова Л. Теоретичні основи професіоналізму вчителя / Л. Карпова // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – Вип. XXX. – С. 21–29.
6. Ключко А. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема / А. Ключко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ – Запоріжжя, 2005. – Вип. 36. – С. 266–273.
7. Котух Н. В. Педагогічні основи особистісно орієнтованого підходу до формування комунікативних умінь учнів / Н. В. Котух // Професіоналізм педагога (Проективная педагогика: питання теорії та практики): матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Ялта: РВВ КДГІ, 2004. – С. 101–106.
8. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей. – М.; Ростов н/Д: Март, 2004. – 336 с.
9. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
10. Сбруева А. Болонський процес. Пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності Європейської вищої освіти / А. Сбруева // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 18–21.
11. Секіріна Н. В. Удосконалення методики викладання шляхом орієнтації на психологічний аспект навчання / Н. В. Секіріна // Підготовка фахівців вищої кваліфікації для XXI століття: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. – Донецьк: ДонДУЕТ, 2005. – С. 215–217.
12. Семенова А. В. Перспективи безперервної освіти в аспекті підвищення якості професійної підготовки фахівців / А. В. Семенова // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Київ 24–25 травня. – Київ, 2005. – С. 258–262.
13. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В. А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
14. Ткачова Н. О. Організація суб'єкт - суб'єктних відносин між педагогами і вихованцями / Н. О. Ткачова, Т. В. Сілічова // Гуманізація навчально – виховного процесу: наук.-метод. зб. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – Вип. 24. – С. 104–109.

Kozhevnikov V. M., Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor

MEANS OF IMPLEMENTATION AND CONTROL OF ENSURING CONTINUITY OF SPECIALIZED SCHOOLS AND HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS AT ADMINISTRATIVE AND MANAGEMENT LEVEL

In the article the plan for the conversation with the teachers and lectures, observation phase of leader's activity, the theoretical model for the implementation process by the teachers and lectures organizational and didactic basis - to ensure continuity of teaching basics of general profile school and higher education establishment are shown. The importance of the problem of continuity of specialized schools and higher education establishments in the organization of educational activities of the university teachers and tutors is emphasized. This educational effort connection specialized, pre-professional training of seniors and training them as students, will lead to the professional growth of teachers, develop their motivation to scientific and practical activities, will raise to a new level of organizational teaching activities of teachers and secondary school teachers of specialized school and teachers of higher education establishments.

Keywords: plan for the conversation; monitoring phase of teachers and lectures, a theoretical model of the implementation process of continuity.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ

У статті розкрито сутність поняття «професійна адаптація». Обґрунтовано доцільність використання інтерактивних технологій для реалізації професійно-адаптаційних процесів у ВНЗ. Наведено приклади інтерактивних вправ, апробованих у підготовці майбутніх економістів-міжнародників під час вивчення ділової німецької мови.

Ключові слова: професійна адаптація, інтерактивні технології, економісти-міжнародники.

В статті раскрыта сущность понятия «профессиональная адаптация». Обоснована целесообразность использования интерактивных технологий для реализации профессионально-адаптационных процессов в вузе. Приведены примеры интерактивных упражнений, апробированных в подготовке будущих экономистов-международников при изучении делового немецкого языка.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, интерактивные технологии, экономисты-международники.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх економістів-міжнародників передбачає реалізацію процесу входження молодих людей у професію на основі її активного освоєння ще в період студентських років. Науковці називають це явище «професійною адаптацією», розуміючи під цим поняттям процес пристосування фахівця до виконання професійних функцій. Оскільки професійна адаптація, здебільшого, відбувається вже на робочому місці випускника вищої школи, то зазвичай супроводжується певним періодом пристосування молодого спеціаліста до нових умов, в результаті чого працівник освоюється зі своєю роллю, а саме: вчиться жити у відносно нових для нього соціально-професійних і організаційно-економічних умовах; знаходить своє місце у структурі підприємства як фахівець, здатний вирішувати завдання певного класу і рівня складності; освоює професійну культуру; включається в систему міжособистісних зв'язків і стосунків [8, с. 250].

Процес професійної адаптації майбутнього фахівця зовнішньоекономічної діяльності до професії і посади можна полегшити за рахунок того, що під час підготовки у вищому навчальному закладі студенти можуть виконувати функції, наприклад, економіста-міжнародника у змодельованих викладачем віртуально-професійних ситуаціях. Саме у таких умовах молоді люди мають змогу самостійно виконувати зразки необхідних фахових дій, засвоювати норми та цінності професії, конструювати й апробувати складну систему міжособистісних взаємин у ролі працівника зовнішньоекономічної сфери. Для цього доцільно використовувати педагогічні інновації інтерактивного характеру, що

сприятимуть реалізації професійно-адаптаційних процесів у ВНЗ на основі апробації студентом професійних ролей і функцій у ситуаціях посиленої міжособистісної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє дійти висновку що питання професійної адаптації майбутніх економістів шляхом використання інноваційних педагогічних технологій [5] стало предметом наукових пошуків багатьох педагогів у напрямі формування у студентів професійної компетентності, необхідної для реалізації адаптаційних процесів. Так, у дисертаційних дослідженнях відображено формування професійної компетентності та базових управлінських компетенцій у майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій [1] та імітаційно-рольового моделювання [2]. Науковці пропонують використовувати бізнес-тренінги для економістів як навчальне середовище, у якому найбільш продуктивно реалізуються професійно-адаптаційні процеси [3], та обґрунтовують методичні засади ефективного формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх економістів [7].

Невирішеними частинами загальної проблеми залишається конкретне застосування засобів інтерактивних технологій для професійної адаптації майбутніх економістів-міжнародників у процесі іншомовної підготовки.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити практику використання інтерактивних вправ для реалізації професійно-адаптаційних процесів під час іншомовної підготовки майбутніх економістів-міжнародників.

Виклад основного матеріалу. Специфіка адаптації випускників ВНЗ до виконання професійних функцій зумовлюється характером майбутньої фахової діяльності. Зокрема, в процесі зовнішньоекономічної діяльності функціонують два типи відносин: суб'єктно-об'єктні, обумовлені відношенням фахівця до засобів, предметів фахової діяльності, та суб'єктно-суб'єктні, які виникають між особами – представниками зовнішньоекономічних відносин у процесі професійної взаємодії.

Для цього потрібно сформувати у студентів уміння і навички оптимальної міжособистісної взаємодії, що найкраще реалізується під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, й апробувати сформовані уміння під час іншомовної взаємодії у процесі вивчення іноземних мов.

Відтак актуалізується застосування у вищій школі під час вивчення гуманітарних дисциплін психолого-педагогічного циклу та іншомовної підготовки студентів спеціальних *педагогічних інновацій* в основі яких – активна міжособистісна взаємодія. Такий підхід сприятиме реалізації професійно-адаптаційних процесів у підготовці майбутніх економістів-міжнародників.

Розглянемо значення таких понять, як «адаптація» і «професійна адаптація». У тлумачній літературі адаптація розглядається як процес пристосування когось-небудь до умов життя, звикання до нового середовища, за нових умов (роботи) [4, с. 11]. Адаптація компенсує недостатність звичної поведінки у нових умовах. Завдяки адаптації створюються умови пришвидшення оптимального функціонування особистості в незвичному середовищі. Якщо адаптація не настає, виникають додаткові ускладнення в освоєнні предмету діяльності, аж до порушення її регуляції. Регуляторами адаптації людини виступають мотиви, мислення, воля, здібності, знання, досвід. Адаптація відображається не тільки пристосуванням організму до нових умов, але головно у виробленні фіксованих способів поведінки, які сприяють подоланню труднощів. У залежності від того, в яких умовах і на основі яких механізмів здійснюється пристосування людини до середовища, виокремлюють різні види адаптації: фізіологічну, біологічну,

психологічну, соціально-психологічну, професійну тощо.

Процес адаптації до нових умов прискорюється, якщо людина попередньо ознайомлена з можливими ситуаціями майбутньої діяльності, отримала знання і відомості, необхідні для правильної орієнтації у визначених ситуаціях. Для успішної адаптації необхідно вчитися управляти своєю поведінкою, вміти виявляти готовність до доцільних дій у нових обставинах життя. Оскільки наше дослідження присвячене професійній підготовці майбутніх економістів-міжнародників, то доцільним буде здійснити аналіз поняття «професійна адаптація».

У багатьох наукових джерелах та в сучасних нормативних документах професійна адаптація розглядається як заключний етап процесу професійної орієнтації. Науковці визначають профорієнтацію, як комплексну науково-обґрунтовану систему форм, методів і засобів впливу на людину з метою її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик особи для потреб ринку праці. Водночас вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини, а також потребами суспільства в різних видах професійної діяльності, які постійно вдосконалюються, інтегруються і відповідно змінюються [6, с.12].

Ми погоджуємося з тлумаченням професійної адаптації, яке подається в дослідженні В. Погрібної і розуміється як процес пристосування фахівця до виконання професійних функцій. Оскільки професійна адаптація, здебільшого, відбувається вже на робочому місці випускника вищої школи, то зазвичай супроводжується певним періодом пристосування молодого спеціаліста до нових умов, в результаті чого працівник освоюється зі своєю роллю, а саме: вчиться жити у відносно нових для нього соціально-професійних і організаційно-економічних умовах; знаходить своє місце у структурі підприємства як фахівець, здатний вирішувати завдання певного класу і рівня складності; освоює професійну культуру; включається в систему міжособистісних зв'язків і стосунків [8, с. 250].

Професійна адаптація охоплює процеси пристосування до норм професійно-трудової діяльності, оволодіння професійними

техніко-технологічними операціями, адаптацію до специфічних міжособистісних відносин. З урахуванням цього визначено, що адаптація людини до професійної діяльності передбачає формування інтелектуального потенціалу, пристосування до соціально-психологічних взаємин в групі, оволодіння професійними навичками, входження адаптанта в систему безперервного професійного зростання та професійно-трудової творчості. Сама людина (адаптант) є активним суб'єктом і головним об'єктом педагогічного процесу професійної адаптації [6, с. 13].

Оскільки професійна діяльність майбутніх економістів-міжнародників здебільшого ґрунтується на міжособистісній взаємодії суб'єктів зовнішньоекономічної діяльності, то важливим компонентом професійного навчання майбутніх фахівців цього профілю є іншомовна підготовка. На нашу думку, особлива увага у визначенні результативності іншомовної підготовки студентів має приділятися формуванню вмінь використовувати знання, вміння і навички психолого-педагогічної та конфліктологічної підготовки у ситуаціях професійного спілкування на іноземній мові. Це підкреслює важливість реалізації перших двох педагогічних умов нашого дослідження, та їх інтеграції у професійно-адаптаційних процесах іншомовної підготовки майбутніх економістів-міжнародників.

Однак оптимізація професійно-адаптаційних процесів у іншомовній підготовці майбутніх економістів-міжнародників не була предметом дослідження науковців, хоча її актуальність незаперечна. Для реалізації цієї педагогічної умови нами був розроблений навчально-методичний комплекс інтерактивних вправ для вивчення курсу ділової німецької мови [130].

До складу навчально-методичного комплексу увійшли професійно-адаптовані інтерактивні вправи призначені для інтенсифікації та оптимізації вивчення ділової німецької мови шляхом реалізації інтегративного підходу в конструюванні іншомовної міжособистісної взаємодії студентів з використанням результатів психолого-педагогічної та конфліктологічної підготовки і фахової спрямованості завдань.

Розглянемо сутність і запланований ефект деяких інтерактивних вправ, які

використовувалися під час вивчення майбутніми економістами-міжнародниками ділової німецької мови. Вправи об'єднувалися і складали тренінгові програму для кожного заняття.

Так, під час вивчення теми «Leute, Berufe, Tätigkeiten» у процесі мовленнєвої розминки використовувалася інтерактивна вправа «**Мозковий штурм**». Студенти отримували завдання: *Поясніть зміст наступних слів: Unternehmen, Tätigkeit, Akademischer Grad, Berufserfahrung, Firmen-Logo.*

Виконання цієї вправи спрямовувалося на те, щоб мотивувати студента до творчого мислення і створювати сприятливу атмосферу для розширення знань з теми. У майбутніх економістів-міжнародників розвивалися комунікативні вміння, формувалися навички невідповідного усного мовлення, колективного обговорення, перцептивності, пошуку рішень; розвивалося вміння засвоювати інформацію за короткий проміжок часу.

Виконання інтерактивної вправи «**Коло ідей**» покликане формувати у студентів уміння виокремлювати проблемні питання; аналізувати певну проблему чи ситуацію на німецькій мові, приймати складні рішення; виявляти конструктивізм і впевненість у своїх висловлюваннях та навички співпраці. Участь студентів у цій інтеракції сприяла мотивації відповідальності майбутніх економістів-міжнародників за свої рішення; розвивала вміння оцінювати ідеї та здійснювати вибір, формувала уміння вести бесіду на професійну тематику, заохочувала до співпраці.

У процесі **аудіо-тренінгу** «**Berufstätigkeit**» студенти відтворювали модель бесіди за такими завданнями:

a) Hören Sie, wie Berufstätige aus verschiedenen Ländern (a-f) sich vorstellen. Wovon sprechen Sie? Kreuzen Sie an.

b) Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen diesen Personen und Ihrer eigenen Situation im Hinblick auf: Herkunft • Ausbildung • Tätigkeiten • ...? Erläutern Sie!

Під час аудіо-тренінгу в студентів відбувалися такі прогресивні зміни у професійній підготовці:

– мотивувалося оволодіння діловою німецькою мовою професійно;

– тренувалися знання професійної лексики, навички слухання та усвідомлення

почутого, вміння надавати оцінку своїм професійним якостям;

– формувалися комунікативні навички професійного стилю мовлення та управління собою в професійних ситуаціях, навички роботи з аудиторією;

– формувалися вміння висловлювати свої враження, думки та свою позицію з конкретних ділових питань на німецькій мові, що сприяло вдосконаленню навичок професійного усного мовлення і роботи з партнером на основі вмінь активно взаємодіяти з іншими;

– формувалася культура ведення професійної ділової бесіди та відповідальність за висловлювання.

Виконання інтерактивної вправи «**Дерево рішень**» потребувало від студентів відтворення моделі бесіди у таких ситуаціях:

- a) Sich privat vorstellen
- b) Sich beruflich vorstellen
- c) Sich formell beruflich vorstellen

Участь студентів у інтерактивній вправі «Дерево рішень» сприяло формуванню в студентів логічного мислення, відчуття впевненості в своїй позиції, конструктивізму до висловів та рішень інших, умінь аналізувати певну проблемну ситуацію на діловій німецькій мові та розуміти механізм прийняття складних рішень, а також вдосконаленню навичок активного слухання та набуттю практичного досвіду у вирішенні спірних питань.

Для **рефлексії** попередньої вправи студенти отримували завдання змоделювати професійну ситуацію по-ролям: «Vorstellungsgespräch an einer Firma».

Завданням інтерактивної вправи «**Синтез думок**» було прочитати текст і на основі розуміння засвоєної теми шляхом висловлення певних узагальнень проаналізувати певну проблемну ситуацію на діловій німецькій мові та сформулювати запитання для побудови діалогу.

Виконання цієї інтеракції сприяло *розвитку* умінь пошуку, синтезу та аналізу певного рішення; *формуванню* у студентів впевненості за свої висловлювання, умінь виділяти основні ідеї, пошуку узгодженого рішення в процесі групової роботи на основі навичок співпраці; *реалізації* механізму ведення дискусії; *розвитку* навичок іншомовного спілкування у групі тощо.

Завданням інтерактивної вправи «**Діалог по-ролям**» було побудувати діалоги згідно поданого тексту. Участь студентів у

цій вправі (так само, як і в інтеракції «**Ток-шоу**») передбачало формування у майбутніх економістів-міжнародників таких професійних якостей, як: *вияв* творчої уяви, критичного мислення, навичок пізнавальної діяльності; *уміння* взаємодіяти з іншими в процесі аналізу проблемної ситуації та активного спілкування на діловій німецькій мові; переконувати, вести дискусію, виділяти основні ідеї, робити висновки німецькою мовою на основі реалізації механізмів постановки питання та прогнозування відповіді, навичок активного слухання і публічного виступу; *уміння* здійснювати самостійний вибір і аргументувати обрану позицію діловою німецькою мовою.

Рефлексія всього заняття здійснювалася з метою вдосконалення набутих знань з теми. Студенти мали завдання відтворити модель міні-монологу, використовуючи вислів: *z.B. Ich habe erfahren, dass....*

Студенти також отримували домашнє завдання, для участі в інтерактивних вправах під час вивчення другої теми: Підготуйте коротке повідомлення з наступної теми: «*Themen, die man (nicht) anspricht Fragen, die man (nicht) stellt*».

Під час проведення інших практичних занять з ділової німецької мови систематично використовувалося комплексне поєднання інтерактивних вправ у різних комбінаціях. Так, метою виконання вправи «**Презентація**» було проаналізувати вказані завдання та відтворити модель презентації, що надавало можливість студентам проявити творчі здібності. У майбутніх економістів-міжнародників формувалися вміння узагальнювати, систематизувати й інтерпретувати нові поняття та ідеї діловою німецькою мовою; розвивалися навички глибокого занурення в проблему, тобто її опрацювання і вирішення на фаховому рівні; формувалися навички розподілу часу для виконання певного завдання.

У процесі виконання інтерактивної вправи «**Навчаючи вчуся**» студентам було запропоновано аргументувати свою позицію, опрацювавши таке завдання: *Wie würde die Mitarbeiterin der BLAUSAR GmbH sich (in den Situationen 1-7) vorstellen oder vorgestellt werden?*

За допомогою вправи «**Мікрофон**» актуалізувалися опорні знання і формувалися навички вільного висловлювання щодо запропонованої теми;

відпрацьовувалися вміння говорити коротко, але по суті й переконливо. У процесі розвитку комунікативних умінь формувалися навички вести бесіду, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Інтерактивна вправа «**Групові дослідження**» сприяла розвитку в студентів умінь ґрунтовніше виділяти основні ідеї, працювати над формою висловлювання на німецькій мові в професійному середовищі; навичок іншомовного спілкування у групі; формувалася колективна відповідальність і прагнення до співпраці з іншими, що мотивувало студентів до активного навчання та передачі своїх знань іншими.

Під час вивчення теми «Das Gespräch führen» була застосована **рольова гра** «Eine neue Arbeitsstelle», у ході якої студентам пропонувалося використати такі вислови: Führen Sie das Gespräch in den Rollen von Herrn Misra und Herrn Baranowski. Beide Gesprächspartner stellen dabei ergänzende Fragen, überprüfen ihr Verständnis, bestätigen oder korrigieren Sie Informationen. Wählen Sie entsprechend Ihrer Rolle einen Gesprächsabschluss!

Вивчення теми «Unternehmenspräsentation» супроводжувалося комбінацією відомих і вже використовуваних інтерактивних вправ, які відрізнялися від попередніх лише сутністю завдання.

Під час практичного заняття на тему «Geschäftsbeziehungen zwischen Unternehmen» застосовувався тренінг, який складався з таких інтерактивних вправ: «**Професійна ситуація**», «**Група експертів**», «**Круглий стіл**».

Для виконання вправи «Професійна ситуація» студенти мали завдання змодельювати професійну ситуацію за такими умовами:

Sprechen Sie als Vertreter «Ihres» Unternehmens mit Vertretern «anderer» Unternehmen (mit anderen Kursteilnehmerinnen).

Geben Sie Auskünfte über «Ihr» Unternehmen.

Erfragen Sie entsprechende Auskünfte über das Unternehmen Ihrer Gesprächspartner und notieren Sie die Angaben!

В інтерактивній вправі «Група експертів» студентам пропонувалося дослідити зазначені у методичці вирази та аргументувати свої відповіді. Основною

метою цієї вправи було поглиблення знань з професійної обговорюваної проблеми; формування умінь осмислення, закріплення та засвоєння певної професійної ситуації, навичок її критичного аналізу, вміння висловлювати свої враження, думки та свою позицію на німецькій мові.

Під час виконання вправи «Круглий стіл» студенти обговорювали тематичні питання та висловлювали свою точку зору, що формувало у них уміння пошуку конкретного вирішення проблеми, оцінювати альтернативні точки зору та аргументувати свою думку на німецькій мові; вміння прогнозувати ситуацію.

Продовження формування в студентів умінь доводити своє бачення розв'язання професійних проблем відбувалося під час виконання інтерактивної вправи «Групове дослідження». Перед студентами ставилося завдання: викласти позицію міні-групи щодо наступних тверджень: *Einkommen und Verbrauch in deutschen Haushalten*.

За допомогою цих вправ у студентів розвивалися і вдосконалювалися навички аргументації та розгорнутого відстоювання своєї думки діловою німецькою мовою; формувалися навички підготовленого та непередбаченого усного мовлення, вільної професійної поведінки у певній фаховій ситуації та активної взаємодії з іншими; навички використання віртуального професійного досвіду на практиці; вміння концентруватись на професійній ситуації; розвивалася професійна уява в умовах партнерської роботи.

Завершальним етапом кожного заняття з використанням інтерактивних технологій була рефлексія, у ході якої студенти мали змогу усвідомлювати та оцінювати свою діяльність. У них формувалися вміння аналізувати певний обсяг інформації за короткий проміжок часу; проектувати й прогнозувати перебіг професійної ситуації, що сприяло розвитку професійної компетентності, творчому, аналітичному мисленню; формувало мотивацію до самопізнання, збагачення власного професійного досвіду, що сприяло реалізації професійно-адаптаційних процесів.

Висновок. Проведення практичних занять з ділової німецької мови ґрунтувалося на використанні взаємопов'язаних інтерактивних вправ, які створювали професійно-мотиваційне, міжпредметно-інтеграційне, професійно-адаптаційне

середовище підготовки майбутніх економістів-міжнародників. У процесі активної участі в інтеракціях у студентів формувалися такі професійно важливі вміння і навички: аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, що сприяло більш доступному засвоєнню знань і адаптації студентів до можливих професійних ситуацій в майбутньому; формулювати власну думку, правильно її висловлювати, дискутувати й аргументувати власну точку зору; слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні фахові ситуації, збагачувати власний соціально-професійний досвід завдяки активній міжособистісній професійно спрямованій взаємодії в ситуаціях

іншомовного спілкування; будувати конструктивні відносини в групі, що моделює професійні взаємини, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу; знаходити спільне рішення у розв'язанні конфліктного діалогу; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт, що сприяло реалізації професійно-адаптаційних процесів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо у розробці спеціальних методик і їх науковому обґрунтуванні для професійного зростання майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності під час іншомовної підготовки.

Література

1. Андрущенко Н. О. Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Андрущенко. – Вінниця, 2011. – 20 с.
2. Бабаян О. О. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Бабаян. – Вінниця, 2009. – 20 с.
3. Бізнес-тренінги для економістів : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко, О. О. Герасименко, О. Ю. Гулевич та ін. – К. : КНЕУ, 2007. – 280 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
5. Деркач Ю. В. Підготовка майбутніх економістів в умовах нових технологій навчання / Ю. В. Деркач // Нові технології навчання. – 2010. – № 61. – С. 87–91.
6. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Методичні засади ефективного формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх економістів : метод. реком. для викладачів вищих навч. закладів / уклад. : Л. І. Міхєєва, Н. М. Бідок. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – 43 с.
8. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія / В. Л. Погрібна. – К. : Алерта : КНТ : ЦУЛ, 2008. – 336 с.

Maksymchuk L. V., Ph.D. in education, lecturer

USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN TRAINING FUTURE INTERNATIONAL ECONOMY EXPERTS

The article elaborated the essence of the concept of “professional adaptation” of future international economy experts by using innovative pedagogical technologies in the foreign language.

The process of occupational adaptation of future professional foreign trade to the profession and positions can be facilitated by the fact that during the preparation of high school students can perform functions such as international economics in the simulated virtual instructor-professional situations. Special attention in determining the effectiveness of foreign language students training should be given to developing abilities to use knowledge and skills of psychological, educational and training situations conflictological professional communication in a foreign language. Through with the help of using specific pedagogical innovations while studying humanities psychological and pedagogical sciences and foreign language training based on active interpersonal interaction students develop reasoning skills and improved and expanded defending their opinions in foreign business language, formed the skills trained and untrained speech, free professional conduct in a particular situation, develop imagination in a professional partnership work. Feasibility of using interactive technology to implement vocational and adaptive processes of international students in high school.

Key words: professional adaptation, interactive technologies, international economy experts.

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКСКУРСОЗНАВЦІВ

У статті розкривається ефективність використання активних форм навчання майбутніх екскурсоводів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка екскурсоводів, активні форми навчання.

В статті раскрывается эффективность использования активных форм обучения будущих экскурсоводов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка экскурсоводов, активные формы обучения.

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття ознаменувався стрімким розвитком туристського сегменту світової економіки. Виступаючи каталізатором соціально-економічного розвитку, піднесення культурно-освітнього та матеріального рівня населення планети, туризм посів чільне місце у світогосподарських зв'язках і міждержавній взаємодії.

Це дає підстави науковцям здійснювати різноаспектні дослідження туризму як однієї з найбільш пріоритетних і високоприбуткових галузей світової економіки.

У зазначеному контексті дедалі більшої актуальності набувають питання вибору і реалізації шляхів підготовки високопрофесійного кадрового корпусу для галузі туризму. На особливу увагу серед зазначених наукових пошуків заслуговує проблема використання оптимальних форм навчальної діяльності майбутніх екскурсоводів – фахівців новітньої спеціальності в туризмі.

Аналіз досліджень та публікацій. Вагомим аспектам професійної підготовки фахівців туризму, з-поміж яких значна увага приділяється обґрунтуванню доцільних форм організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх професіоналів, присвятили наукові праці вітчизняні дослідники: А. П. Конох [3], В. Т. Лозовецька [9], О. О. Любіцева [4], Л. С. Соловей [6], Л. Б. Лук'янова [9], Л. В. Козак [9], Л. Б. Паламарчук [9], Л. В. Грибова [9], Л. В. Гусочка [9], Н. С. Мартинова [9], О. Г. Оліферчук [9], Т. І. Ткаченко [6], О. О. Фастовець [7], В. К. Федорченко [8] ін. Водночас у наукових доробках вітчизняних вчених залишається не виокремленою і не дослідженою проблема визначення і застосування в освітньому процесі форм засвоєння навчальної інформації, найбільш придатних для професійної підготовки екскурсоводів.

Метою статті є розкриття ефективності використання активних форм навчання

майбутніх екскурсоводів у процесі професійної підготовки.

Викладення основного матеріалу. Реалізація навчально-виховного процесу здійснюється засобом використання оптимальних форм його організації, що є зовнішнім виявом спільної діяльності всіх учасників освітньої взаємодії. Вибір форм пізнавальної діяльності майбутніх екскурсоводів обумовлюється сутністю та особливостями їхньої праці.

Результати проведеного нами науково-теоретичного дослідження дали змогу визначити, що найбільш відповідними діяльності екскурсоводів є активні – діалогічні (полілогічні), інтерактивні методи та форми навчання, різноманітні види творчих завдань, спрямованих на посилення мотиваційної спрямованості на обрану професію, формування необхідних для реалізації майбутнього фаху наукового світогляду, якостей, компетенцій.

З точки зору відомого російського вченого А. О. Вербицького, досвід активного навчання в усіх ланках системи професійної освіти засвідчив, що за допомогою його форм, методів і засобів можна достатньо ефективно вирішувати цілу низку завдань, яких у традиційному навчанні досягти важко [1, с. 9].

Традиційними в умовах вищих закладів освіти формами навчальної діяльності студентів є лекції, семінари та практичні заняття. Кредитно-модульна система організації навчально-виховного процесу також передбачає виконання студентами самостійної роботи, індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Розглянемо деякі з активних форм вивчення курсу „Екскурсоводство”, розробленого відповідно до сутності та особливостей професійної діяльності екскурсоводів.

Провідною формою реалізації змісту знань у ВНЗ є *лекція*, яка, за визначенням академіка С. У. Гончаренка, становить собою “систематичний, послідовний виклад

навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки” [2, с. 189].

При проведенні лекцій у межах авторського курсу “Екскурсознавство” враховувалось, що засобом лекційного викладу важливо не тільки передавати студентам наукові знання, а й спонукати їх до результативних мисленневих операцій, самостійного опанування навчальної інформації. На відміну від традиційних монологічно-інформаційних лекцій, діалогічні форми лекційних занять передбачають безпосередній контакт викладача зі студентами, що дає змогу зосередити увагу аудиторії на його найбільш суттєвих аспектах, сприяє піднесенню рівня зацікавлення студентів матеріалом, емоційно-оцінного сприйняття інформації, активізації всіх сфер діяльності учасників освітнього процесу.

Найпростішою діалоговою формою лекції, що використовувалася у процесі реалізації авторського курсу „Екскурсознавство”, була *лекція-бесіда*. Практика використання лекції-бесіди застосовувалася у процесі викладання тем: „Екскурсія як суспільне явище”, „Тематична спрямованість екскурсій”, „Основи екскурсійної методології”, „Аспекти діяльності екскурсознавця як працівника туристського підприємства” тощо.

Лекція-бесіда проводилась за такою схемою:

- запитання викладача з метою визначення ступеня підготовленості студентів, готовності до участі у вирішенні навчальної проблеми;
- виклад матеріалу лекції за допомогою запитань, які спонукають студентів до осмисленого сприйняття матеріалу, активної мисленнєвої діяльності, самостійних висновків;
- висновки та узагальнення, сформульовані студентами;
- заключне слово викладача, підсумки лекції, оцінка її ефективності.

Реалізація *проблемної лекції* націлена на висвітлення матеріалу шляхом спільного розв’язання навчальної проблеми засобом активізації діяльності студентів. Постановка викладачем певних проблем, пов’язаних із темою заняття, передбачає спонукання студентів до знаходження правильної відповіді. У деяких випадках студентам пропонується знайти альтернативу запропонованому вирішенню питання.

Проблемна лекція реалізується засобом проблемних запитань, тобто таких, які загострюють увагу студентів на головному, підкреслюють сутність проблеми, орієнтують на сферу пошуку її ефективного розв’язання. При відборі змісту проблемних лекцій ми враховували, що він має відбивати найновіші наукові досягнення, протиріччя наукового пізнання, тобто матеріал, який містить найбільш значущі теми навчальної дисципліни, які становлять її концептуальний зміст. Проблемні лекції проводились у процесі вивчення тем: “Професійна майстерність екскурсознавця”, “Виховання засобом екскурсії всебічно розвиненої особистості” за схемою:

- формулювання навчальної проблеми, аналіз внутрішніх суперечностей;
- висловлення викладачем гіпотези вирішення проблеми;
- залучення студентів до обговорення та розв’язання проблеми. Наведення викладачем суперечливих точок зору на одні й ті самі явища (при цьому студентам надається можливість підтримати певну позицію). Обґрунтування студентами за допомогою певного досвіду практичної діяльності доцільності того чи іншого вирішення питання;
- упродовж лекції виділяються найбільш значущі її фрагменти, студентам надається можливість усвідомити сутність питань, дійти спільних висновків щодо розв’язання проблеми;
- висновки та узагальнення.

Головним фактором, який сприяє оптимізації навчання в ході проблемної лекції, вважаємо активність студентів у реалізації проблемного діалогу. Лекція настільки більшою мірою стає проблемною, наскільки зростає рівень її діалогічності. У ході такої лекції достатньо успішно здійснюється диференційований підхід щодо підготовки фахівців з розрізненням формальних груп за рівнями потенційної активності.

Як засвідчили результати реалізації навчального матеріалу проблемним шляхом, виконання наукової, просвітницької та виховної функцій лекції значно активізуються.

Лекція з аналізом конкретних професійних ситуацій. Наведені в лекції ситуації використовуються з метою привернення уваги студентів до суттєвих питань теми. Так, у процесі закріплення матеріалу лекції з теми “Екскурсійна методика” матеріал конкретної ситуації

(фрагмент проведення екскурсії) подавався на екрані. Студенти отримували завдання оцінити якість проведення екскурсії (методику показу і розповіді). Наведений фрагмент містив достатньо інформації, яка надавала можливості об'єктивно оцінити ситуацію, виявити рівень засвоєння знань студентів з викладеної теми. Матеріал пропонуваної ситуації відзначався достатнім рівнем конфліктності, що дозволяє розв'язати активне обговорення (аналіз ситуації). Як показав досвід використання лекцій зазначеного типу, для викладача важливо контролювати ситуацію, не допускати відхилення обговорення за межі лекційної теми.

Основною умовою проведення *семінару* – активної, розвивальної форми навчання, що орієнтує студентів у майбутній професійній діяльності – було залучення всіх студентів як доповідачів чи учасників обговорення питань. Педагогічна практика підтвердила найбільшу ефективність *семінару-дискусії* з-поміж інших форм семінарських занять. У ході викладення матеріалу викладач висуває таке положення, яке створює дискусійну ситуацію. Дискусія передбачає виявлення відмінностей у позиціях її учасників, обмін думками, обговорення і аналіз суперечливих точок зору з метою встановлення істини – відкритий діалог.

У формі семінару-дискусії реалізовано такі теми курсу “Екскурсознавство”: “Діяльність екскурсознавця як культуротворчості”, “Професійна майстерність екскурсознавця” тощо.

Студентам було запропоновано таку структуру семінару-дискусії:

- вступне слово викладача – створення дискусійної ситуації;
- обговорення питань семінару з обґрунтуванням і відстоюванням власної точки зору;
- вибір із наявних варіантів оптимального вирішення питання;
- заключне слово викладача, підбиття підсумків, оцінювання роботи всіх учасників дискусії.

Значне місце в опануванні курсу екскурсознавства відведено *практичним заняттям*.

У процесі практичного заняття „педагог організовує детальний розгляд учнями чи студентами окремих теоретичних положень навчального предмета й формує уміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання учнем чи

студентом відповідно сформульованих завдань” [2, с. 268].

Під час викладання дисципліни ми виходили з позиції, що практичні заняття доцільно проводити з урахуванням сутності праці екскурсознавця, в ситуаціях, максимально наближених до реальних професійних, – не тільки у традиційних аудиторних умовах, а й біля об'єктів показу, в туристично-екскурсійних установах, музейних закладах, архівах, тобто у сферах поширення діяльності екскурсознавця.

Практичне заняття проводилося з урахуванням таких його складових:

- попередній контроль знань, умінь та навичок майбутніх фахівців;
- постановка питань, які потребують вирішення;
- обговорення питань за участю студентів;
- виконання тренувальних, контрольних завдань;
- перевірка та оцінювання завдань.

Наведемо приклад практичного заняття (*урок – конкурс*) на тему: “Використання методики показу та розповіді в екскурсійному процесі” (на конкретних екскурсійних об'єктах).

Навчальна мета заняття: поглиблення, закріплення і вдосконалення теоретичних знань з питань використання методики показу та розповіді в екскурсії.

Завдання для студентів: описати з власної точки зору об'єкт, зображений на екрані (церква, пам'ятник, архітектурний об'єкт тощо), використовуючи доцільні методичні прийоми показу та розповіді.

Завдання виконується 20 хвилин, після чого один зі студентів підходить до екрану й усно описує об'єкт відповідно до того, що написано на аркуші. Відповідь триває близько 5 хвилин, упродовж яких викладач стежить за відповіддю, звіряючи усний опис із викладеним на аркуші. Всього відповідають 5-6 студентів. Під час відповіді кожного з них всі інші студенти виступають експертами. Вони стежать за відповіддю, занотовуючи її, а потім звіряють зі своєю роботою, виявляють недоліки. Студенти-експерти оцінюють роботу один одного. У висновку викладача оголошуються оцінки всіх учасників конкурсу, визначаються місця.

Ефективною формою активного, наочного навчання традиційно вважається *екскурсія*. Переваги екскурсії в підготовці екскурсознавця щонайперше зумовлюються її специфікою – спорідненістю з самою працею фахівця екскурсійної справи. Курс

екскурсоводства передбачає проведення навчальної екскурсії як однієї з форм практичного заняття. Навчальні екскурсії мають за мету показ методичних прийомів на об'єктах, розкриття визначеної підтеми тощо. Практичні заняття-екскурсії відіграють значну роль у набуванні професійного досвіду, формуванні екскурсоводчої майстерності. За результатами опитування, проведеного серед студентів напряму підготовки „Туризм”, відзначено, що найбільш відчутний вплив на розвиток фахового потенціалу вони відчули внаслідок проведення практичних занять-екскурсій.

Урок-дослідження. Зазначена форма навчальної діяльності передбачає залучення студентів до дослідницької роботи, виконання якої передбачає безпосередній контакт з предметами, що можуть бути використані як екскурсійні об'єкти. Так, практичні заняття з теми *“Наукове дослідження як вищий етап пізнавальної діяльності екскурсоводця”* ми вважали за доцільне проводити в музеях, що дало можливість працювати з предметами (наприклад, визначати їх розмір, матеріал, спосіб виготовлення тощо). Студенти також отримали змогу проводити соціологічне опитування, інтерв'ювання екскурсійної аудиторії щодо інтересів, запитів, уподобань екскурсантів з метою внесення змін до матеріалу і методики проведення екскурсій. Вивчення теми в ситуації, максимально наближеній до професійної, сприяло поглибленому опануванню матеріалу, що дозволяє на практиці опановувати зміст, форми і методи дослідницького аспекту праці екскурсоводця. Специфіка такої форми організації навчальної діяльності в тому, що діалог відбувається не тільки між студентами та викладачами, співробітниками музею, відвідувачами музейних екскурсій, а й між студентами та об'єктами дослідження, які завдяки значній інформативності мають велику пізнавальну цінність, виступають рівноправними учасниками освітнього процесу. Як засвідчила практика, оволодіння науково-дослідницькими вміннями сприяє здійсненню майбутніми екскурсоводцями власних відкриттів. Урок-дослідження дозволяє опанувати навчальну тему в реальному професійному контексті, на конкретних прикладах, максимально з'ясувати сутність дослідження в екскурсоводчій праці.

Практичне заняття в архіві проводилося для ознайомлення студентів з особливостями роботи в архівній установі з метою пошуку, дослідження та опрацювання

матеріалів, які можуть бути використані для створення інноваційного екскурсійного продукту.

Значна роль у виробленні професійних умінь та навичок екскурсоводців належить педагогічним прийомам, методам та формам організації освітнього процесу, в основі яких – імітація майбутньої професійної діяльності.

Використання ігрових форм навчання обумовлено їхньою дидактичною цінністю, котра полягає у значному навчально-пізнавальному потенціалі, не доступному студентам за інших умов. У процесі *навчальної рольової гри*, яка відтворює контекст майбутньої професії в соціокультурному та фаховому аспектах, майбутні екскурсоводці опановують знання, формують і розвивають здібності, вміння, якості, норми суспільної поведінки у спланованих викладачем навчально-ігрових діях. Ігрова навчальна технологія використана, зокрема, у процесі вивчення теми *“Психологічні чинники праці екскурсоводця”*.

Практика діяльності сучасного фахівця засвідчує необхідність зростання його самостійності, ініціативи та відповідальності. Тому процес підготовки доцільно спрямовувати не на заучування програмового матеріалу, а на формування навичок самостійного опрацювання навчальної інформації, творчого мислення, орієнтування в ситуації і прийняття рішень.

Вивчення дисципліни «Екскурсоводство» передбачає самостійну роботу студентів. Педагогічний досвід показує, що зазначений вид навчальної діяльності у час, вільний від аудиторних занять, є не тільки зручною формою підготовки до практичних, семінарських занять, а й основним засобом виявлення і розвитку фахового творчого потенціалу.

Для самостійного опанування питань курсу студентам пропонувались різноманітні види завдань. Це підготовка планів, таблиць, схем маршрутів, тестових завдань, конспектів, тез, повідомлень, доповідей, рефератів, есе, методичних розробок, рольової гри, ситуаційних діалогів, проект-завдань; виготовлення наочності (матеріал для «портфеля екскурсовода»); самостійне дослідження і опис екскурсійних об'єктів; підбір науково-мемуарного та художнього матеріалу для екскурсії за власне обраною темою тощо. При цьому студентам надавалися можливості самостійного, осмисленого вибору завдань.

Питання педагогіки

Видом позааудиторної самостійної роботи студентів є індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ).

Метою ІНДЗ в контексті авторського курсу «Екскурсознавство» є:

- самостійне творче опрацювання і засвоєння навчальної інформації;
- поглиблення та систематизація набутих знань;
- формування і розвиток здібностей, якостей і компетенцій як потенціалу майбутніх екскурсознавців, необхідного для успішної реалізації фахової діяльності.

За матеріалом вивченого авторського курсу „Екскурсознавство” з метою формування професійних компетенцій майбутнім екскурсознавцям було запропоновано виконати спеціальні

індивідуальні навчально-дослідні завдання. Результати оцінювання виконаних завдань засвідчили значну їх ефективність.

Висновок. Педагогічна практика підтверджує доцільність використання у процесі підготовки екскурсознавців активних, інтерактивних форм навчання. Ефективність зазначених форм навчальної діяльності студентів підтверджено результатами оцінювання роботи студентів у процесі діалогових навчальних занять, різних видів робіт, спрямованих на формування необхідних для реалізації професійного потенціалу: мотиваційної спрямованості на професію екскурсознавця, засвоєння наукової інформації, формування професійних компетенцій, емоційно-оцінного ставлення щодо навколишнього світу.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
3. Конох А. П. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. П. Конох. – К., 2007. – 44 с.
4. Любіцева О. О. Підготовка фахівців у галузі туризму в Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка / О. О. Любіцева, А. Я. Короткова, Б. П. Яценко // Туризм на порозі ХХІ століття, культура, екологія : зб. наук. праць за матеріали міжнар. наук.-практ. конф., / 19-20 жовт. 1999 р. / Київський інститут туризму, економіки і права. – К. : КУТЕП, 1999. – С. 131-133.
5. Соловей Л. С. Становлення вітчизняної системи підготовки майбутніх фахівців сфери туризму (II пол. ХІХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. С. Соловей; НАПН України, Ін-т вищої освіти. – К., 2011. – 20 с.
6. Ткаченко Т. І. Формування професійної компетентності менеджерів туризму / Т. І. Ткаченко, М. І. Бойко // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи: зб. наук. праць. – К.: Тонар, 2007. – С. 233-237.
7. Фастовець О. О. Екологічна підготовка майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. О. Фастовець. – К., 2008. – 20 с.
8. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: [монографія] / Володимир Кирилович Федорченко [за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2004. – 472 с.
9. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму : навч.-метод. посіб. / В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак, Л. Б. Паламарчук, Л. В. Грибова, Л. В. Гусочка, Н. С. Мартинова, О. Г. Оліферчук; НАПН України, Ін-т проф.-техн. освіти. – К. : Пед. думка, 2010. – 132 с.

Matveeva G. V., senior Lecturer

USING OF ACTIVE TEACH FORMS FOR PROFESSIONAL PREPARATION PROCESS OF TOUR GUIDES

Using of effective active teach forms for professional preparation process of prospective tour guides is revealed in the article.

The features of the using of lectures, workshops and more revealed in this article. There are the examples of problematic lectures: "Professional skill of excursion's expert", "Education means trips fully developed personality." We describe the features lectures on the analysis of specific professional situations. Particular attention is focused on the performance tour. An example of practical lessons (lesson - competition) on the topic: "Using techniques show and stories during the tour" (in particular excursion sites) is here. We describe the workshop discussion on the topic of the course "Excursions". Thus, in the consolidation of the material lectured on the topic "Excursion methods" material particular situation (part of the tour) was presented on the screen.

Keywords: training of excursion's expert, active learning.

Мельниченк Н. І., викладач вищої кваліфікаційної категорії ВП НУБіП України «Немішайвський агротехнічний коледж»

Теслюк В. М., кандидат психологічних наук, доцент НУБіП України (м. Київ)

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ”

У статті відображено різні наукові підходи щодо тлумачення поняття “комунікативна компетентність”.

Ключові слова: компетентність, компетенція, здатності, комунікативна компетентність, мовленнєва діяльність.

В статтє отражены различные научные подходы к толкованию понятия “коммуникативная компетентность”.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, способности, коммуникативная компетентность, речевая деятельность.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Аналіз наукових психолого-педагогічних досліджень дозволяє констатувати ряд недоліків у комунікативній діяльності майбутніх фахівців різних напрямків підготовки у вищій школі. Насамперед, це низький рівень комунікативної компетентності, відсутність таких умінь, як: реалізація активного сприйняття інформації й уявного аналізу, моделювання власної позиції і ставлення до неї співбесідника, встановлення і підтримка міжособистісних ділових контактів. Дослідження організації навчального процесу показує, що належною мірою не реалізуються можливості змісту гуманітарних дисциплін, форм організації, методів і засобів навчання для цілеспрямованого формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі, не склався цілісний, поетапний процес комунікативної підготовки. Відповідно, ці питання не одержали належного висвітлення в психолого-педагогічній літературі. Аналіз процесу комунікативної підготовки у ВНЗ дозволяє констатувати, що в даний час мають місце суперечності: між вимогами до рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців і недосконалою моделлю формування їх комунікативної компетентності; між теоретичними розробками проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців і відсутністю технологій їх реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розробкою питань комунікативної підготовки фахівців займаються: Д.М. Годлевська (майбутні

соціальні працівники), Р.О. Гришкова (студенти нефілологічних спеціальностей), С.В. Козак (майбутні фахівці морського флоту), В.А. Лівенцов (майбутні менеджери), В.О. Назаренко (майбутні керівники державної прикордонної служби), О.О. Павленко (майбутні фахівці митної служби), І.М. Чемерис (майбутні журналісти).

Мета статті: дослідити наукові підходи щодо визначення сутності поняття “комунікативна компетентність”.

Виклад основного матеріалу. Поняття “комунікативна компетентність” є однією з важливих наукових категорій, вивчення якої почалося в 60-70-х рр. ХХ сторіччя. Це поняття увійшло до педагогіки і психології разом із категорією “спілкування”. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених цій проблемі. Разом із тим учені постійно вказують на виняткову важливість і точність визначення цього терміна, представники різних галузей знань описують це поняття з позиції власних інтересів і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для науки.

Однак у науковій літературі можна зустріти поняття “комунікативна компетентність” та “комунікативна компетенція” (так само “іншомовна комунікативна компетентність” та “іншомовна комунікативна компетенція”), коли під першим і другим розуміють одне й те ж.

Розглянемо, як трактуються ці поняття у сучасній науковій літературі.

Ідея комунікативної компетенції належить американському антропологу Д. Хаймсу (D. Hymes), який протиставив її лінгвістичній компетенції Н. Хомського

(N. Chomsky) [16, с. 176]. В основі лінгвістичної компетенції Н. Хомського лежали природжені знання основних лінгвістичних категорій і здатність дитини “конструювати для себе граматику” – правила опису речень, які використовуються у мовному середовищі. Ці знання носять емпіричний характер і функціонують у вигляді лінгвістичної інтуїції. Д. Хаймс уважав, що такий погляд на лінгвістичну теорію був не виправданий, і що цю теорію необхідно розглядати як частину більш загальної теорії, залучаючи комунікацію і культуру. У свою теорію про комунікативну компетенцію Д. Хаймс включив те, що необхідно знати тому, хто говорить, щоб бути комунікативно-компетентним у мовленнєвому оточенні. За його твердженням, комунікативна компетенція – це вміння управляти тим, що, де, коли, чому, як говорять люди [17, с. 267]. Іншими словами, це визначення можна трактувати як інтуїтивні навички, якими оволодіває носій мови в результаті великого мовленнєвого потоку.

Поняття “комунікативна компетентність” (від лат. *communico* – роблю загальним, зв’язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів і т. ін. [1, с. 107].

К.М. Хоруженко це поняття розглядає як підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми [15, с. 185].

Девідом і Джулією Джері цей термін трактується як комунікативна здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства) [6, с. 314].

За В.В. Потаповим, обов’язковою умовою успішного перебігу процесу спілкування є *комунікативна компетентність*, яку він характеризує як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для формування ефективної дії в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії [12].

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для

навчання, досягнення та освіти поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень [13].

За О.О. Павленко, для спілкування, в тому числі успішної ділової комунікації, необхідно мати сформовану комунікативну компетенцію [11, с. 109].

“Компетенції є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. Загальні компетенції – це ті, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої” [7, с. 9].

Комунікативні, мовні компетенції – це такі, які забезпечують людині можливість діяти і спілкуватися за допомогою мови [11, с. 109].

Дослідження наукової літератури про сутність комунікативної компетентності показали, що існують два основні підходи до визначення найближчого родового поняття щодо комунікативної компетентності. Низка авторів пояснюють комунікативну компетентність через поняття “здатності” (О.О. Аршавська, М.М. Вятютнев, Д.І. Ізаренков, Д. Крістел, С. Савіньон та інші). У роботах цих учених комунікативна компетентність розглядається як здатність використовувати мову в тій або іншій сфері спілкування.

Так, М.М. Вятютнев відзначає, що комунікативна компетентність – це здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками [2, с. 40].

Д.І. Ізаренков виокремив у тлумаченні поняття “комунікативна компетентність” істотні ознаки: а) віднесеність комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда; б) сфера прояву цих здібностей є діяльним процесом, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент, так звана мовленнєва діяльність. Зважаючи на це, автор уточнює зміст комунікативної компетентності, вказуючи на те, що: а) ця здатність до спілкування є складним, набутим умінням, яке формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання; б) ця здатність

може знайти вияв в одному або в декількох видах мовленнєвої діяльності. Таке уточнення дозволило авторові визначити комунікативну компетентність “як здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, яка становить набути в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість мовленнєвої особистості” [9, с. 55].

У такому розумінні комунікативної компетентності наголошується на важливій ролі здібностей людини у її формуванні. Вважаємо, що при цьому істотно збіднюється даний феномен і не зовсім точно окреслюється саме поняття комунікативної компетентності, оскільки воно включає не тільки здатність користуватися мовою, але і наявність знань, умінь та навичок, які лежать в основі спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях. Підкреслюючи цю обставину, М.М. Вятютнев пише: “Щоб користуватися мовою як засобом спілкування, необхідно знати соціальні, ситуативні й контекстуальні правила, яких дотримуються носії мови; уміти класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних настанов” [2, с. 38].

Другий підхід пов’язаний з іменами таких учених, як Н.І. Гез, О.М. Казарцева, О.Ю. Константинова, Ю.П. Федоренко, Ю.С. Федоренко, Д. Хаймс та ін., які визначають комунікативну компетентність через поняття “знання, навички й уміння”.

Н.І. Гез виділяє в понятті “комунікативна компетентність” знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання у мові згідно з різними ситуаціями спілкування [3, с.19].

За О.М. Казарцевою та Ю.С. Федоренко – комунікативна компетентність – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [10; 235].

Ю.П. Федоренко визначає компетентність як знання, навички, та вміння з галузей лінгвістики [14, с. 18].

Аналізуючи подані визначення, можна зробити висновок про те, що поняття комунікативної компетентності згідно з метою навчання можна вважати явищем як лінгвістики, так і педагогіки, оскільки воно співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями, які найбільш точно відображають багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у розвитку особистості.

Як справедливо відзначає Ф. Деннінгхауз, комунікативна компетентність вимагає предметних знань. “Комунікація не є лише мовленнєвою діяльністю, а становить специфічний аспект інших видів соціальної діяльності, її не можна виокремити в чистому вигляді, наприклад, абстрагувати із повсякденних справ або професійних занять” [6, с. 58].

Аналіз обох підходів дозволяє зробити висновки про те, що комунікативна компетентність вимагає певної сформованості знань, навичок і вмінь, які здобуваються в процесі спеціально організованого навчання. Крім того, процес навчання передбачає також і формування позитивного ставлення тих, хто навчається, до своєї навчально-пізнавальної діяльності, тобто формування мотивації [8, с. 209].

Отже, комунікативна компетентність у навчально-професійній сфері передбачає не тільки наявність знань, навичок і вмінь необхідних особистості для участі в комунікації, але також і позитивної мотивації навчання [4, с. 17].

Висновки. Таким чином, підсумовуючи викладене вище, можемо стверджувати, що комунікативна компетентність характеризується сукупністю мотивованих знань, умінь і навичок, необхідних особистості для здійснення мовленнєвої діяльності в навчально-професійній сфері.

Актуальними напрямами подальшого дослідження окресленої проблеми є розробка моделі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців конкретних спеціальностей та технологій її реалізації.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. посібн. / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
3. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

4. Дементьева Т.И. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Дементьева Тетяна Іванівна. – Харків, 2005. – 207 с.
5. Деннингхауз Ф. Эволюция, смена эпох и непрерывность в истории обучения иностранным языкам / Ф. Деннингхауз // Русский язык за рубежом. – 1989. – № 5. – С. 54–61.
6. Джерри Д. и Д. Большой толковый социологический словарь / Д. и Д. Джерри. – Москва : Вече – АСТ, 1999. – Т. 1. – 544 с.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
9. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
10. Казарцева О.М. Культура речевого общения : теория и практика обучения : учеб. пособие / О.М. Казарцева. – 2-е изд., – М. : Флинт, Наука, 1999. – 496 с.
11. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Павленко Олена Олександрівна. – К., 2005. – 447 с.
12. Потапов В.В. Теоретические проблемы и отдельные методы / В.В. Потапов // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – М., 1998. – РЖ № 1. Серия 6. – С. 18–25.
13. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
14. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Федоренко Юлія Петрівна. – Полтава, 2005. – 212 с.
15. Хоруженко К.М. Культурология : энциклопедический словарь / К.М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 640 с.
16. Chomsky N.A. “Linguistic Theory” in Language Teaching : A reader Contexts / N.A. Chomsky // North east Conference on the Teaching of Foreign Language. – Wisconsin : George Banta Company, 1966. – P. 173–193.
17. Hymes D.H. On communicative competence / D.H. Hymes. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 2001. – 213 p.

*Melnichenko N., teacher highest qualification
Teslyuk V., Ph.D., associate professor*

ESSENCE OF THE CONCEPT OF “COMMUNICATIVE COMPETENCE”

The article notes the existence of a number of deficiencies in communicative activities of future specialists in different areas of preparation in high school. First, the low level of communicative competence, the lack of such skills as active implementation of information perception and mental analysis, modeling their own position and attitude of the interlocutor, installing and maintaining interpersonal business contacts. Study the educational process shows that not adequately implemented features content humanities, forms of organization, methods and tools for targeted training of communicative competence of specialists in higher education, not formed a coherent, phased process communication training. These issues have not received adequate coverage in the psychological and educational literature. Analysis of the process of communication training in universities can say that at present there are contradictions: between the requirements for the formation of the communicative competence of specialists and the formation of an imperfect model of communicative competence; between theoretical development problems of communicative competence of specialists and the lack of technology implementation.

Analysis of different approaches to the definition of «communicative competence». It is concluded that communicative competence is characterized by a set of motivated knowledge and skills required for the individual speech activities in the educational professional field.

Keywords: competence, ability, communicative competence, speech activity.

Назарук В. Л., асистент кафедри медичної реабілітації та спортивної медицини Тернопільського державного медичного університету (м. Тернопіль)

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті подано останні дані щодо погіршення стану здоров'я учнівської та студентської молоді, окреслено специфіку захворюваності в студентському середовищі і зокрема серед студентів-медиків. Здійснено аналіз таких дефініцій, як «культура здоров'я», «здоровий спосіб життя», «здоров'язберезувальна компетентність», «здоров'язбереження» та «компетентність». Вказано на їх виняткову важливість в різних сферах життєдіяльності студента-медика, а особливо в їхній майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: Здоров'я, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язберезувальна компетентність, студенти-медики.

В статті представлені последние данные об ухудшении состояния здоровья учащейся и студенческой молодежи, очерчены специфика заболеваемости в студенческой среде в целом и среди студентов-медиков в частности. Осуществлен анализ таких дефиниций, как «культура здоровья», «здоровый образ жизни», «здоровьесберегательная компетентность», «здоровьесбережения» и «компетентность». Указаны их исключительную важность в различных областях жизнедеятельности студента-медика, а особенно в их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, здоровый образ жизни, здоровьесберегательная компетентность, студенты-медики.

Постановка задачі у загальному вигляді. Враховуючи негативний приріст населення України за останні 20 років, вкрай низький рівень показників середньої тривалості життя та тривалості здорового життя, значний відсоток смертності осіб працездатного віку, різке погіршення здоров'я учнівської та студентської молоді особливо актуальною в наш час є проблема покращення, збереження та зміцнення здоров'я населення нашої держави. Особливо пильну увагу у цьому питанні, на думку вчених, слід звернути на молоде покоління, адже як свідчать дослідження науковців за останні десятиріччя спостерігається значне погіршення стану фізичного, психологічного, соціального та духовного здоров'я учнівської та студентської молоді [1; 2; 5; 8].

Так, за даними О. Микитюк, до 50 – 60% абітурієнтів, які вступають до вищих навчальних закладів (ВНЗ), мають захворювання серцево-судинної, травної, дихальної, ендокринної системи тощо [3, с. 73]. Близько 90% студентів мають відхилення в стані здоров'я, а в 50% спостерігається незадовільна фізична підготовка. Водночас темпи приросту та розповсюдження захворювань лише зростають, а більшість студентів із проблемами здоров'я не роблять ніяких практичних дій для його покращення. Ідентичною є ситуація і в медичних ВНЗ. Як зазначає В. Сероштан, кількість студентів медичних вищих навчальних закладів, котрі

мають відхилення в стані здоров'я та фізичному розвитку, щорічно збільшується. За даними автора в студентів-медиків переважають захворювання серцево-судинної системи, опорно-рухового апарату, органів травлення та міопія [1].

Враховуючи окреслені проблеми, абсолютно не виникає ніяких сумнівів у тому, що перехід вищої школи на якісно новий рівень освіти з властивим йому значним об'ємом та інтенсивністю знань, збільшенням числа інноваційних технологій, комп'ютеризацією навчального процесу вимагає негайного покращення стану здоров'я студентської молоді. Лише достатній запас здоров'я та високий рівень фізичної та розумової працездатності є тим надійним фундаментом, на базі якого студент може успішно оволодівати величезним комплексом професійних знань, умінь та навичок під час навчання у вищому медичному навчальному закладі та який буде необхідним в майбутній професійній діяльності.

Значна кількість науковців вважають, що покращити ситуацію, яка склалася зі станом здоров'я, можливо за допомогою відносно нового та прогресивного напрямку, який вже встиг зарекомендувати себе у різних галузях науки, таких як педагогіка, психологія, медицина, фізичне виховання, гігієна та багато інших – це формування культури здоров'я [2;3;6;7]. Особливої актуальності та поглибленого вивчення набуває проблема формування культури

здоров'я майбутніх лікарів, адже саме вони повинні стати своєрідним еталоном для інших людей з усіма властивими для цього феномену ознаками: високою культурою, міцним здоров'ям, дотриманням здорового способу життя і т. ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблемами формування культури здоров'я студентської молоді займалися Н. Гутарева, Ю. Драгнев, Г. Кривошеєва, О. Микитюк, В. Сероштан та ін. Питання здорового способу життя досліджували науковці М. Залеський, Н. Завидівська, С.Закопайло, В. Кузьменко, В. Лобас, Н. Щекіна та ін. Проблеми формування здоров'язберігаючої компетентності студентів ВНЗ засобами фізичного виховання у своєму дослідженні піднімав Д. Воронін, питаннями педагогічних здоров'язбережувальних технологій в системі підготовки фахівців економічного профілю займався Ю. Палійчук, а Н. Соловійова досліджувала проблеми здоров'язберігаючої системи освіти в забезпеченні формування культури здорового способу життя учнів.

Із проведеного аналізу наукових досліджень випливає те, що в сучасних умовах слід спрямовувати студента на практичні дії, щодо формування культури здоров'я, ведення здорового способу життя, та ефективного застосування здоров'язберігаючої компетентності в найрізноманітніших сферах життєдіяльності.

Мета статті. Розглянути, охарактеризувати та дати визначення основним дефініціям, які значним чином впливають на здоров'я студентської молоді: культура здоров'я, здоровий спосіб життя (ЗСЖ), та здоров'язбережувальна компетентність.

Виклад основного матеріалу. Оскільки в своїй попередній статті ми детально розглядали визначення понять «культура» та «здоров'я» [5], вважаємо за доцільне зупинитись на таких важливих дефініціях, як «культура здоров'я», ЗСЖ, та здоров'язберігаюча компетентність.

Термін «культура здоров'я» був уведений 80-х роках ХХ століття філософом В. Клімовою, проте саме значення цього поняття не було розкрито. Враховуючи різноплановість та об'ємність феномену культури здоров'я в науковій літературі є різні підходи до його визначення. Зокрема О. Ахвердова та В. Магін стверджують, що: «феномен культури здоров'я слід розглядати як інтегративну особистісну освіту, яка є

вираженням гармонійності багатства і цілісності особистості, універсальності її зв'язків з оточуючим світом і людьми, також здібності до творчої та активної життєдіяльності» [7, с. 267].

На думку О. Микитюк, «здоров'я і формування культури здоров'я студентської молоді – якісна передумова майбутньої самореалізації молодих людей, їх активного довголіття, здатності до створення сім'ї, до складної навчальної і професійної праці, суспільно-політичної і творчої активності» [3, с. 73].

Достатньо вичерпне визначення поняття культури здоров'я надав С. Свириденко: «культура здоров'я – це історично визначений рівень розвитку вмінь і навичок, що сприяють збереженню, зміцненню та відновленню здоров'я людини, реалізації з цією метою внутрішніх резервів організму. Культура здоров'я відбивається у специфічних формах і способах життєдіяльності особистості, орієнтованих на формування як індивідуального, так і суспільного здоров'я» [7, с. 268].

Отже, як свідчить дефінітивний аналіз більшість науковців схиляються до думки про те, що культура здоров'я – це вкрай важлива складова загальної культури людини, що є однією із найактуальніших проблем сьогодення особливо для студентів ВНЗ, адже розвиток та зростання молодої людини можливий лише у здоровому суспільстві та з умовою дотримання здорового способу життя.

На Міжнародній конференції з охорони здоров'я, яка проходила в Алма – Аті у 1978 році, поняття «здоровий спосіб життя» (ЗСЖ) було визначено, як: «...все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною всіх своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту» [4, с. 318].

Ми погоджуємося з думкою В. Лобаса, що «ЗСЖ у сучасному розумінні – це поведінка людей, яка формується на основі науково обґрунтованих валеологічних і санітарно-гігієнічних рекомендацій, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я, забезпечення високого рівня працездатності, подовження тривалості активного життя». На думку дослідника ЗСЖ полягає у гармонії та рівновазі у відносинах «людина – соціальне оточення, людина природне середовище» [8 с. 92].

Позитивно вирішена проблема ЗСЖ, на думку науковців, відіграє важливу роль у підвищенні кваліфікації лікарів різних спеціальностей, а навчання студентів-медиків методологічним підходам до формування ЗСЖ є надзвичайно актуальним напрямком, як для зміцнення власного здоров'я, так і для застосування придбаних знань у майбутній професійній діяльності [1; 8].

Здоровий спосіб життя студента – це поняття, що включає в себе цілу низку важливих проблем, а саме: навколишнього середовища та екології, режимів навчання, фізичної активності та відпочинку, раціонального та збалансованого харчування, фізичного розвитку та підготовленості, стосунків у колективі та сім'ї, дотримання гігієнічних правил у різних сферах життєдіяльності, уміння контролювати емоції та долати стресові ситуації, матеріального становища, умов навчання та проживання. Оскільки проблеми ЗСЖ студентів так само, як і проблеми культури здоров'я зачіпають найрізноманітніші галузі науки, то і підхід до їх вирішення повинен бути інтеграційним.

На нашу думку, формування в майбутніх лікарів активної життєвої позиції що до ведення ЗСЖ та максимальне застосування його в практичній діяльності у всіх сферах власного життя, значно допоможе їм використовувати ці компоненти у майбутній професійній діяльності для покращення здоров'я інших людей.

Значною загрозою здоров'ю студентів та протилежною стороною здорового способу життя є шкідливі звички, або так звані, нездоровий спосіб життя, що охоплює надмірне споживання алкоголю, паління, вживання наркотичних препаратів, невиправдане вживання фармацевтичних препаратів, переїдання та малорухливий спосіб життя. Ці загрозові явища негативно впливають на здоров'я студентської молоді та перешкоджають активному розвитку в усіх сферах життєдіяльності.

Результати анкетування, проведеного Л. Міхеєвою, свідчать, що в переважній більшості нездоровий спосіб життя студенти починають вести з 14 – 16 років. Дослідницею встановлено, що значний відсоток молоді позитивно ставиться до вживання спиртних напоїв (82%), тютюнопаління (70%), куріння марихуани (14%), недотримання сексуальної культури (46%) і лише 18% респондентів відповіли, що практично не мають шкідливих звичок. На запитання анкети «Чи вважаєте Ви, що

ситуація із шкідливими звичками набула загрозового стану для нації?» позитивну відповідь дали 30% студентів, 34% відповіли «ні», 36% – «не знаю» [4].

На думку Д. Вороніна [2] період часу навчання у вищому навчальному закладі є абсолютно достатнім для формування у студентів стійкої мотивації та потреби до ведення здорового життя. Стосовно цієї тези ми можемо додати, що в дещо більшій мірі це повинно стосуватися студентів медичних ВНЗ, оскільки навчання тут відбувається довше, знання про хвороби, які були спричинені нездоровим способом життя, глибші, живі приклади хворих, які частково або повністю втратили здоров'я, болочими, і саме тому майбутні лікарі повинні прагнути до досягнення абсолютного здоров'я, а їх ЗСЖ повинен охоплювати всі сфери життєдіяльності. У свою чергу для практичного виконання студентами вимог культури здоров'я та здорового способу життя важливо сформувані у них здоров'язберігаючу компетентність.

Здоров'язберігаюча компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок, практичної діяльності щодо питань культури здоров'я та здорового способу життя, вкрай важливих для ефективної здоров'язберігаючої діяльності. Але для кращого розуміння сутності дефініції «здоров'язберігаюча компетентність» необхідно дати визначення її складовим «здоров'язбереження» та «компетентність».

Як зазначає Ю. Палічук: «Здоров'язбереження в освітньому просторі ВНЗ являє собою процес збереження і зміцнення здоров'я, спрямований на перетворення інтелектуальної й емоційної сфер особистості студента, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших людей на основі усвідомлення студентом особистої відповідальності за нього» [6 с. 52]. Проте без достатнього рівня компетентності студентів у питаннях здоров'язбереження покращити існуючий стан здоров'я студентської молоді практично неможливо. Тому звернемось до визначення поняття «компетентність».

Так на думку Вороніна, «компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. У людини повинні бути певні знання – інструменти, особливі способи мислення й життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські

здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій. Однак природа компетентності така, що оптимальні результати у розв'язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини» [2, с.53].

Висновки. Проведений аналіз літературних джерел свідчить, що сучасний стан здоров'я учнів старших класів, абітурієнтів та студентів набув загрозливих для країни масштабів. Аналогічною є ситуація і в медичних вищих навчальних закладах. На нашу думку вирішити цю проблему можна за рахунок активного введення в медичний вищий навчальний заклад наступних дефініцій: «культура здоров'я», «здоровий спосіб життя», «здоров'язбережувальна компетентність», «здоров'язбереження» та «компетентність»,

які сприятимуть покращенню здоров'я студентів медиків. Адже як свідчить практика лише достатній запас здоров'я та високий рівень фізичної та розумової працездатності є тим надійним фундаментом, на базі якого студент може успішно оволодівати величезним комплексом професійних знань, умінь та навичок під час навчання у вищому навчальному закладі та який буде необхідним йому під час майбутньої професійної діяльності.

Важливою умовою формування наведених дефініцій є інтегративний підхід, зумовлений тим, що повноцінне вивчення проблем здоров'я людини неможливе в межах однієї навчальної дисципліни.

Література

1. Валеолого-дидактическая оптимизация учебно-воспитательного процесса в медицинских вузах / Н. П. Гребняк, А. Б. Ермаченко, В. В. Машинистов [та ін.] // Україна здоров'я нації. – 2009. – № 4. – С. 87 – 91.
2. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Воронін Дмитро Євгенович. – Херсон, 2006. – 225 с.
3. Микитюк О. Формування культури здоров'я студентів в умовах модернізації навчально виховного процесу / Оксана Микитюк, Олена Шиян // Фізична активність спорт і здоров'я. – 2011. – №2. – С. 73 – 80.
4. Міхєєва Л. Особливості формування здорового способу життя у молодого покоління / Людмила Міхєєва // Освіта регіону. – 2011. – №3. – С. 318.
5. Назарук В. Л. Складові культури здоров'я в професійній діяльності майбутнього лікаря та їх характеристика / В. Л. Назарук // Вісник Запорізького національного університету Фізичне виховання та спорт. – 2012. – №1 (7). – С. 177 – 183.
6. Палійчук Ю. І. Педагогічні здоров'язбережувальні технології в системі підготовки фахівців економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – Палійчук Юрій Іванович. – Тернопіль, 2011. – 215с.
7. Ротфорд Д. В. Культура харчування як складова культури здоров'я людини / Д. В. Ротфорд // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2010. – Вип. 14. – Кн. 2. – С. 266 – 273.
8. Формування здорового способу життя – основа стратегії поліпшення громадського здоров'я / В. М. Лобас, О. Т. Дорохова, Н. М. Адоньєва [та ін.] // Україна здоров'я нації. – 2008. – № 1. – С. 92 – 96.

Nazaruk V. L., the assistant of the Department

DEFINITIVE ANALYSIS OF STUDY OF HEALTH CULTURE OF FUTURE DOCTORS

The article presents recent data on health deteriorated pupils and students, outlines specific incidence among students, particularly among medical students. The analysis of such definitions as "culture of health", "healthy lifestyle", "health competence", "health" and "competence". Specified in their critical importance in different spheres of medical student, especially in their future careers. An important condition for the successful culture of health is an integrative approach as complete study of the problems of human health is not possible within a single discipline and requires a comprehensive approach. It is noted that a significant threat to the health of students and the other side a healthy lifestyle is a bad habit, or so-called unhealthy lifestyle that includes excessive alcohol consumption, smoking, drug use, unnecessary use of pharmaceutical drugs, overeating and a sedentary lifestyle. These threatening phenomenon is widespread among the students and adversely affect the health of students, preventing their active development in all spheres of life, as clearly evidenced by the results of scientific research.

Keywords: Health, culture of health, healthy lifestyle, health competence of medical students.

ПЕДАГОГІЧНЕ НАВІЮВАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Розглядається педагогічне навіювання як важливий елемент педагогічної майстерності. Аналізується поведінково-ситуативний тип сугестивного впливу на людину, який ґрунтується на певних принципах інформаційного маніпулювання поведінкою людини.

Ключові слова: педагогічне навіювання, принципи педагогічного навіювання та сугестії, маніпуляція індивідуальної та масовою свідомістю.

Рассматривается педагогическое внушение как важный элемент педагогического мастерства. Анализируется поведенческо-ситуативный тип сугестивного влияния на человека, которое основывается на определенных принципах информационного манипулирования поведением человека.

Ключевые слова: педагогическое внушение, принципы педагогического внушения и сугестии, манипуляция индивидуальным и массовым сознанием.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сьогоденні успіх на життєвому терені досягає той, хто вміє здійснювати вплив на себе, людей і обставини. Саме тому в останні 50 років з'явилися численні дослідження феномена впливу як такого. Одна з відомих праць в цій галузі – книга Д.Карнегі «Як завоювати друзів і впливати на людей» [5].

У ній до арсеналу засобів вольового, довільного впливу на людей включено такий мимовільний стан людини, як щирість, відвертість, відкритість до учасників спілкування. Парадоксальність такої рекомендації полягає в тому, що щирість є вираженням емпатії, співпереживання, залученості, простоти і безпосередності ставлення до світу. У той же час як будь-який довільний, тобто навмисний, обміркований заздалегідь вплив передбачає процес маніпуляції об'єктами навколишнього середовища і вимагає дистанціювання від ситуації і самого себе, тобто вміння подивитися на себе і ситуацію відсторонено очима людини, на яку здійснюють вплив. Це ж останнє, цілком зрозуміло, виключає щиріше і відкрите ставлення до світу. Тому, як вважає Е. Шостром, рекомендації Д. Карнегі небезпідставно можуть вважатися правилами маніпуляції [10].

Слід відмітити, що дистанціювання від наявної ситуації вважається одним із універсальних правил впливу і маніпуляції свідомістю іншої людини, засобом досягнення життєвого успіху. Цю думку добре виразив Г.Форд, який писав, що якщо й є секрет успіху, то він полягає в умінні розуміти точку зору іншої людини і дивитися на речі її очима.

Цікаво, що, як вважають психологи і філософи, найбільш виразною рисою мудрої людини є саморефлексія і вміння встати на точку зору співбесідника [8]. Саме це є ознакою розвитку особистісного початку людини – її «Я» як дещо самодостатнього, автономного і такого, що володіє імунітетом проти маніпуляції з боку навколишнього середовища. Тобто «Я» людини, яке вже за своїм визначенням є ідентичним тільки самому собі, характеризується здатністю здійснювати вільний вибір, бути самовідчуженим і вміти здійснювати вплив на навколишню дійсність.

У примітивних співтовариствах людина була практично позбавлена усвідомлення свого «Я» й існувала як інтегральна складова частина того або іншого соціуму. Ця «примітивна» людина була відкрита дії суспільних норм сугестії, тобто таких норм поведінки і мислення, які сприймаються людьми некритично як безумовне керівництво до дії. Суспільні норми сугестій не підривали особистісний суверенітет членів примітивного соціуму, оскільки останні ще не були особистостями в повному сенсі цього слова.

Тільки із зародженням перших цивілізацій, що дали поштовх розвитку в людях самоусвідомлюючого, егоцентричного початку, вони починали усвідомлювати себе об'єктом маніпуляції як з боку суспільства в цілому, так і з боку його окремих представників.

Відомо, що розвиток свідомості людської істоти, формування її «Я» йде шляхом формування психологічних механізмів протидії цієї маніпуляції. Як засвідчує аналіз наукових джерел, тільки тоді людина усвідомлює себе особистістю як дещо

самодостатнє і самостійне, коли вона здатна усвідомити своє перебування в полі соціальної сугестії і маніпуляції, спроможна зрозуміти її механізми і може протистояти їх дії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Маніпулятивно-сугестивний вплив на людину є чи не важливішим чинником розвитку особистості. Загалом, механізми суспільної й індивідуальної сугестії, а також маніпуляції індивідуальною і масовою свідомістю постають у центрі наукової уваги багатьох дослідників (Е.І. Головаха, Е.Л. Доценко, І.В. Замаруєва, С.Г. Кара-Мурза, А.Г. Лук'янець, Н.В. Паніна, В.Л. Петров, С.О. Печоров, М.О. Попов, О.А. Порхну, А.О. Рось, А.В. Тимченко, Р.Чалдіні, В.А. Щербак та ін.) [1; 2; 3; 5; 6; 9; 11].

Виходячи з цього, **метою** нашої статті є аналіз психологічних механізмів навіювання у контексті педагогічної діяльності.

Аналіз основного матеріалу. Відомий історик і психолог Б.Ф. Поршнев, вивчаючи витоки людського спілкування і соціальної взаємодії, дійшов висновку, що в своїй початковій суті мова є способом навіювання, наймогутнішим із засобів впливу, наявних в арсеналі людини, оскільки, відповідно до його теорії, «той, хто говорить, навіює» [6; 7].

Загалом, як засвідчує аналіз наукових джерел, психологічною основою навіювання є довіра, відкритість людини оточуючому світові. Відповідно, захищаючись від навіювання, людина дуже обережно, поступово проявляє довіру до незнайомої, нової людини, у той час як із знайомими людьми буде свої довірчі відносини залежно від досвіду спільної з ними діяльності.

Головне, що відрізняє навіювання від інших видів впливу (переконання, зараження, наслідування і т. ін.), – це істотне зниження критичного ставлення людини до інформації, яка поступає ззовні. Ця особливість сприйняття світу вчить кожного піддавати інформацію аналізу на достовірність, однак абсолютно все перевірити неможливо. Суттєво при цьому, що намагаючись уникнути помилок під час здійснення вибору між двома альтернативами – «вірити, чи не вірити» – людина потребує певної аргументації, що, у свою чергу, активізує психологічні механізми переконання. Проте нерідко людина і не прагне перевірити достовірність інформації, проявляючи початкову

довірливість до джерела інформації. Таке довірливе налаштування служить основою, на якій будується навіювання, у тому числі й педагогічне.

У своїй педагогічній діяльності педагог часто вдається до навіювання й переконання як дії на свідомість та підсвідомість вихованців. Б.Ф. Поршнев визначає навіювання як повну, беззастережну довіру, при якій слова того, хто говорить, з абсолютною необхідністю викликають у того, хто слухає, ті ж самі уявлення, образи, відчуття, які мав на увазі комунікант.

Навіювання, як правило, пов'язане із мовленнєвою дією. При цьому суттєво, що існує певна диференціація між механізмами впливу на свідомість та на підсвідомий аспект психічної діяльності, коли, наприклад, при вельми наполегливій дії того, хто прагне навіювати, результатом може бути зворотна реакція індивіда – відмова від комунікації.

Важливим є також і те, що людей умовно можна градувати на тих, хто більше, і тих, хто менше піддаються впливу навіювання. При цьому педагогу слід враховувати низку чинників, які зумовлюють ефективність дії навіюванням. Тут можна говорити про вікові особливості того, на кого спрямовується навіювання. Так, кожне слово дорослої людини маленька дитина як правило сприймає як абсолютну істину, засвоюючи правила і норми, первинні відомості про світ і людей (принцип реальності Ж.Піаже). Загалом, навіюваність дитини лежить у зворотній пропорційності до її віку (якщо, природно, не йдеться про загальні закономірності розвитку людини в онтогенезі, коли, наприклад, можна говорити як про сенситивні періоди, так і про кризи трьох, семи років та ін.). Як писав В.О. Сухомлинський, «довіра дитини до гарного педагога справді безмежна; переступивши поріг школи, ставши вашим вихованцем, він безмежно вірить вам, кожне ваше слово для нього – свята істина». Відомо також, що з віком критичність людини підвищується, що можна пояснити різними чинниками, у тому числі й зростанням об'єму знань, оскільки чим більшим він є, тим більш широкий спектр інформації береться під сумнів людиною. Так, старшокласники набагато частіше, ніж молодші школярі, відкидають бездоказову інформацію, тому зневага аргументами в роботі з ними може істотно підірвати авторитет педагога.

Як засвідчує аналіз психолого-педагогічних джерел, навіюваність підвищується або знижується залежно від функціонального стану організму. Хворі або стомлені люди легше піддаються навіюванню, ніж здорові і бадьорі, оскільки бадьора людина зібрана, у неї спостерігається підвищений тонус уваги, в той час як утомлена людина як правило розслаблена і розсіяна.

Відтак, стан неухважності й фізичного виснаження сприяють підвищенню навіюваності, оскільки одна з причин підвищення навіюваності в стані стомлення полягає в тому, що нерве або фізичне виснаження знижує загальний тонус кори головного мозку. До такого ж результату призводить і ескалація астеничних й стресорних станів, таких, наприклад, як страх або розгубленість.

Слід також зазначити, що навіюваність підвищується не тільки під час зниження загального енергетичного тону організму, але і в стані його надмірного збудження, оскільки у людей, які перебувають під владою емоцій, блокується не тільки критичність мислення, але і контроль за своєю поведінкою; крім того, бурхливим емоційним станом можна «заразитися», що реалізується як у неврозах нав'язливих станів, так і у ситуаціях соціальної істерії.

Зазначимо, що стан здоров'я і емоційний настрій – це змінні феномени. Існують і стабільніші характеристики, що визначають схильність людини до навіювання, – рівень її критичності, тобто рівень критичного мислення. Це пов'язано із особистісними характеристиками, які також зумовлюють навіюваність людини. До зазначених характеристик відносяться консерватизм і довірливість як риси характеру. Люди консервативні, не гнучкі довше тримаються за ідеї, погляди, які прийняли раніше, і в зв'язку з цим старі авторитети мають на них навіюючи дію значно більш довгий час, ніж у людей лабільних. Консерватизм як риса характеру може спостерігатися і у тих учнів, хто не сперечається, погоджується, кого найчастіше сприймають як спокійних, ґрунтовних. Якщо брати діаду, за Р. Кеттеллом, «довірливість – підозрілість», то недовірливих можна визначити відповідно до здатності висловлювати власну думку, вони не люблять, щоб ними командували, а свою точку зору висловлюють прямо. Довірливі, навпаки, легко погоджуються з

іншими, як правило, вони не страждають від ревностів і не прагнуть до конкуренції.

Прагнення до суперництва, як правило, не властиве довірливим людям, тому вони частіше йдуть на компроміс. Тут важливим є й розподіл локусу контролю людини, який виявляє міру її залежності чи самостійності. Так, інтерналі беруть відповідальність за все те, що з ними відбувається, на себе, в той час як екстернали таку відповідальність покладають на зовнішню реальність.

Відтак, ефективність педагогічного навіювання й сугестії залежить не тільки від характерологічних, перцептивно-когнітивних особливостей людини, але й від того, хто здійснює навіювання. Так, однією з головних умов, що забезпечують успіх навіювання, є впевненість людини-навіювача у безумовній істинності того, що вона виражає в акті комунікації. Слова, сказані твердо і впевнено, сприймаються з більшою довірою, ніж слова, вимовлені скоромовкою та плутано.

Ефективність навіювання також залежить від авторитету людини-комуніканта, оскільки авторитетній особі більше довіряють, а посилання на авторитет розташовує до довіри.

На ефективність навіювання впливає і обстановка, в якій здійснюється сугестивна дія. Слова, сказані у директорському кабінеті, наприклад, несуть більший заряд навіювання, ніж ті ж самі слова, які сказані в коридорі. У той же час ніяка сугестивна атрибутика не допоможе, якщо зміст навіювання розходиться з дійсністю.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, існують деякі прийоми педагогічного навіювання, що дозволяють добитися більшої його ефективності: якщо ви хочете навіяти дещо іншій людині, дивіться їй в очі, тримаєтеся спокійно; говоріть владно і у жодному випадку не проявляйте нервозність; ваші вислови повинні бути гранично зрозумілими і бажано короткими; головний елемент, що визначає сугестивну силу мови, – інтонація: з метою викликати прихильність до себе людини, використовують «довірливу» інтонацію, а щоб викликати недовіру до когось-небудь, вдаються до зневажливого тону (загалом, педагог має володіти великим арсеналом психоемоційних станів: як писав А.С. Макаренко, він міг звернутися до вихованця з декілька десятками інтонацій); ключові слова або фрази, що виражають основну

думку, вимовляються акцентовано (принцип вставних фраз); для створення необхідного настрою бувають важливі не тільки слова, але і уміло витримані паузи; до важливих елементів навіювання відносяться також міміка і жести, тобто екстралінгвістичні чинники.

Важливий аспект сугестивного впливу на особистість вихованця пов'язаний із дією інших психологічних факторів, що знаходять висвітлення у нейрон-лінгвістичному програмуванні.

Відтак, можна говорити про поведінково-ситуативний тип сугестивного впливу на людину, який ґрунтується на певних принципах інформаційного маніпулювання поведінкою людини. Це принципи: 1) автоматичної послідовності; 2) взаємного обміну; 3) соціального доказу; 4) авторитету; 5) прихильності; 6) дефіциту. Розглянемо кожен з цих принципів, згідно з концепцією «психології впливу» Р. Чалдіні [9].

1. Етологи звернули увагу на те, що в поведженні представників багатьох видів тварин часто мають місце жорсткі автоматичні поведінкові моделі, чи *автоматичні послідовності дій*, що є подібними до автоматичного реагування у людей. Перевага такого стереотипного реагування полягає в його ефективності й «економічності», оскільки тут індивід зберігає свій час, енергію і розумовий потенціал. Недоліком такого реагування є можливість помилок, які можуть мати негативні наслідки для людини. Реагуючи тільки на окремих елемент доступної інформації (навіть якщо цей елемент має стрижневе значення), індивід може зробити помилку, особливо якщо він реагує автоматично, без міркувань.

2. Відповідно до думки соціологів і антропологів, одна з основних, найбільш поширених норм людської культури втілюється в правилі *взаємного обміну*, відповідно до якого людина намагається певним чином відплатити за те, що їй надала інша особа. Покладаючи на «одержувача» зобов'язання вчинити відповідний акт у майбутньому, правило взаємного обміну дозволяє одному індивіду надавати щось іншому з упевненістю, що це щось не буде цілком утраченим. Ця впевненість уможливорює розвиток різноманітних видів тривалих взаємовідносин між людьми. Правило взаємного обміну часто змушує людей підкоритися вимогам інших. Суть

однієї з улюблених «прибуткових» тактик так званих «професіоналів поступливості» полягає в тому, що треба дещо дати людині перед тим, як попросити її про відповідну послугу, яка є більш цінна, ніж перша.

3. Відповідно до принципу *соціального доказу*, люди, для того, щоб вирішити, чому вірити і як діяти в даній ситуації, орієнтуються на те, чому вірять і що роблять в аналогічній ситуації інші люди. Схильність до імітації притаманна як дорослим, так і дітям [9]. Ця схильність виявляється при здійсненні найрізноманітніших дій, таких, як ухвалення рішення що-небудь купити, пожертвування грошей на добродійні акції і навіть звільнення від фобій. Принцип соціального доказу може бути застосований із метою спонукати людину підкоритися тій чи іншій вимозі, коли її інформують, що багато інших осіб (чим більше, тим краще) погодилися з цією вимогою. Принцип соціального доказу є найбільше діючим за наявності двох чинників. Одним із них є *невпевненість*. Коли люди вагаються прийняти рішення у певній ситуації, наслідки якої вважаються ними невизначеними. Ці люди схильні наслідувати дії інших в цій ситуації. Другий чинник, при наявності якого принцип соціального доказу справляє найбільший вплив, полягає у феномені *подібності*. Люди більшою мірою схильні наслідувати тих, хто на них схожий. Докази потужного впливу вчинків «схожих інших» на дії людей містяться у статистиці самогубств, яка засвідчує, що після широкого висвітлювання засобами масової інформації випадків самогубств достатньо велика кількість тривожно настроєних індивідів, так чи інакше схожих на самогубця, вирішують звести рахунки з життям.

4. Проведені дослідження схильності людей до покори доводять, що товариство в цілому робить сильний тиск на своїх окремих членів з метою спонукання їх до згоди з *вимогами авторитетів*. Важливо, що люди схильні автоматично реагувати на символи авторитету (титули, одяг, марка автомобіля тощо).

5. Люди віддають перевагу погодженню з тими індивідами, які їм знайомі і симпатичні, до яких вони відчувають *прихильність*. Однією з характеристик людини, що впливає на ставлення до неї оточуючих, є її фізична привабливість. Це сприяє завищенню оцінки інших людських

якостей, таких, як талановитість, доброта, розум. Привабливі люди здаються більш переконливими і їм потрібно витратити менше сил для того, щоб змінювати думки інших і отримувати бажаний результат. Ще одним чинником, що впливає на наше ставлення до людини і на ступінь нашої поступливості, є подібність. Нам більше подобаються схожі на нас люди, і ми більш охоче погоджуємося з вимогами саме таких людей, часто неусвідомленим чином. Також помічено, що нашу прихильність викликають люди, що розсипають нам похвали. Ще один чинник, що може формувати наше ставлення до людини або предмета, – це близьке знайомство з ними, особливо якщо контакт має місце за обставин, які викликають позитивні емоції. Можна говорити й про такий чинник, що впливає на ставлення людей один до одного, як наявність асоціацій. Рекламодавці, політики, торговці прагнуть пов'язати у свідомості людей себе або свою продукцію з якимось позитивним моментом.

6. Відповідно до *принципу дефіциту*, люди більшою мірою цінують те, що є менш доступним. Цей принцип часто реалізується з метою отримання вигоди в таких методиках досягнення поступливості, як тактика обмеження кількості або тактика встановлення крайнього терміну. Принцип дефіциту впливає не тільки на оцінку предметів і переживань, але і на оцінку інформації. Дослідження показують, що обмеження доступу до інформації змушує людей особливо сильно прагнути досягти цього доступу в повному обсязі, а також змушує їх ставитися до даної інформації більш прихильно. Обмежена інформація є більш переконливою.

У педагогічній діяльності навіювання відіграє важливу роль, оскільки правильно організоване навіювання опосередковано стимулює свідому активність школярів. Різні види навіювання збагачують арсенал засобів педагогічної дії, дають педагогові можливість тонко і тактовно здійснювати індивідуальний підхід до учнів.

Загальними умовами ефективності педагогічного навіювання є: зміст навчального матеріалу; обстановка; ставлення педагога до процесу педагогічного навіювання; ставлення учнів до педагога (його авторитет); врахування вікових особливостей вихованців; врахування індивідуальних якостей і станів дітей та

студентів на момент навіювання; володіння педагогом технікою навіювання; створення умов для реалізації зумовлених навіюванням якостей.

Загалом, можна диференціювати такі види педагогічного навіювання.

1. Залежно від джерела сугестивної дії розрізняють: навіювання як дія, вироблювана іншою людиною; самонавіювання, коли об'єкт навіювання збігається з його суб'єктом.

2. Залежно від стану суб'єкта навіювання розрізняють: навіювання у доброму стані; навіювання у стані природного сну; навіювання в гіпнотичному стані.

3. Залежно від наявності мети навіювання розрізняють навмисне чи ненавмисне навіювання.

4. За результатами сугестивна дія може бути позитивною і негативною.

5. Залежно від змісту розрізняють: відкрите навіювання; закрите (директивне чи не директивне, тобто непряме або опосередковане).

Розрізняють наступні форми не директивного навіювання: натяк, те, що вселяє непряме схвалення, те, що вселяє непряме засудження.

Відтак, крім директивного педагогічного навіювання, велике значення в практиці школи має і не директивне, яке розраховане на беззастережне, некритичне сприйняття інформації, але в цьому випадку позиція педагога не нав'язується учневі, вона не зачіпає його самолюбності, а тому інформація, що повідомляється, не відкидається.

При цьому, один із головних психологічних важелів протидії дії маніпуляції та навіювання пов'язаний із механізмами психологічного захисту та парадоксального мислення. Потреба у розвитку парадоксального мислення впливає із закономірностей соціального сприйняття дійсності, відповідно до яких це сприйняття, як і сам процес мислення, виявляються стійко спотвореними. Тут можна говорити, наприклад, про теорію когнітивного дисонансу, когнітивної дистрибуції, різних механізмах психологічного захисту та ін., коли «ми не перероблюємо інформацію неупереджено, а спотворюємо її таким чином, щоб вона задовольняла нашим раніше засвоєним уявленням» [2]. У ситуації когнітивного дисонансу, наприклад, людина прагне

звільнитися від амбівалентної, двоїстої, парадоксальної когнітивної ситуації через спотворення дійсності (це можна проілюструвати, наприклад, байкою про «зелений виноград»). Соціальна психологія виявила безліч прикладів щодо цих феноменів, коли у проблемній ситуації через виникнення когнітивного дискомфорту дотримуватися двох ідей (психологічних станів), які суперечать один одному, – це значить «фліртувати з абсурдом», а люди, як помітив А. Камю, – це істоти, які витрачають своє життя для того, щоб спробувати переконати себе в тому, що їх існування не є абсурдним, тобто є сповненим певного сенсу.

Висновки. Таким чином, навіювання відрізняється від інших видів впливу (переконання, зараження, наслідування і т. ін.) істотним зниженням критичного ставлення людини до інформації, яка поступає ззовні. Навіювання, як правило,

пов'язане із мовленнєвою дією. Воно підвищується або знижується залежно від функціонального стану організму. Ефективність педагогічного навіювання й сугестії залежить не тільки від характерологічних, перцептивно-когнітивних особливостей людини, але й від того, хто здійснює навіювання. На ефективність навіювання впливає також і обстановка, в якій здійснюється сугестивна дія. Основними принципами інформаційного маніпулювання поведінкою людини є принципи: автоматичної послідовності; взаємного обміну; соціального доказу; авторитету; прихильності; дефіциту. У педагогічній діяльності використання навіювання можливе, але при цьому необхідно дотримувати ряд вимог, умов і використовувати різні форми навіювання в їх поєднанні.

Література

1. Адлер Х. Современные психотехнологии / Х. Адлер. – СПб.: Питер. 2000. – 160 с.
2. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер. с англ. М.А. Ковальчука под ред. В.С. Магуна / Э.Аронсон. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 517 с.
3. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1992. – 256 с.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г.Кара-Мурза. – К.: Оріяни, 2000. – 488 с.
5. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги. – М.: Прогресс, 1990. – 720 с.
6. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии / Б.Ф. Поршнев. – М.: Мысль, 1974. – 487 с.
7. Поршнев Б.Ф. Речеподражание (эхология) как ступень формирования второй сигнальной системы / Б.Ф. Поршнев // Вопросы психологии. – 1964. – № 5. – С. 30-46.
8. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.
9. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
10. Шостром Э. Анти-карнеги, или Человек-манипулятор / Пер. с англ. А. Малышевой / Э. Шостром. – М.: Дубль-В, 1994. – 128 с.
11. Язык и моделирование социального взаимодействия: Переводы / Сост. В.М. Сергеева, П.Б. Паршина; общ. ред. В.В. Петрова. – М., 1987. – 464 с.

Nykolyuk N., head. department of general education, teacher-methodologist

PEDAGOGICAL SUGGESTION AS AN ELEMENT PEDAGOGICAL SKILL

Pedagogical suggestion is examined as an important element of pedagogical mastership. The article analyses the behavioral and situation type of suggestive influence on a man, which is based on certain principles of informative manipulation of the man's conduct.

Suggestions differs from other types of influence (persuasion, infection, imitation, etc.) significant reduction of the critical relationship of man to the information that comes from outside. Suggestion is usually associated with the speech act. It rises or falls depending on the functional state of the organism. The effectiveness of teaching suggestion and suggestion depends not only on character logical, perceptual-cognitive individual, but also on who makes the suggestion. The effectiveness of suggestion affects also the environment in which the suggestive effect. The basic principles of information manipulation of human behavior are the principles: automatic sequence, mutual exchange, social proof, authority, commitment, deficit. In the teaching of the use of suggestion possible, but must comply with certain requirements, conditions and use different forms of suggestion in combination.

Keywords: pedagogical suggestion, principles of pedagogical suggestion, manipulation by individual and mass consciousness.

*Нікольська О. С., магістрантка спеціальності «Педагогіка вищої школи» НУБіП України (м. Київ)
Каленський А. А., кандидат педагогічних наук, доцент НУБіП України (м. Київ)*

ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто основні аспекти впровадження інформаційних технологій при вивченні економічних дисциплін. Обґрунтовано необхідність інформатизації навчального процесу. Розкрито особливості застосування мультимедійних технологій в комплексі вивчення вказаного курсу.

Ключові слова: технології, інформатизація, інформаційні технології, нові інформаційні технології.

В статье рассмотрены основные аспекты внедрения информационных технологий в учебный процесс по курсу экономических дисциплин. Обоснована необходимость информатизации обучения. Раскрыты особенности применения мультимедийных технологий в комплексе изучения указанного курса.

Ключевые слова: технологии, информатизация, информационные технологии, новые информационные технологии.

Нині існує велика кількість інноваційних технологій, які передбачають використання сукупності наукових прийомів, методів, що дозволяють викладачеві застосовувати свої знання та вміння для організації цілеспрямованої творчої роботи учнів. Одні акцентують свою увагу на ігрових методиках, інші вдаються до різноманітних форм роботи у групах, парах, треті використовують ситуацію успіху, дослідження та проектні методи.

Молодь налаштована на здобуття знань через розважальні програми по телебаченню, ігри та листування по Інтернету, тому використання медіа засобів на занятті є необхідною умовою ефективності навчання. Разом з тим, викладачеві необхідно пам'ятати, що він має навчити кожного учня за короткий проміжок часу засвоювати, перетворювати й використовувати в практичній діяльності значний обсяг інформації, не перевантажуючи навчальний процес, дотримуючись «золотих правил» та використовуючи наочність.

Використання інформаційних технологій у викладанні економічних дисциплін є дуже актуальним у контексті якісного оволодіння потужним масивом інформації, яку щоденно продукує науковий світ. Адже інформаційне суспільство XXI ст. - це суспільство глобальної компетентності, основою якого є інформація та інформаційні технології.

Інформаційна технологія – поняття, що набуло особливого значення і сучасного змісту в 70-80рр. Нашого сторіччя як технологія обробки, перетворення, передачі інформації, технологія створення обчислювальної техніки, мереж систем,

систем штучного інтелекту, програмних засобів і т.д. Інформаційна технологія передбачає створення баз знань, вона істотно підсилює творчі можливості кожного члена суспільства, відкриває великі можливості перед безупинною освітою і самоосвітою людини [3, с.125].

Нова інформаційна технологія (НІТ) навчання – нова методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання і, в першу чергу, ЕОМ.

Нові інформаційні технології, основу яких складає комп'ютерна техніка, програмне забезпечення, дають можливість внести докорінні зміни у зміст, організаційні форми, засоби навчання у вищих навчальних закладах освіти. Окрім корисних змін процесу навчання, НІТ можуть сприяти докорінним змінам в освіті і засобам управління нею.

Для успішного застосування НІТ при вивченні навчальних дисциплін та виконанні курсових та дипломних робіт з машинознавства студентам вищих навчальних закладів необхідно внести зміни в методику навчання конкретним предметам з метою використання тих переваг новітніх інформаційних технологій, що дають можливість засвоєння знань, умінь і навичок на найвищому рівні, забезпечують інтеграцію знань різних машино-знавчих дисциплін, які входять до блоку спеціальних дисциплін, сприяють розкриттю потенціалу економічних наук, фундаменталізації знань - забезпечують практичну спрямованість навчальних дисциплін.

Науковий аналіз проблеми підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного

профілю до розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій дав змогу виявити особливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи та обґрунтувати значення творчих фахових задач для професійної підготовки фахівців у вищому економічному навчальному закладі. В сучасних умовах модернізації економічної освіти особливість впровадження інформаційних технологій у навчальний процес підготовки фахівців фінансово-економічного профілю полягає у різноманітності фахових прикладних програм для професійної діяльності спеціалістів даного профілю; необхідності: творчого розвитку майбутніх економістів; забезпечення максимальної відповідності змісту навчання умовам практичної діяльності фахівців у фінансово-економічній сфері; вирішення суперечності між стрімким впровадженням сучасних інформаційних технологій в економіку України та недостатнім впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес вищих економічних навчальних закладів [2, с.70].

Новітні інформаційні технології складають ядро інноваційних концепцій викладання в освіті, а їхнє впровадження кардинально змінює зміст різних видів діяльності у навчальних закладах. Інформаційні технології використовуються для підвищення ефективності освітнього процесу:

- відбір змісту навчання, адекватного поставленим цілям;
- введення відібраного змісту в навчальний процес;
- контроль навченості на різних етапах навчання;
- варіативність організаційних форм навчання; оволодіння новими способами навчання;
- розвиток системи дистанційної освіти.

Інформаційні технології допомагають у сучасних умовах успішно реалізувати нові методичні напрямки у викладанні:

- створення автоматизованих навчальних курсів і комп'ютерних підручників, комп'ютерних довідників, хрестоматій і енциклопедій, програм штучного інтелекту - експертних систем;
- розробку тестових, тренувальних, моделюючих, прикладних програм, навчальних ігор, інтегрованих систем навчання, програм керування процесом

навчання, програм підтримки поточної діяльності викладача;

- використання інструментальних систем програмування, технологій мультимедіа, e-mail, Інтернет. [1,с.27]

У суспільстві глобальної компетентності:

1. Обсяг знань подвоюється щорічно.
2. Щодня у світі публікується 7000 наукових і технічних статей.
3. Об'єм інформації, що передається за допомогою штучних супутників Землі протягом двох тижнів, є достатнім для заповнення 19 млн. томів.
4. В індустріально-розвинутих країнах учні на час закінчення середньої школи одержують більше інформації, ніж їхні бабусі і дідусі за все життя.
5. В наступні три десятиріччя відбудеться стільки ж змін, скільки їх було за останні три століття.
6. Від початку нашої ери для подвоєння знань людству знадобилося 1500 років.
7. Друге подвоєння відбулося всього за 250 років (до 1750 р.).
8. Трете - за 150 (до 1900 р.).
9. Четверте - за 50 років (до 1950 р.).
10. Якщо об'єми інформації будуть зростати в такій же професії до 2043 року, то кількість знань повинна збільшитися в мільйони разів.
11. Це означає, що у людства буде в 128 мільйонів разів більше інформації, ніж дві тисячі років тому[1, с. 30].

Інформаційні технології забезпечують доступність знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів на основі індивідуалізації навчання, інтенсифікації навчального процесу тощо. Отже, постає необхідність у розробці ефективних методів і засобів комп'ютерного навчання, що забезпечить сталий інтерес до вивчення дисципліни, привчатиме ефективно використовувати нові технології у навчальному процесі.

Використання інформаційних технологій при вивченні економічних дисциплін відбувається в різний спосіб [2, с.69].

Вважаємо, що необхідно запровадити раціональне почергове використання засобів навчання на заняттях, певною мірою обмежити їх обсяг і тривалість демонстрування. Добираючи засоби навчання, чітко з'ясовувати можливості їх застосування в певній системі, визначати їхні функції на заняттях, а також необхідний та

достатній обсяг навчальної інформації, її відповідність змісту занять, можливі форми поєднання зі словом викладача.

У роботі варто надати перевагу створенню та використанню мультимедійних презентацій, адже мультимедіа – це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що дозволяє об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі звук, відео зображення, графічне зображення чи анімацію (мультиплікацію). У такий спосіб поради К.Д. Ушинського будуть цілком виконані: «Педагог... має подбати про те, щоб якомога більше органів чуття – око, вухо, голос навіть, якщо можливо, нюх і узяли участь в запам'ятовуванні. З дружнього сприяння всіх органів ви переможете найлінійішу пам'ять» [5, с.192].

Сьогодні потребує від викладача: професіоналізму, володіння сучасними технологіями навчання й виховання, бажання та вміння постійно вчитися й самовдосконалюватися.

На допомогу викладачеві приходять інформаційні технології під час організації самостійної роботи учнів, яка є невід'ємним елементом формування та удосконалення компетентності майбутніх робітників.

Ефективній організації самостійної роботи студентів значною мірою сприяє використання Інтернету як джерела інформації, засобу, що підвищує мотивацію у вивченні економічних дисциплін, забезпечує індивідуалізацію, інтерактивність навчання, моделювання навчального середовища. Користуючись послугами мережі Інтернет, студент вчиться вибирати з великої кількості інформаційних джерел потрібну інформацію, аналізуючи та систематизуючи її [4, с.177].

Використання інформаційних технологій під час викладання економічних дисциплін підвищує рівень загальної культури, полегшує процеси пояснення та контролю, налагоджує й розвиває співпрацю з учнями, вдосконалює рівень володіння комп'ютерною технікою, сприяє самореалізації й самоствердженню майбутніх робітників.

Сучасні інформаційні технології відкривають нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу. Змінюється сама парадигма освіти. Велика роль надається методам активного пізнання, самоосвіті, дистанційним освітнім програмам.

Література

1. Дербі Кендау. Intel Навчання для майбутнього / Дже ніфвр Доерті, Джуді Йост, Пейдж Куні, Морзе Н.В., Дементієвська Н.П. - К., 2010. – С. 27-30.
2. Кареліна О., Федик П. Економічні аспекти використання комп'ютерних мереж у навчальному процесі вузу // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка, серія Економіка. – випуск 7. – 2001. – С. 69–73.
3. Кузнецов В. М. Учебное телевидение : метод. пособ. / В. М. Кузнецов – М. : Высшая шк., 1990. – 184 с. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2009, №2
4. Кульчицький І. Вплив сучасних комп'ютерних інформаційних технологій на традиційні методи навчання / І. Кульчицький. // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 177 – 182.
5. Розуменко А. О., Використання мультимедійних засобів навчання в курсі історії математики / А. О. Розуменко, А. М. Розуменко. // матеріали Всеукр. наук. конф. «Проблеми математичної освіти». – Черкаси, 2007. – С. 192 – 193.

Nickolska O. S., magictrantka

Kalensky A. A., candidate pedagogichnix sciences dotsent

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LEARNING ECONOMIC DISCIPLINES

The article describes the main aspects of the implementation of information technology in the educational process at the rate of economic disciplines. The necessity of informatization of education. The features of the application of multimedia technology in a complex study of this course.

The use of information technology in teaching economic subjects increases the overall culture facilitates the processes of explanation and control, establishing and developing cooperation with students, improving the level of computer technology, promotes self-realization and self-assertion of future workers. Modern information technologies open new opportunities to improve the educational process. Changing the very paradigm of education. The role given to methods of active learning, self-education, distance education programs.

Keywords: technology, information, informatsiyntehnohohiyi, noviiinformatsiyini technology.

АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ ВІТЧИЗНЯНИХ ФАХІВЦІВ НА ПІДГОТОВКУ ВОДОЛАЗІВ УСІХ НАЙМЕНУВАНЬ ТА СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проведено аналіз усіх найменувань спеціальностей, по яким можлива підготовка водолазів. Розкрито кваліфікаційні вимоги до окремих з них. Запропоновані деякі перспективні додаткові спеціальності у водолазів. Розглянуто порядок присвоєння або позбавлення водолазних кваліфікацій та проядок роботи водолазних кваліфікаційних комісій. Висвітлені окремі проблеми підготовки і запропоновані шляхи їх вирішення.

Ключові слова: водолаз, водолаз-підривник, водолаз-зварювальник, водолаз-свідок, водолаз-еколог.

В статті проведено аналіз всіх найменованих спеціальностей, по котормь возможна подготовка водолазов. Раскрыты квалификационные требования к отдельным из них. Предложены некоторые перспективные дополнительные специальности у водолазов. Рассмотрен порядок присвоения и лишения водолазных квалификаций и проядок работы водолазных квалификационных комиссий. Освещены отдельные проблемы подготовки и предложены пути их решения.

Ключевые слова: водолаз, водолаз-подривник, водолаз-сварщик, водолаз-свидетель, водолаз-эколог.

Постановка проблеми. Реалізація соціального замовлення суспільства щодо підготовки фахівців нового типу зумовлює необхідність кардинальної зміни самої ідеології підготовки спеціалістів, що виявляється проблемною у наш час інформаційного буму: на початку ХХ сторіччя обсяг знань, які виробляє людство, подвоювався через десятки років, у даний час цей процес займає лише рік, а згідно з існуючими прогнозами у недалекому майбутньому він буде подвоюватися кожні декілька місяців. Тому характерною тенденцією сучасного світу є поява нових інтегральних наукових напрямів, швидке поновлення знань, спрямованість на їх цілісність та інтегральність під час підготовки фахівців, які мають відрізнитися глибокою багатобічною фаховою компетентністю. Це, у свою чергу, потребує суттєвої зміни навчально-виховного процесу в закладах освіти, поглиблення процесу міждисциплінарних зв'язків та розвитку міждисциплінарного синтезу, який передбачає ефективне використання навчально-виховних та дидактичних ресурсів всіх навчальних дисциплін [1].

Успішна інтеграція України в європейський освітянський простір потребує вирішення низки завдань з підготовки компетентних українських спеціалістів, конкурентноспроможних фахів робітничих спеціальностей. Процес розвитку професійної компетентності у водолазів усіх найменувань і спеціальностей дозволить більш динамічно і творчо підійти до підготовки цих фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки водолазів усіх найменувань і спеціальностей досить

специфічна, тому не дуже широко висвітлена у наукових джерелах, хоча практичний досвід участі у міжвидових і міжнародних конференціях, присвяченим діяльності України у підводній частині акваторії, свідчить про те, що цією проблемою починають обійматися все більше установ і організацій. Розробці теоретичних основ водолазної підготовки присвячено ряд праць науковців і викладачів профільних вузів, а саме Беспалого В.Г., Воскресенського Д.В., Гапоненка Г.М., Гайдея В.М., Гайдея В.В., Коротуна О.М., Нестерова О.М., Окіпняка Д.А., Руснака В.М., Чекашкіна І.Ю. та інших. Водолазні спеціалісти, лікарі спеціальної водолазної фізіології розробили проект наказу «Керівництва з водолазних робіт для ЗС України», проводиться розробка і впровадження в навчально-виховний процес навчальних посібників для підготовки водолазів, водолазів-підривників. Так, розроблені і впроваджені навчальні посібники: «Підводні підривні роботи», «Теоретичні основи водолазної підготовки» та інші. Безумовно праці цих науковців є цінними, але вони повністю не вичерпують порушеної проблеми.

Постановка завдання. В статті ми плануємо розкрити кваліфікаційні вимоги до деяких водолазних кваліфікацій, права та обов'язки водолазної кваліфікаційної комісії щодо присвоєння та позбавлення водолазної кваліфікації. Крім того запропонувати деякі перспективні водолазні кваліфікації і розглянути існуючі проблеми підготовки водолазних фахівців.

Виклад основного матеріалу. Водолазні спуски та роботи відносяться до особливо небезпечних, важких і шкідливих умов праці, які відносяться до Списку

виробництв, робіт, професій і посад працівників, робота яких пов'язана з підвищеним нервово-емоційним та інтелектуальним навантаженням або виконується в особливих природних географічних і геологічних умовах та умовах підвищеного ризику для здоров'я, що дає право на щорічну додаткову відпустку за особливий характер праці [2].

Залежно від теоретичних знань, практичного досвіду, навичок виконання водолазних робіт і тривалості робіт під водою з початку водолазної практики водолазам ЗС України встановлюються і присвоюються основні і додаткові водолазні кваліфікації.

Основні кваліфікації: позаштатний водолаз; офіцер-водолаз; водолаз; інструктор-водолаз; старший інструктор-водолаз; водолазний спеціаліст.

Додаткові кваліфікації: водолаз-зварювальник; водолаз-підривник; водолаз-глибоководник; акванавт; водолаз-оператор жорстких водолазних пристроїв [3; 4].

Перспективні кваліфікації: водолаз-свідок; водолаз-еколог.

Класна кваліфікація водолазів визначається теоретичною та практичною підготовкою, по характеру робіт, які виконуються і досвідом спусків під воду з початку водолазної практики та підрозділяється: водолаз – 3-го класу; водолаз – 2-го класу; водолаз – 1-го класу; майстер водолазних робіт [3; 4].

Штатними водолазними посадами для всіх категорій військовослужбовців є посади, для яких проведення водолазних робіт та участь у них передбачено функціональними обов'язками та військово-обліковою спеціальністю згідно Переліку посад (військово-облікових спеціальностей) військовослужбовців з'єднань, військово-навчальних закладів, військових частин (підрозділів) військова служба яких пов'язана із систематичними водолазними роботами та водолазними спусками під воду (при виконанні щорічних норм роботи під водою), які мають право для встановлення пільгового заліку вислуги років для призначення пенсій та на які поширюються права та пільги, як на штатні водолазні посади.

Встановлені водолазні кваліфікації присвоюються водолазам після їх навчання, або перепідготовки у вищих військово-навчальних закладах, школах, центрах, або курсах (далі – спеціальні навчальні заклади), що мають ліцензію на підготовку фахівців водолазів, затвержені програми,

підготовлених спеціалістів для навчання, відповідну навчально-матеріальну базу.

Кваліфікаційні характеристики водолазів, які передбачені у кваліфікаційних вимогах, не охоплюють усіх видів водолазних робіт. Тому, в необхідних випадках керівники водолазних робіт можуть розробляти і затверджувати додаткові інструкції на виконання робіт, які по складності виконання повинні відповідати роботам, передбаченим кваліфікаційними характеристиками водолазів відповідних кваліфікацій.

Кваліфікаційними характеристиками передбачається, що водолази більш вищої кваліфікації, крім робіт перерахованих у кваліфікаційних характеристиках, повинні володіти знаннями і навичками для виконання всіх робіт, що передбачаються кваліфікаційними характеристиками водолазів нижчої кваліфікації.

Водолазні кваліфікації присвоюються особам за місцем навчання у спеціальному навчальному закладі по затверджених програмах, успішно склавши іспит водолазній кваліфікаційній комісії (далі – ВКК) у відповідності до кваліфікаційних вимог для даної кваліфікації. Рішення ВКК оголошується наказом керівника спеціального навчального закладу, при якому водолаз проходив навчання, з оформленням і видачею особистої книжки водолаза, в яку заносяться кваліфікація і наступні її зміни. Для присвоєння початкової або чергової водолазної кваліфікації водолаз здає відповідний іспит ВКК, що складається з теоретичної і практичної частини. На теоретичній частині іспиту водолаз відповідає на запитання з розділу «Повинен знати» кваліфікаційні вимоги для даного виду кваліфікації. На практичній частині іспиту водолаз повинен виконувати окремі роботи, що вказані у розділі «Повинен вміти» кваліфікаційних вимог для даного виду кваліфікації.

Кваліфікація «Інструктор-водолаз» присвоюється кваліфікованому «Водолазу», який пройшов підготовку (перепідготовку) в спеціальному навчальному закладі по встановленій програмі, відпрацював під водою з початку водолазної практики в любых видах водолазного спорядження не менш 90 годин, успішно склав іспит ВКК з оцінкою не нижче «добре» у відповідності до кваліфікаційних вимог.

Кваліфікація «Старший інструктор-водолаз» присвоюється «Інструктору-водолазу», який відпрацював під водою з початку водолазної практики в любых видах

водолазного спорядження не менш 140 годин, пройшов перепідготовку в спеціальному навчальному закладі по встановленій програмі і успішно склав іспит ВКК у відповідності до кваліфікаційних вимог. Інструктор-водолаз повинен виконувати підводні роботи однієї з додаткових кваліфікацій: «Водолаз-зварювальник», або «Водолаз-підривник».

Підготовка по вищій водолазній кваліфікації «Водолазний спеціаліст» проводиться у спеціальному вищому військовому навчальному закладі. Особам, що навчаються в цьому спеціальному вищому військовому навчальному закладі в процесі навчання та по його закінченні можуть бути присвоєні всі (основні та додаткові) водолазні кваліфікації.

В Сухопутних військах ЗС України кваліфікація «Водолазний спеціаліст» може бути присвоєна командирам (керівникам) водолазних підрозділів, які мають вищу освіту, обіймають посаду не менше двох років, керують підлеглими водолазами, мають початкову водолазну кваліфікацію, позитивно характеризуються за місцем служби і пройшли відповідну підготовку на спеціальних курсах у спеціальному вищому військовому навчальному закладі і здали іспит центральній водолазній кваліфікаційній комісії (далі – ЦВКК).

Додаткові водолазні кваліфікації присвоюються водолазам усіх кваліфікацій після проходження відповідного курсу навчання у спеціальному навчальному закладі, які виконали обов'язкову кількість спусків і робіт для даної додаткової кваліфікації, що успішно склали іспит ВКК. Присвоєння додаткової водолазної кваліфікації оголошується наказом керівника спеціального навчального закладу, при якому водолаз проходив підготовку на підставі акту ВКК.

Кваліфікація «Водолаз-оператор жорстких водолазних пристроїв» може бути присвоєна особам, які не мають водолазної кваліфікації, склали іспит ВКК на допуск до використання цих комплексів. Особи, які не мають водолазної кваліфікації, також можуть бути допущені, при необхідності, до спусків сумісно з операторами рятувального колоколу або робочої камери при умовах збереження усередині цих комплексів нормального тиску на весь період спусків. Рішення на допуск приймає керівник водолазних робіт, про що робиться запис до вахтового (суднового журналу) корабля.

Особи, службовими обов'язками яких передбачаються епізодичні спуски під воду,

поєднують їх зі своєю основною спеціальністю, також повинні пройти навчання за встановленою програмою у спеціальному навчальному закладі, пройти медичний огляд щодо визначення придатності до водолазних спусків і скласти іспит ВКК. Їм присвоюється кваліфікація «офіцер-водолаз» або «позаштатний водолаз» з оформленням і видачею особистої книжки водолаза.

Документом, що посвідчує кваліфікацію водолаза, є свідоцтво про закінчення навчання у спеціальному навчальному закладі, особиста книжка водолаза, до якої заносяться початкова кваліфікація і наступні її зміни.

Офіцерам, які не займають штатної водолазної посади, але виконують водолазні роботи, маючи на це право, проходять підготовку в спеціальному навчальному закладі у відповідності до програми і виконавши встановлену програмою кількість спусків, а також здавши залік ВКК, присвоюється кваліфікація «офіцер-водолаз».

Військовослужбовці-водолази всіх кваліфікацій можуть бути допущені до роботи по пошуку боєприпасів під водою та їх підйому на поверхню після проведення з ними занять по дотриманню мір безпеки ході виконання робіт в конкретних умовах і здачі заліку комісії. Допуск водолазів оформляється наказом.

Початкова підготовка штатних водолазів по основним та додатковим кваліфікаціям проводиться на базі вищого військового навчального закладу (установи) та профільного навчального центру, які мають відповідні ліцензії на підготовку водолазів за затвердженою програмою, а також підготовлений викладацький склад та відповідну учбово-матеріальну базу.

Військовослужбовцям водолазні кваліфікації присвоює ВКК згідно з діючим Керівництвом та обліком кваліфікаційних вимог. Для вирішення питань, пов'язаних з кваліфікацією водолазів, допуску їх до роботи та до забезпечення водолазних спусків і робіт у ЗС України створюються наступні ВКК:

ЦВКК ВМС ЗС України створюється при начальнику пошуково-рятувальної служби ВМС ЗС України у складі: голови – заступника начальника пошуково-рятувальної служби (далі – ПРС) ВМС ЗС України та членів комісії – головних спеціалістів ПРС ВМС ЗС України (до участі у роботі ЦВКК можуть також залучатись інші спеціалісти);

ЦВКК Сухопутних військ ЗС України (далі – СВ ЗС України) створюється при начальнику інженерних військ ЗС України (далі – НІВ ЗС України);

ЦВКК інших родів та видів військ ЗС України (інших міністерств та відомств) створюються наказом відповідних командувачів (начальників), якщо немає можливості створити відповідної ЦВКК, то водолази можуть проходити підготовку і здавати заліки вищезазначеним ЦВКК.

Склад всіх ЦВКК повинен включати 3–5 осіб водолазної кваліфікації з них обов'язково водолазних спеціалістів (1–2 особи), лікаря спеціальної фізіології та спеціалісти за необхідними напрямками.

ВКК вищого військового навчального закладу (установи), де проводиться водолазна підготовка у відповідності до програми при начальнику вищого військового навчального закладу (установи) – з числа викладачів, водолазних спеціалістів, лікарів спеціальної фізіології, інструкторів-водолазів.

ВКК військової частини (з'єднання) при командирі військової частини (з'єднання) у складі: голови – заступника командира військової частини (з'єднання) та членів комісії – водолазних спеціалістів, лікаря спеціальної фізіології, інструктора-водолаза, водолазів та офіцера-водолаза.

ВКК військової частини (з'єднання) при командирі військової частини (з'єднання) у складі: голови – заступника командира з'єднання з електромеханічної частини та членів комісії – флагманського лікаря, інструктора-водолаза, офіцера-водолаза.

Склад різних ВКК може бути іншим після обов'язкового погодження з начальником пошуково-рятувальної служби ВМС ЗС України (Начальником інженерних військ ЗС України).

ЦВКК є вищим водолазно-кваліфікаційним органом у виді ЗС України.

На ЦВКК покладається: прийом заліків на допуск до керівництва водолазними роботами у командирів (капітанів) кораблів (суден), їх старших помічників та інших посадових осіб, функціональними обов'язками яких передбачено керівництво водолазними роботами; прийом заліків у членів ВКК військових частин (з'єднань) відповідних видів ЗС України; прийом заліків у водолазних спеціалістів на допуск до керівництва та ведення водолазних робіт з метою підтвердження водолазних кваліфікацій; прийом заліків у лікарського складу на допуск до медичного забезпечення водолазних спусків; керівництво діяльністю

підпорядкованих водолазних кваліфікаційних комісій; розглядання скарг на рішення водолазних кваліфікаційних комісій військових частин, організацій, спеціальних навчальних закладів та прийняття по ним рішень; розгляд спеціальних питань.

Рішення ЦВКК затверджуються наказом начальника при якому вони створені і є обов'язковими для підпорядкованих водолазних кваліфікаційних комісій та їх керівників. Склад ЦВКК (ВКК) оголошується щорічно наказом командира (начальника), при якому вони створюються.

На ВКК покладається: перевірка теоретичних знань та практичних навиків водолазів для присвоєння їм основних та додаткових водолазних кваліфікацій; перевірка виконання обов'язкових щорічних норм-годин роботи під водою (кількості спусків) для підтвердження (присвоєння) кваліфікацій та прийом заліків на допуск до спусків, керівництво по виконанню водолазних робіт, спусків та їх медичному забезпеченню; позбавлення (пониження, відновлення) основних та додаткових водолазних кваліфікацій.

Перевірка теоретичних знань і практичних навиків проводиться ВКК у відповідності до кваліфікаційних вимог і програм навчання водолазів. ВКК несуть відповідальність за правильність присвоєння водолазних кваліфікацій та за невідповідність кваліфікаційним вимогам, які визначаються Керівництвом, за правильність оцінки знань. У склад комісії по прийому екзаменів з вибухової справи присутні представники інженерного управління (служби, викладач кафедри). ВКК усіх категорій мають право розглядати скарги водолазів по питаннях їх кваліфікації. Право перегляду та відміни рішення тієї чи іншої ВКК має вища ЦВКК.

Рішення ВКК про присвоєння, позбавлення, пониження та відновлення водолазної кваліфікації приймаються на підставі проведених іспитів і після розгляду наступних документів: висновку медичної комісії про допуск до водолазних спусків з вказівкою дозволеної глибини спусків за станом здоров'я; службової характеристики; учбового журналу та таблицю успішності (для осіб, що пройшли первинне або наступне навчання).

Права ВКК по присвоєнню, позбавленню (пониженню) та відновленню водолазних кваліфікацій викладенні в таблиці 1.

Водолазно-кваліфікаційна комісія	Основні водолазні кваліфікації	Додаткові водолазні кваліфікації
ЦВКК	Всі основні водолазні кваліфікації.	Всі додаткові кваліфікації
ВКК навчального центру	Позаштатний водолаз Офіцер водолаз Водолаз	Всі додаткові кваліфікації
ВКК вищого навчального закладу (установи)	Всі основні водолазні кваліфікації	Всі додаткові кваліфікації
ВКК військової частини (з'єднання)	Позаштатний водолаз	-

Участь у конференціях, присвячених діяльності України в підводній частині акваторії, обмін досвідом з іншими структурними підрозділами, де є водолази, досвід викладачів-попередників показує, що набуття водолазами практичних знань, умінь і навичок – це найбільш складна частина навчання. Її дієвість виправдовується при подальшому проходженні служби або роботи на посадах водолазів різних категорій. З метою вирішення проблем підготовки таких фахівців пропонуємо розробляти і впроваджувати педагогічні умови, що будуть суттєво впливати на якість підготовки. Розробка і вдосконалення освітньо-кваліфікаційних характеристик дозволить обрати правильний шлях

підготовки. Запропоновані моделі, алгоритми, на нашу думку, дозволять притримуватись системності і послідовності при викладанні матеріалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, виходячи із вищезазначеного, можна зробити висновок, що для підготовки компетентного фахівця необхідно розробляти і впроваджувати необхідні і достатні умови, від яких залежить навчально-виховний процес підготовки.

Перспективою розвитку підготовки водолазів усіх найменувань і спеціальностей ми вважаємо впровадження курсів дистанційного навчання в варіативній частині або перед початком основного курсу підготовки.

Література

6. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
7. Про затвердження переліку важких робіт та робіт із шкідливими і небезпечними умовами праці [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 29.12.1993 р. №256 – Режим доступу : <http://uargravo.net/> – Заголовок з екрана.
8. Гапоненко, Г. М. Підводні підривні роботи : навч. посіб. / Г. М. Гапоненко. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – 196 с.
9. Теоретичні основи водолазної підготовки / [Гапоненко Г.М., Окіпняк Д.А., Руснак В.М., Чекашкін І.Ю.]. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2012. – 156 с.
10. Керівництво з водолазних робіт ЗСУ. Проект : Гапоненко Г. М., А.С. Окіпняк, В.М. Руснак, І. Ю. Чекашкін; та інші //Керівництво з водолазних робіт в ЗСУ – Кам'янець-Подільський : Вид-во ФВП КПНУ ім. І. Огієнка, 2010. – 496 с.
11. Правила водолазної служби ВМС ЗСУ. – Севастополь. : 2006. – 348 с.

Okipniak A. S., associate Professor

ANALYSIS OF THE VIEWS OF NATIONAL EXPERTS TO PREPARE DIVERS ALL ITEMS AND SPECIALTIES

The article analyses all kinds of professions for which training of divers is available. The qualification requirements for some of them are solved. We considered the order of assignment or withdrawal of diving qualifications and work order of diving qualification commissions. It is shown how the initial qualification is assigned for full-time and part-time divers on the primary and secondary qualifications. The structure of the central diving Qualifications Commission are considered, which includes 3-5 persons of diving qualifications. It is necessarily to include 1-2 diving experts, a doctor of specialized physiology and specialists of necessary directions. An order of approval and adoption of these commissions is defined. Some additional perspective specialties of divers are proposed. Some problems of preparation are defined and the ways of their solutions are proposed.

Keywords: diver, diver-deminer, welder-diver, diver-witnesses, diver-ecologist.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті конкретизовано сутність поняття «інновації». На основі узагальнення наукових трактувань встановлено, що інновації – це нові ідеї, дії або зміни, що ґрунтуються на створенні нової практики освіти для її оптимізації. Встановлено, що інновації в освіті умовно поділяють залежно від їх спрямування на теоретичні, практичні та інновації інтеграційного характеру. Подано моделі пасивного, активного та інтерактивного навчання. Зазначено, що інноваційні інтерактивні методи навчання іноземних мов спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у підготовці майбутніх перекладачів.

Ключові слова: інновації, інтерактивні технології, перекладачі.

В статті конкретизовано сутність поняття «інновації». На основі обобщення научных трактовок установлено, что инновации - это новые идеи, действия или изменения, основанные на создании новой практики образования для ее оптимизации. Установлено, что инновации в образовании условно подразделяют в зависимости от их использования на теоретические, практические и инновации интеграционного характера. Подано модели пассивного, активного и интерактивного обучения. Отмечено, что инновационные интерактивные методы обучения иностранным языкам направлены на развитие и самосовершенствование личности, создают предпосылки для эффективного улучшения учебного процесса в подготовке будущих переводчиков.

Ключевые слова: инновации, интерактивные технологии, переводчики.

Постановка задачі у загальному вигляді. Зростаючі потреби суспільства у висококваліфікованих, конкурентоздатних, інтелектуально розвинених перекладачах-професіоналах висувають нові вимоги до їх професійної компетентності у різних галузях перекладу. Підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає використання педагогічних інновацій, у яких пріоритетами є процесуальність, полілогічність і діалогічність міжособистісної взаємодії, миследіяльність, можливості самореалізації завдяки створенню комплексу максимальних умов для саморозвитку студентів. Адже освіта є такою галуззю соціальної сфери, де стійкий розвиток інноваційної діяльності має розглядатися як процес відтворення людського капіталу на розширеній та інноваційній основі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що феномен інновацій розглядається науковцями як «ідеї та пропозиції (що в багатьох випадках ґрунтуються на результатах відповідних спеціальних наукових досліджень, соціополітичних і технічних розробок), які можуть стати основою для створення нових видів суспільного буття, продукції чи значно поліпшити характеристики (технічні, моральні, правові, економічні тощо) існуючої реальності, створення нових процесів, послуг, усього того, що може покращити «якість життя» людства» [8, с. 97-98]. У Законі України «Про інноваційну діяльність в Україні» у ст. 1, дається

визначення інновації – це новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукції або послуги, а також організаційно-технічні розв'язання виробничого, адміністративного, комерційного характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери [6]. Узагальнення наукових трактувань даного поняття свідчить, що інновації – це нові ідеї, дії або зміни, що ґрунтуються на створенні нової практики освіти для її оптимізації.

Мета статі полягає у конкретизації інноваційних підходів до використання засобів інтерактивних технологій у підготовці майбутніх перекладачів.

Викладення основного матеріалу. Реалізація інноваційних підходів у вищій школі вважається процесом творення, запровадження та поширення в освітній практиці ВНЗ нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів вищої освіти, відбувається перехід системи підготовки майбутніх фахівців до якісно нового стану. Комплексне значення терміну «інновація» полягає в тому, що це поняття складається з власне ідеї та процесу її практичної реалізації [3, с. 338].

Інновації в освіті умовно можна поділити на такі категорії залежно від їх спрямування:

1) інновації теоретичного характеру, до яких увійшли теорії, ідеї, концепції, які ще

потребують розробки, доведення до практичного рівня (наприклад, теорія неперервної освіти, синергетичний підхід в освіті, гуманізація освіти, гуманітаризація вищої освіти тощо);

2) інновації практичного характеру – це нові педагогічні технології, які використовуються у навчальному процесі (наприклад інтерактивне навчання, дистанційне навчання, технологія мультимедійного навчання, технологія проектного навчання, тренінгові технології навчання тощо);

3) інновації інтеграційного характеру: а) це ті інновації, які мали теоретичний характер і отримали подальший розвиток на практиці (наприклад, розвивальне навчання, діяльнісний, особистісно-орієнтований підхід, контекстне навчання (технології моделювання ситуацій) тощо; б) інновації, які спочатку з'явилися на практиці, а далі обґрунтовувались в теоретичному аспекті (наприклад, технології активного навчання) [1, с. 56].

Педагогічні інновації є одним з аспектів більш загального поняття «освітні інновації». Вони охоплюють сферу педагогічного процесу і спрямовані на розв'язання відповідних задач. Таким чином, педагогічний процес виявляється як цілеспрямована система впливу на суб'єктів освітнього процесу, що призводить до якісних змін індивіда. Система впливу включає педагогічні технології, що охоплюють виховний, навчальний та управлінський процеси як взаємодіючі елементи педагогічної системи. Педагогічні технології розповсюджуються на всю освітню систему [1, с. 36].

Обґрунтовуючи важливість та актуальність інноваційних педагогічних технологій, зазначимо, що їх мета не тільки удосконалити попередні уміння та навички, а й сформувані нові, й у майбутньому генерувати ідеї, використовувати міждисциплінарний підхід на основі міжпредметних зв'язків.

При навчанні майбутніх фахівців використовуються різні моделі навчання. Учені розрізняють пасивну, активну та інтерактивну моделі навчання залежно від участі студентів у навчальній діяльності.

За умов пасивної моделі навчання студент є об'єктом навчання, який повинен засвоїти і відтворити матеріал, наданий йому викладачем, текстом підручника чи іншим джерелом знань. Цій моделі навчання відповідає схема, наведена на рисунку 1.

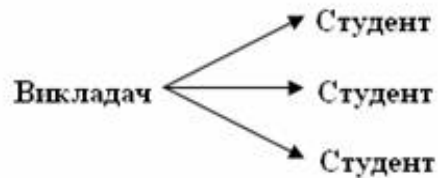


Рис. 1. Схема пасивної моделі навчання

Активна модель навчання передбачає застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів. Студент є «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з викладачем. Основні методи: самостійна робота, проблемні і творчі завдання, запитання від студента до викладача і навпаки. Схематично ця модель навчання зображена на рисунку 2.

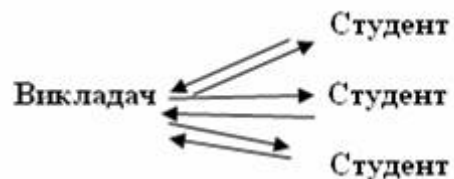


Рис. 2. Схема активної моделі навчання

Інтерактивна модель навчання є найбільш сучасною і продуктивною. Інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Ця модель навчання схематично відображена на рисунку 3.

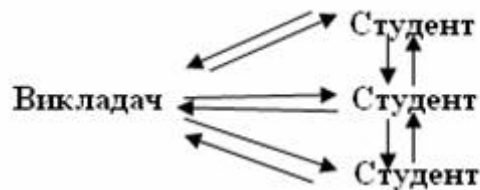


Рис. 3. Схема інтерактивної моделі навчання

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес будується на умовах постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, що сприяє створенню атмосфери співпраці, взаємодії у студентському колективі, формуванню цінностей, навичок і вмінь [5].

Дидактичною метою використання інтерактивних технологій у процесі формування особистості майбутнього перекладача є розвиток його творчого потенціалу; здатності до самосвідомості і самоуправління; уміння раціонально

організувати свою діяльність; оперувати інформацією; розвивати професійну компетентність. Науковці пропонують різні підходи до застосування інтерактивних технологій у підготовці студентів. Так на думку Т. Сердюк, інтерактивні технології розподіляються на індивідуальні, парні, групові, колективні за домінуючими формами організації навчально-пізнавальної діяльності. У таких же форматах відбувається і професійна діяльність перекладача. Так, наприклад, у процесі письмового перекладу він працює індивідуально, здійснюючи переклад під час ділових переговорів у групі, яка складається з декількох осіб, а перекладаючи конференції – у великій групі. Отже, застосування індивідуальних, парних, групових та колективних інтерактивних технологій надає можливість підготувати майбутнього перекладача до самостійної роботи, відчуття різниці й опанувати особливості спілкування в парі, великих і малих групах. За домінуючими методами навчання виокремлюються інформаційні, проблемно-пошукові, імітаційно-ігрові, дослідницькі інтерактивні технології. Їх імплементація у процесі підготовки майбутніх перекладачів забезпечує максимальне наближення навчальної діяльності до умов професії, розвиток дослідницьких якостей майбутнього фахівця, механізмів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, критичного та творчого мислення. За домінуючими засобами навчання у вище згаданій класифікації інтерактивні технології поділяються на гомоорієнтовані, коли основний партнер у взаємодії – людина або група осіб, і техноорієнтовані, коли переважають технічні засоби навчання [7].

Застосування гомоорієнтованих інтерактивних технологій сприяє розвитку соціальної та дискурсивної компетенції, розвиває комунікабельність, здібності до самопрезентації, асертивність, уміння успішно долати конфліктні ситуації. Техноорієнтовані інтерактивні технології надають змогу розвинути технологічну й інформаційно-технологічну компетенції, ознайомитись із сучасними електронними засобами для перекладу та опанувати їх.

Інноваційні інтерактивні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального

процесу у вищих навчальних закладах. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента (learner-centered lessons), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існують різні варіанти цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви – «Whole Language Content Approach», «Cognitive Approach», «Content-Based ESL Program», «Cognitive Academic Language Approach», «Cooperative Learning», «Interactive training» [9].

Використання інтерактивних методів надає можливість вирішити комунікативно-пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Таким чином, новітні методи навчання іноземних мов сприяють вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати уміння і навички спілкування, встановити емоційний контакт із студентами, навчити їх працювати в команді, зважати на думки і висловлювання інших.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. На практиці виявили досить високу ефективність такі форми підготовки майбутніх перекладачів, як індивідуальна, парна, групова і робота в команді. Найбільш відомі форми парної і групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); мозковий шторм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews); рольові та ділові ігри (role-playing and business games) та ін.

Розглянемо деякі особливості використання зазначених засобів інтерактивних технологій у підготовці майбутніх перекладачів. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, твір, взагалі інформацію, вивести підсумок заняття, події тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед всією групою про результати.

Перевагами використання парної роботи у навчанні іноземної мови вважають створення емоційно-комфортного й

сприятливого для співпраці студентів мікроклімату, підсилення уваги й інтересу студентів протягом усього заняття. Хоча серед деяких педагогів існує думка про те, що запровадженню такої роботи на заняттях з англійської мови можуть завадити перешкоди, такі як: недостатній рівень підготовки викладача до парної роботи; обмеженість площі класної кімнати для організації інтерактивної взаємодії; шумовий поріг, який може завадити як роботі у класі, так і в сусідніх навчальних приміщеннях; витрачання великої кількості часу на організацію й виконання дій; неможливість забезпечити однаковий контроль за усіма парами (групами) і виправити усі їх помилки тощо. Є і низка чинників, гальмівне діючих на впровадження парної роботи з боку студентської аудиторії. Серед них: ставлення студентів до парної роботи як до несерйозної справи, відсутність звички до співпраці та чіткого уявлення про план власних дій, сприйняття парної роботи як дозволу викладача спричинити безлад на занятті, різний темп роботи студентів (випереджальна діяльність більш сильних студентів, які можуть занудьгувати від простою в роботі, і відставання слабкіших) [4, с. 22].

Читання зигзагом означає такий вид діяльності, що передбачає поділ тексту на частини або використання різних текстів за тією ж тематикою. Уривки тексту роздають студентам для читання з подальшим обговоренням з метою виявлення змісту всього тексту або висловлювання різних точок зору щодо прочитаного.

Такий метод колективно-групового навчання як «мозковий штурм», допомагає вільніше висловлюватися, долати стереотипи, відпрацьовувати уміння говорити по суті й переконливо. Мозковий штурм – це такий метод вирішення проблеми, коли всі учасники розмірковують над однією проблемою. Цю технологію застосовують, коли потрібні кілька варіантів розв'язання проблеми. Опираючись на життєвий досвід та знання, всі учасники обговорення вільно висловлюють свої думки. Опрацювання дискусійних питань дає можливість студентам визначити власну позицію, формує уміння відстоювати свої думки, навички дискутування та публічного виступу, сприяє розвитку критичного мислення.

Корисним видом діяльності є створення дискусій англійською мовою, тематика яких може бути різноманітною. Доцільно створювати професійно-орієнтовані дискусії.

За основу таких обговорень можна брати інформацію з прочитаних текстів та статей. Викладач бере на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, суперечливі питання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії.

Використання рольових ігор, в яких студенти спілкуються в парах або в групах не лише дозволяє зробити заняття більш різноманітним, а й дає можливість студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Вони можуть допомагати один одному, успішно коригувати висловлення своїх співрозмовників, навіть якщо викладач не дає такого завдання. Учасники рольових ігор можуть виконувати різноманітні ролі, при цьому їхнім завданням є вирішення проблемної ситуації. Саме серії проблемних завдань відкривають можливості використання іноземної мови для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування у студентів мовленнєвої комунікативної компетенції. Створюючи проблемні ситуації, викладачеві слід слідкувати, щоб завдання відповідали рівню наявних знань та інтелектуальних можливостей студентів, не були стереотипними, відображали реальні ситуації професійної діяльності, подавали проблему під несподіваним кутом зору, а також були пов'язані з темою заняття, текстом, який вони читали, граматику, яку вони опрацьовували. Виконуючи такі завдання студенти можуть практично осмислити інформацію, подану в тексті, активізувати лексичний та граматичний матеріали.

Використання інтерактивних методів у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів спрямоване на розвиток у студентів культури спілкування, на формування особистості, яка володіє креативним та аксіологічним потенціалом, технологіями творчого саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації. Вивчений досвід застосування інтерактивних технологій у процесі навчання майбутніх фахівців свідчить про причини недостатньої ефективності їх застосування на сучасному етапі. Серед них можна виділити такі: низький рівень активності студентів; репродуктивний характер їх навчально-

пізнавальної діяльності; відсутність мотивації студентів до участі в інтерактивних вправах; безсистемне використання інтерактивних методів з боку викладачів; недооцінка особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання; превалювання суб'єкт-об'єктних відносин між викладачами та студентами.

Отже, інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов потребують від усіх учасників навчального процесу розвитку комунікаційних умінь, навичок роботи в парах і групах, вмінь аргументувати й дискутувати тощо. В цілому інтерактивне

навчання спілкуванню іноземною мовою майбутніх перекладачів створює сукупний ефект, який виявляється в тому, що на фоні програмного засвоєння знань формуються вміння співпрацювати на основі стратегії взаємодії; формується комунікативна компетентність, що визначається зміною стилю спілкування, усвідомленням бар'єрів спілкування, характером вирішення комунікативних завдань; виявляється толерантність, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту та адекватність спілкування в різних ситуаціях.

Література

1. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія / Л. В. Буркова. – К. : Інформ. системи. 2010. – 278 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Бусел. – Ірпінь : ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ляковська О. А. Кооперативно-інтерактивні технології навчання іноземних мов / О. А. Ляковська // Інозем. мови. – 2005. – № 1. – С. 21–24.
5. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
6. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 р. № 40- IV // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002. – № 36. – 226 с.
7. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. В. Сердюк. – Кривий Ріг, 2010. – 21 с.
8. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : [монографія] / [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
9. Stern H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H. Stern. – Oxford : Oxford University Press, 1983. – 27 p.

Onyschuk A. S., instructor of Translation Studies

INNOVATIVE APPROACHES TO THE USING OF INTERACTIVE TECHNOLOGY IN TRAINING FUTURE TRANSLATORS

The article elaborated the essence of the concept of "innovation". On the basis of summarizing the scientific interpretations it is found that innovations are the new ideas, actions or changes that are based on the creation of a new practice of education for its optimization. It is found that innovation in education is conventionally divided according to their focus on the theoretical, practical and innovation integrative nature. The models of passive, active and interactive learning are given. It is indicated that innovative interactive methods of teaching foreign languages, based on humanistic approaches are designed to the development and self-improvement of the individual, the disclosure of reserve capacity and creativity create conditions for effective improvement of the educational process in the preparation of future translators. It is generalized that such forms of future translators, as an individual, pair, group and team work found very high efficiency in practice. The best known form of pair and group work: internal (external) circle (inside / outside circles); brainstorm (brain storm); reading zigzag (jigsaw reading); exchanges (think-pair-share); paired interview (pair-interviews); role-playing and simulation games (role-playing and business games) and others. Some features and definitely some advantages of using these interactive technologies in the training of future translators are defined. It is generalized that the ensuring the formation of the types of speech activities mentioned interactive techniques help to implement the basic function of learning a foreign language by future translators – the formation of students' verbal communicative competence.

Keywords: innovation, interactive technology, translators.

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ РОЗВИНЕНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовуються критерії та показники діагностування рівнів розвиненості методичної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін у вищих військових навчальних закладах. Визначені критерії та їх показники у комплексному застосуванні достатньо повно розкривають методичну компетентність викладачів військово-спеціальних дисциплін, як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: методична компетентність викладачів військово-спеціальних дисциплін, критерії та показники діагностування розвиненості методичної компетентності.

В статті обґрунтовуються критерії та показники діагностування рівнів розвиненості методичної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін у вищих військових навчальних закладах. Визначені критерії та їх показники у комплексному застосуванні достатньо повно розкривають методичну компетентність викладачів військово-спеціальних дисциплін, як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності.

Ключевые слова: методическая компетентность преподавателей военно-специальных дисциплин, критерии и показатели диагностирования развития методической компетентности.

Актуальність статті. Підвищення ефективності функціонування системи вищої військової освіти неможливе без дослідження проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін у вищих військових навчальних закладах (далі ВВНЗ). Важливою підпроблемою є розвиток методичної компетентності, при цьому характерною особливістю професійно-педагогічної діяльності цих викладачів є наявність значного практичного військово-професійного та життєвого досвіду, володіння на високому рівні знаннями, навичками та уміннями у військово-професійній сфері. Але, на жаль, має місце відсутність у переважній більшості з них педагогічної освіти та як наслідок – брак методичних знань, навичок, умінь і здатностей як педагогів.

На сьогодні відсутні узагальнені системні дослідження визначення рівнів і характеру розвиненості методичної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін. Виходячи з того, що нині не існує методів безпосереднього виміру професійно важливих якостей, які входять у склад методичної компетентності, тому оптимальною оцінкою є порівняння результатів показників її складових. Таким чином постає питання щодо обґрунтування критеріїв і показників діагностування рівнів розвиненості методичної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін.

Аналіз результатів останніх досліджень. Різні аспекти військово-навчального процесу у ВВНЗ та шляхи його вдосконалення викладені у працях Г.М. Артюшина, О.В. Барабанщикова, А.В. Галімова, О.В. Діденка, Д.В. Іщенко, А.О. Лігоцького, В.І. Пліска, М.І. Науменка, М.І. Нецадима, В.В. Райка, В.М. Телелима, Г.Х. Яворської, В.В. Ягупова та ін.

Проблема формування професійної, методичної, психолого-педагогічної та предметної видів компетентності фахівців стали центром уваги дослідників (В.А. Адольф, Р.В. Ваврик, О.І. Гура, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, Л.В. Олійник, В.І. Свистун, А.В. Хуторський, В.В. Ягупов та ін.).

Аналіз дисертаційних досліджень з проблеми підготовки викладачів за останні роки показує, що у них розглядалися питання: розвитку професійної готовності викладачів загальновійськових дисциплін у ВВНЗ (Р.В. Ваврик); розробки методики формування методичної компетентності майбутніх офіцерів військ зв'язку в процесі практичної підготовки (Л.В. Олійник); розвитку методичної компетентності середнього професійного навчального закладу в умовах післядипломної освіти (Т.С. Кочарян); формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів (С.В. Толочко); розвитку професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів ПТО у

системі післядипломної освіти (Л.І. Шевчук); формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до педагогічної діяльності у ВВНЗ (В.О. Цибулько); професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів аграрних ВНЗ (Л.П. Хахула); педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін і майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі післядипломної освіти (Ю.І. Торба); управління якістю професійної діяльності викладачів ВНЗ I-II рівнів акредитації (В.М. Радченко).

Водночас залишаються не розкритими проблемні питання обґрунтування критеріїв і показників діагностування розвиненості методичної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін у ВВНЗ, це і визначило мету написання даної статті.

Виклад основного дослідницького матеріалу. На основі аналізу наукової літератури нами було з'ясовано, що складовою професійно-педагогічної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін є методична компетентність, яка представляє інтегральне інтелектуальне, професійно-педагогічне та особистісне утворення, яке ґрунтується на системі знань у галузях педагогіки, психології та військових (спеціальних) наук, методичних навичках, уміннях і здатностях, професійно важливих і суб'єктивних якостях, актуалізується у процесі здійснення професійно-педагогічної діяльності, у межах якої виявляється система методичних знань, умінь і навичок, педагогічних здатностей та якостей.

Виходячи з того, що методична компетентність викладачів військово-спеціальних дисциплін у ВВНЗ виявляється під час здійснення практичної діяльності, то вона і має діагностуватись під час її здійснення. Таким чином, постає питання розробки системи обліку результатів розвиненості методичної компетентності для виміру наявного стану її сформованості та на основі цього стану шляхом порівняння встановлення рівнів її розвиненості. Під системою обліку результатів ми розуміємо багаторівневу впорядковану шкалу оцінювання методичної компетентності з певними критеріями та показниками. Постає завдання щодо визначення критеріїв і показників її діагностування. Визначивши основні ознаки, за допомогою яких можна діагностувати методичну компетентність, ми зможемо стверджувати про наявний і

досягнутий рівні. Від обґрунтованого та виваженого вибору критеріїв і показників діагностування рівнів розвиненості методичної компетентності буде залежати обґрунтованість діагностичних процедур, що в подальшому надасть можливість виважено розробити методiku розвитку та оцінювання, з обґрунтуванням ефективних організаційно-педагогічних умов її розвитку.

Критерій (в перекладі з грец. *kriterion* – засіб судження, переконання, міра) – “мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікації” [3, с. 196]. У найбільш загальному вигляді критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища та його сутність. Показник – кількісна характеристика цього явища, яка дає змогу зробити висновок про його стан у динаміці. Таким чином, критерій – це поняття ширше, ніж показник, а отже, можлива ситуація, коли при одному критерії існує ціла низка показників. Разом із тим критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій [1, с. 145].

Критерії оцінювання мають відповідати певним вимогам. На думку В. М. Вергасова, такими вимогами можуть бути:

– об'єктивність: критерій має бути функцією особистісних характеристик суб'єкта, який користується ним. Його дотримання забезпечується вибором таких елементарних складових даного критерію, які можна однозначно оцінювати у найбільш простій системі – двійковій (так – ні);

– ефективність: критерій має найбільш повно відображати чинники, які впливають на оцінюваний параметр навчального процесу, що забезпечується за рахунок множинності елементарних критеріїв;

– надійність і висока достовірність: забезпечується достатньою статистикою оцінок за даним критерієм;

– спрямованість критерію: критерій має бути спрямований на управління одним або одночасно декількома видами діяльності. Підходи до визначення критеріїв можуть бути різними [2, с. 35–36].

У дисертаційній роботі Н.Ю. Самойленко визначає п'ять основних критеріїв оцінювання методичної

компетентності майстрів виробничого навчання ПТНЗ: мотиваційний (потреби, мотиви, інтереси); інтелектуальний (володіння психолого-педагогічними, професійними, власне методичними знаннями); діяльнісний (уміння й досвід вирішення методичних завдань з виробничого навчання); технологічний (техніко-технологічні вміння і професійні здатності); рефлексивний (професійна самооцінка, саморефлексія, професійна “Я-концепція”) [6, с. 120–121].

В.І. Орлов з метою оцінювання результатів підготовки тих, хто вчиться, виділяє такі критерії: когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Когнітивний критерій ґрунтується на кількісних і якісних показниках ефективності процесу навчання, прийнятих у педагогіці (поповнення (збільшення) знань (у порівнянні з вихідним станом знань; реальний обсяг знань (у порівнянні з вимогами стандарту; актуалізація знань при вирішенні пізнавальних і практичних завдань; застосування знань у нових ситуаціях; ефективність використання знань у практичній діяльності).

Діяльнісний критерій дозволяє оцінювати ступінь сформованості пізнавальних і практичних умінь (їхній обсяг (у порівнянні з еталонним переліком, що витримується у загальноосвітньому стандарті); засвоєння опорної теоретичної основи вміння; повнота операційного складу кожного вміння; інтегрованість (комплексність); стійкість; гнучкість (перенесення умінь у нові ситуації); дієвість умінь).

Особистісний критерій дозволяє оцінювати аксеологічний характер навчальної діяльності (мотиви навчання; особистісний сенс отриманих знань, задоволеність процесом навчання, етичні установки у професії; динаміку інтелектуального й фізичного розвитку; характер відносин з колегами-курсантами, викладачами; готовність до самоосвіти) [5, с.35].

Л.В. Олійник вважає, що структура методичної компетентності командира взводу військ зв'язку направлена на здійснення мети його професійної діяльності – організації навчально-виховного процесу у військовому підрозділі й являє собою єдність 4-х критеріїв – когнітивного, операційно-дійового, особистісного та інтегративного [4, с.115–116].

Н.В. Соловова у структурі методичної компетентності викладачів ВНЗ виділяє критерії оцінювання методичної компетентності – мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційний, аналітико-рефлексивний і творчий [7].

С.В. Толочко у дисертаційній роботі в структурі методичної компетентності виділяє такі критерії: змістовий, операційний, мотиваційно-стимулюючий з показниками (сформованість знань, умінь і навичок, наявність потреб, бажань, професійного інтересу) їх сформованості [8].

Здійснивши аналіз наукової літератури та шляхом співставлення структур і специфіки методичної компетентності фахівців різних професій нами було з'ясовано, що методична компетентність викладачів військово-спеціальних дисциплін у ВВНЗ складається з ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, праксиологічного, суб'єктного компонентів і професійно-важливих якостей. Відповідно, в системі вимірників означеної компетентності мають бути характеристики, які відображають ці складники в цілісній єдності.

Ціннісно-мотиваційний критерій є важливим, а іноді і вирішальним щодо розвитку методичної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін, оскільки він відображає наявність мотиву та потреби у досягненні цілей, визначає основні цінності та цілі педагогічної діяльності, характеризує ставлення викладачів до методичної діяльності, їх готовність і зацікавленість у виконанні методичної роботи, визначає наявність мотиву до підвищення методичної кваліфікації, дає усвідомлення цінності методичної культури.

Показниками цього критерію нами визначено:

– інтерес – зацікавленість займатися методичною діяльністю у ВВНЗ, співставлення особистісного та професійно-педагогічного досвіду з досвідом колег, інтерес в отриманні нових знань з сучасних методик навчання, у набутті інноваційного досвіду, педагогічного досвіду колег;

– потреби – розуміння цінності методичних знань у здійсненні практичної діяльності та у подальшому професійному зростанні, потреба у розширенні професійно-педагогічних знань, навичок, умінь і здатностей, в отриманні нових методичних знань, засвоєнні передового досвіду у методиці, в оволодінні сучасними методами

педагогічної діяльності; наявність спонукальних професійно важливих потреб (бажання досягти успіху, самореалізація, самовираження та самоствердження у методичній діяльності);

– мотиви – внутрішні (усвідомлення необхідності професійного зростання (кар'єрного зростання), визнання професійно-педагогічних та особистісних досягнень з боку педагогічної спільноти (прагнення утвердитись у професійній групі колег), потреба у саморозвитку, самовдосконаленні, в реалізації особистісного та професійно-педагогічного потенціалів) і зовнішні (організаційні, економічні, соціальні тощо);

– цілі – досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності (отримання визнання з боку держави, керівництва Міністерства оборони України, керівництва ВВНЗ, педагогічної спільноти, наявність односторонніх).

Емоційно-вольовий критерій характеризує якості викладача військово-спеціальних дисциплін, які забезпечують успішність здійснення методичної роботи в різних умовах.

Показниками емоційно-вольового критерію нами визначено:

– володіння технологіями, прийомами та засобами збереження внутрішньої рівноваги (самоконтроль) та емоційного відновлення (самокорегування) у процесі методичної діяльності;

– здатність керувати навчально-пізнавальними діями курсантів (слухачів) і володіти ініціативою в процесі організації різних навчально-виховних заходів;

– витривалість нервово-фізіологічної сфери, емоційна рівноваженість і стресостійкість;

– розвиненість вольових якостей (самовладання, витримки, впевненості, твердості характеру, самостійності);

– здатність до гнучкості під час організації своєї професійно-педагогічної діяльності;

– сформованість педагогічного такту;

– наявність відчуття задоволення від виконання методичної роботи.

Когнітивний критерій – наявність системи знань у таких сферах: загальнолюдській, загальнонауковій, психолого-педагогічній, загально-професійній, фаховій і найголовніше – методичній роботі та в сфері військово-

спеціальної дисципліни, яку педагог викладає.

Показниками когнітивного критерію нами визначено:

– психолого-педагогічні знання;

– військово-професійні знання (фахові знання);

– знання з військово-спеціальних дисциплін;

– загальнометодичні знання;

– предметно-методичні знання.

Праксиологічний критерій включає у себе професійно-педагогічні та методичні навички, уміння й здатності, професійно-педагогічний, методичний і життєвий досвід, які дають можливість з'ясувати сформованість і розвиненість оволодіння методичними навичками та уміннями, практичним застосуванням нових методик, досвідом методичної діяльності.

Показниками праксиологічного критерію нами визначено:

– здатність організовувати та приймати участь у науково-методичній роботі (участь у створенні стандартів вищої освіти, написанні підручників, навчальних і навчально-методичних посібників, обґрунтування навчально-методичної та організаційно-плануючої документації на кафедрі, розробка планів і методичних розробок щодо проведення навчальних занять з військово-спеціальних дисциплін, тощо);

– здатність здійснювати експертну оцінку науково-методичних документів з військово-спеціальних дисциплін;

– здатність діагностувати цілі навчання та виховання курсантів (слухачів) у процесі викладання військово-спеціальних дисциплін;

– здатність вільно володіти активними та спеціальними методами навчання у процесі викладання військово-спеціальних дисциплін;

– здатність забезпечувати сприятливий морально-психологічний клімат у колективі курсантів (слухачів);

– уміння комплексно використовувати сучасні технічні засоби навчання у навчальному процесі;

– організаційно-методичні уміння щодо викладання військово-спеціальних дисциплін;

– уміння застосовувати в педагогічній практиці сучасних методик викладання військово-спеціальних дисциплін;

Питання педагогіки

– здатність здійснювати педагогічну взаємодію з курсантами (слухачами) на рівні співпраці у процесі викладання військово-спеціальних дисциплін;

– наявність індивідуального стилю методичної роботи під час викладання військово-спеціальних дисциплін;

– творча активність у методичній діяльності, створення авторських методик з викладання військово-спеціальних дисциплін;

– уміння готуватись до проведення та проводити лекційні заняття (семінарські, групові та практичні заняття, групові вправи) з військово-спеціальних дисциплін;

– уміння організувати, керувати та проводити самостійні заняття з військово-спеціальних дисциплін під керівництвом викладача;

– уміння здійснювати перевірку результатів практичних занять з військово-спеціальних дисциплін використовуючи електронно-обчислювальну техніку;

– уміння здійснювати підготовку слухачів, організувати роботу з відпрацювання науково-методичних матеріалів для проведення командно-штабних навчань (тактичних і тактико-спеціальних) навчань;

– уміння виконувати обов'язки на посадах керівництва та посередницького апарату, здійснювати оцінювання дій курсантів (слухачів) на визначених посадах під час проведення командно-штабних (тактичних, тактико-спеціальних) навчань;

– уміння готуватись до проведення та проводити військові ігри;

– уміння проводити консультації з курсантами (слухачами) з військово-спеціальних дисциплін;

– уміння проводити захист курсових робіт з військово-спеціальних дисциплін;

– уміння перевіряти контрольні розрахунково-графічні (графічні) задачі з військово-спеціальних дисциплін, у тому числі на картах;

– уміння проводити диференційовані заліки (заліки за змістовні модулі) з військово-спеціальних дисциплін;

– уміння організувати та здійснювати керівництво військовим (флотським) стажуванням;

– уміння проводити захист звітів курсантів (слухачів) з військового (флотського) стажування;

– уміння здійснювати керівництво, консультування та рецензування кваліфікаційних робіт освітньо-кваліфікаційного рівня магістр (спеціаліст, бакалавр);

– уміння здійснювати керівництво підготовкою слухачів за екстернатною формою підготовки;

– уміння оцінювати курсантів (слухачів) під час проведення державних іспитів із захисту кваліфікаційних робіт;

– уміння оцінювати курсантів (слухачів) під час проведення комплексного-державного екзамену (у тому числі і на карті);

– уміння керувати тими, хто здобуває науковий ступінь шляхом самостійної роботи, в якості наукового керівника;

– уміння оцінювати знання ад'юнктів та здобувачів наукового ступеня під час проведення кандидатських іспитів з військово-спеціальних дисциплін;

– уміння рецензувати реферати кандидатів до ад'юнктури, доповідей кандидатів до докторантури;

– уміння здійснювати керівництво ад'юнктами та консультування докторантів;

– уміння організувати роботу, здійснювати керівництво та взаємодію з курсантами (слухачами) при виконанні обов'язків куратора навчальної групи;

– уміння здійснювати наставництво над викладачами військово-спеціальних дисциплін з стажем педагогічної діяльності до 3-х років.

Суб'єктний критерій є інтегральним, оскільки діяльність викладача військово-спеціальних дисциплін у ВНЗ спрямована на інших суб'єктів навчально-виховного процесу – курсантів (слухачів). У процесі здійснення педагогічної діяльності виникає потреба постійно рефлексувати, оцінювати педагогічні ситуації, вчинки, поведінку та реакцію курсантів (слухачів); власні можливості, стани, поведінку та вчинки, вірогідні результати, а також і наслідки цих дій, передбачувати та врахувати як це буде оцінено іншими суб'єктами навчально-виховного процесу.

Показниками суб'єктного критерію нами визначено:

– здатність оцінювати у педагогічній діяльності поведінку, вчинки та можливості як особисту (самооцінка), так і інших суб'єктів навчально-виховного процесу;

– здатність до адекватного оцінювання результатів своєї діяльності через досягнення курсантів (слухачів) (самокритичність);

– здатність до аналізу, прогнозування, оцінювання та прийняття рішень у нестандартних ситуаціях;

– здатність до креативних (не типових) рішень;

– оволодіння аналітичними та оціночно-інформаційними вміннями;

– методична рефлексія і саморефлексія (самоконтроль).

Таким чином, кожен з викладених нами критеріїв і показників діагностування розвиненості методичної компетентності є вкрай необхідними в методичній діяльності викладачів військово-спеціальних дисциплін у ВВНЗ. Слід зазначити, що вони тісно пов'язані між собою та є інтегральними показниками їх методичної діяльності.

Висновок. Визначені нами основні критерії та показники діагностування рівнів розвиненості методичної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін та їх комплексне застосування в умовах здійснення навчально-виховного процесу дозволить об'єктивно оцінити її рівень, визначити які методичні знання, навички, уміння і здатності як педагогів потребують поглиблення та розвитку, намітити програму її удосконалення та зробити висновки щодо її ефективності.

Перспективи подальших досліджень. Визначити та обґрунтувати рівні розвиненості методичної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін у ВВНЗ відповідно до розроблених критеріїв і показників діагностування їх методичної компетентності.

Література

1. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Бойко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 244 с. + 232 с. дод. – Дві кн. одиниці.

2. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе : [учебное пособие] / Вергасов В. М. – К. : Вышш. шк., 1985. – 176 с.

3. Український радянський енциклопедичний словник: в 3-х т. / [редкол.: А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін.]. – [2-ге вид.]. – К.: голов. ред УРЕ, 1987. – Т. 2. – 1987. – 736 с.

4. Олійник Л. В. Методика формування методичної компетентності майбутніх офіцерів військ зв'язку в процесі практичної підготовки (на прикладі загальновійськових та військово-спеціальних дисциплін): дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Олійник; Національний університет оборони України. – К., 2010. – 247 с.

5. Орлов В. И. Знания, умения и навыки учащихся / В. И. Орлов // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 33-39.

6. Самойленко Н. Ю. Розвиток методичної компетентності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. Ю. Самойленко; Ін-т професійно-технічної освіти НАПН України. – К., 2012. – 210 с.

7. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза / Н. В. Соловова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта – 2010. – №5. – С. 52-59.

8. Толочко С. В. Формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Толочко; Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К., 2012. – 309 с.

Ostapenko V., a senior research

THE DIAGNOSTIC CRITERIA AND DATA OF LEVELS OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF THE TEACHERS OF SPECIAL MILITARY SUBJECTS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article has analyzed the diagnostic criteria and data of levels of the methodological competence development of the teachers of special military subjects in higher military educational institutions.

It is determined that methodological competence is an integral intellectual, professional, pedagogical and personal formation that is based on a system of knowledge in the fields of pedagogics, psychology and (military) special sciences, teaching skills, aptitude and abilities, professionally important characteristics. It is actualized in the process of vocational and educational activity, within which there is a system of knowledge and teaching skills, teaching abilities and qualities.

It was found that the methodological competence of teachers of special military disciplines at high military educational institutions consists of value-motivational, emotional, volitional, cognitive and praxiological, as well as the subjective components and professionally important qualities.

Keywords: methodological competence of teachers, military special subjects, the higher military educational institutions, diagnostic criteria and data of development of methodological competence.

*Романишина О. Я., кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті подано результати аналізу наукових досліджень з проблеми формування професійної ідентичності. Окреслено особливості формування професійної ідентичності майбутніх учителів на сучасному етапі розвитку вищої освіти. Визначено, що основними ознаками сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів є усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільності; знання, думка про міру своєї відповідності професійним еталонам; знання людини про міру її визнання в професійній групі; знання про свої сильні і слабкі сторони, про шляхи вдосконалення, про вірогідні зони успіхів і невдач; уявлення про себе і про свою роботу в майбутньому; співвіднесена майбутньої професійної діяльності та «образу Я».

В статті подані результати аналізу наукових досліджень по проблеме формирования профессиональной идентичности. Очерчены особенности формирования профессиональной идентичности будущих учителей на современном этапе развития высшего образования. Определено, что основными признаками сформированности профессиональной идентичности будущих учителей является осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание, мысль об уровне своего соответствия профессиональным эталонам; знание человека о состоянии его признания в профессиональной группе; знание о своих сильных и слабых сторонах, о путях совершенствования, о достоверных зонах успехов и неудач; представление о себе и о своей работе в будущем; соотнесение будущей профессиональной деятельности и «образа Я».

Постановка проблеми. Динамічні трансформації в усіх сферах суспільного життя супроводжуються зростаючими потребами у висококваліфікованих фахівцях, котрі ідентифікують себе з обраною професією. Ідентичність – це складний феномен, «багатошарова» психічна реальність, що об'єднує різні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онтогенетичні і соціогенні засади. Вона постійно доповнюється і змінюється в результаті суб'єктивної прагматичної орієнтації в постійно змінному середовищі, а її переживання актуалізується в особистій, соціальній і професійній сфері людського життя.

У процесі здобуття вищої професійної освіти відбувається формування життєвої і професійної позиції майбутнього фахівця, здійснюється реалізація професійних намірів, формуються професійно-диференціюючі ознаки, що реалізуються в певному соціальному оточенні, яке впливає на становлення, усвідомлення і пред'явлення індивідом професійної ідентичності.

Вирішення проблеми формування професійної ідентичності у майбутніх вчителів передбачає конкретизацію уявлень студента про своє місце в професійній групі, вироблення позитивного ставлення до своєї професійної приналежності на основі чітко окреслених професійних якостей, необхідних знань, умінь, навичок і досвіду діяльності за фахом. Тому науковці

виявляють посилений інтерес до проблеми професійної ідентичності майбутніх спеціалістів та особливостей її формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що науковці приділяють особливу увагу проблемі професійної ідентичності у контексті підготовки майбутніх фахівців. Так, О. Коропецька розглядає проблему професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні [2]. Є. Єрмолаєва визначає професійну ідентичність як комплексну характеристику відповідності суб'єкта і діяльності [1]. Теоретичні аспекти професійної ідентичності та експериментальну перевірку її формування у ході тренінгу презентували Л. Шнейдер [5] та І. Мельничук [3]. Науково обґрунтовуючи концепцію професійного розвитку, Ю. Поваренков виокремлює основні аспекти розгляду професійної ідентичності. Дослідник розглядає цей феномен як провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху; як емоційний стан, в якому перебуває особистість на різних етапах професійного шляху; як явище, що виникає на основі ставлення до професійної діяльності і професіоналізації в цілому; як засіб соціалізації, самореалізації і задоволення рівня домагань особистості на основі ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійного шляху, професіонала; як підструктуру суб'єкта професійного шляху, що реалізується у формі

функціональної системи, спрямованого на досягнення певного рівня професійної ідентичності [4].

Метою статті визначено конкретизацію особливостей формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Формування професійної ідентичності майбутнього вчителя ґрунтується на розумінні сутності професійної ідентифікації. Науковці стверджують, що в процесі професійної ідентифікації відбувається комплексне формування всіх компонентів готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Наприклад, на думку І. Мельничук, студенти, засвоюючи моделі і навички професійної діяльності в змодельованих віртуально-професійних ситуаціях, мають змогу: виявити зацікавленість і розуміння свого ціннісного ставлення до власного професіогенезу, прийняття себе в професії як дієвого фахівця, а не тільки як власника диплому, усвідомлення майбутнім фахівцем своїх професійних можливостей; здійснити аналіз прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, осмислення власної професійної позиції, визначення, конкретизація та формулювання аксіо-акмеологічних віх, що орієнтували б на вибір шляхів професійного зростання [3].

Тому важливою особливістю формування професійної ідентичності майбутнього фахівця є врахування й цілеспрямоване проведення профорієнтаційної роботи у школі, завдяки якій у майбутніх абітурієнтів педагогічних ВНЗ започатковується ціннісне ставлення до професії вчителя. Відбувається не лише констатація сутності професійної діяльності вчителя під час навчання учнів у школі. У період вибору майбутньої професії активно реалізуються критично-аналітичні процеси у мисленнєвій діяльності старшокласника, в результаті чого формується особисте бачення «плюсів» і «мінусів» вчительської діяльності, відбувається самооцінювання своїх можливостей ефективно виконувати функції педагога на основі оцінки професійної діяльності вчителів.

З цією метою проводилося анкетування старшокласників для встановлення рівня сформованості у них професійної ідентичності з майбутнім фахом учителя на початковому етапі – етапі вибору професії.

На нашу думку, встановлення початкового рівня сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів проектується на весь подальший процес освіти студента, опосередковує його включеність у створення системи соціально та особистісно значущих професійних цінностей. Ця специфічна ознака формування професійної ідентичності майбутніх учителів набуває особливої значущості на сучасному етапі розвитку освіти.

Адже ХХ століття з його особливостями – зростанням масової культури, масової освіти, масового технологізованого знання, – багато в чому знеособило процес освіти, в якому стали переважати змістовний, ідеологічний, уніфікований підходи. Ця тенденція виявила себе в різних національних системах освіти, але в нашій країні на певних етапах вона прийняла особливі форми, коли деформовані соціальні умови визначали такі вимоги, при яких особовий початок в культурі в цілому і в освіті зокрема виявилися незатребуваними, необов'язковими, небажаними. У результаті в умовах підпорядкування всіх сил та інтересів особи державі питання про усвідомлення себе, своєї особи в культурі професії, про створення людиною адекватного об'ємного «образу Я», який би послужив основою для формування «Я-концепції» особи, практично не обговорювався при розробці цілей, завдань і змісту вищої освіти [1].

Сучасна багаторівнева система вищої освіти розглядається, здебільшого, як система суто професійної освіти у напрямі спеціалізації студента ВНЗ, що тотожне здобуттю ним окремої професії, наприклад, учителя хімії, учителя математики та ін. і відображає рівень сформованості знань, умінь і навичок випускника. Вважаємо, що необхідно у вищій школі застосовувати ще один критерій визначення готовності майбутнього фахівця – це рівень його професійної ідентичності на основі вияву здатності працювати в обраній професії, відповідності обраному фаху. Таким чином, навчання студентів проектувати і формувати свій професійний образ Я в процесі фахової підготовки не входить у завдання вищих навчальних закладів.

На думку дослідників психолого-педагогічних аспектів формування особистості, найбільш сприятливим періодом для визначення професійної

ідентичності майбутнього фахівця є ті вікові межі розвитку людини, коли вона виявляє психологічну готовність до самовизначення як виконавця певної професійної ролі. Відбувається усвідомлення та оцінювання своїх якостей, рівня домагань, власного образу «Я» у сенсі професіогенезу – від вибору професії до становлення професіонала. Таким періодом є юнацький вік [6], на який припадає час здобуття професії, зокрема, у вищій школі.

Враховуючи, що становлення самосвідомості, інтенсивне досягнення людиною своєї ідентичності, свого «образу Я» припадає на 23-25 років, відтак саме в студентські роки відбувається самореалізація особистості, що не можлива без усвідомлення людиною самої себе: своїх здібностей, можливостей, потреб; своєї рольової та статусної приналежності, своїх психологічних (інтелектуальних, емоційних, вольових) характеристик. Тому перед системою вищої освіти постає питання про те, як створити сьогodнішнім студентам оптимальні умови для усвідомлення себе як майбутнього фахівця, тобто професійно ідентифікуватися.

Ми погоджуємося з думкою Є. Єрмолаєвої, що професійна ідентичність виступає, так званим, регулятором, що виконує стабілізуючу і перетворюючу функції. Саме урахування окреслених функцій професійної ідентичності визначає специфіку, особливості її формування у майбутніх фахівців [1].

Так, стабілізуюча функція професійної ідентичності полягає у забезпеченні необхідного рівня професійного центризму, що відображає пристосованість до професії, визнання і підпорядкування деонтологічним нормам вчительської діяльності. Тому однією з особливостей формування професійної ідентичності майбутніх учителів визначаємо вироблення стійкої професійно-ментальної позиції педагога під час навчання студентів у ВНЗ. Основними ознаками вияву окресленої позиції доцільно визначити постійність і стійкість до різних негативних деформацій і змін у поглядах на педагогічну діяльність. Є. Єрмолаєва називає цю ознаку константністю – здатністю до супротиву змінам [1].

Ще однією ознакою стабілізуючої функції професійної ідентичності є дистантність – уявлення про місце професії в семантичному, інформаційному і міжкультурному професійному просторі.

Основними шляхами формування окреслених уявлень є вивчення студентами історичних аспектів педагогіки, ознайомлення з результатами наукових пошуків сучасних педагогів-дослідників, учителів-новаторів та набуття особистісного досвіду педагогічної діяльності під час педагогічної практики.

Важливою характеристикою стабілізуючої функції професійної ідентичності є адаптивність – здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів. Зазвичай, такі новоутворення у професійному становленні майбутнього педагога формуються під час участі студентів у змодельованих дидактично-ігрових ситуаціях, коли прототипи суб'єктів професійно-педагогічної взаємодії знаходять оптимальні способи вирішення педагогічних задач.

Таким чином, ще під час навчання у вищій школі майбутні учителі моделюють окремі ролі учителя (предметника, вихователя, члена педагогічної спільноти, дослідника), апробують їх і адаптуються до ефективних і найкращих зразків взаємин на рівні «вчитель – учень», «учитель – група школярів», «учитель – педагогічний колектив», «учитель – батьки учнів» та ін. Студенти виробляють власну модель діяльності педагога на основі розуміння сутності професійної ідентичності й особистісного підходу до вияву педагогічної майстерності на основі ідентифікації з окресленим зразком.

Тому поряд із стабілізуючою функцією професійної ідентичності майбутнього вчителя реалізується і перетворююча функція цього феномену. Основною умовою реалізації перетворюючої функції професійної ідентичності педагога є врахування особистісно-орієнтованого підходу до професійної підготовки вчителя, в результаті чого студент виявляє власне бачення готовності до професійної діяльності. Характерними ознаками реалізації перетворюючої функції професійної ідентичності майбутнього вчителя є:

1) залежність від певних (окреслених студентом) меж у змінах професійно важливих якостей (наприклад, здатності до творчості під час проведення однакових занять з учнями різних класів; уміння доступно і переконливо пояснити учням складний матеріал; навичок ефективної міжособистісної педагогічної взаємодії;

прагнення до підвищення педагогічної майстерності тощо);

2) систематична ідентифікація себе з професією вчителя і рівнем акмеологічних досягнень;

3) конкретизація уявного образу своєї професії і себе у ній з метою сприяння адаптації майбутнього вчителя до педагогічного професійного простору;

4) усвідомлення важливості таких ознак структури професійної ідентичності, як її системність і дифузність, що пояснює процеси взаємозв'язку і взаємозалежності усіх компонентів цього феномену.

Успішність і форма реалізації перетворюючої функції професійної ідентичності на практиці залежить від мотиваційно-діяльній активності майбутнього вчителя. Це означає, що студент повинен виявляти зацікавленість до різних аспектів професійної діяльності вчителя; інтерес до загально визнаних зразків педагогічної діяльності вчителів-новаторів, експериментаторів, дослідників. У студента мають бути сформовані чіткі мотиви здобуття вищої педагогічної освіти, прагнення набути належного рівня педагогічної майстерності ще під час навчання у ВНЗ. Майбутній учитель покликаний виявляти активність на шляху власного професіогенетичного розвитку, визначаючи акмеологічні віхи свого фахового зростання, досягаючи їх і намічаючи нові.

Оскільки професійна ідентичність є багатограним феноменом, що визначається як основна характеристика професійного розвитку майбутнього фахівця, то поступове і систематичне визначення рівня прийняття студентом усіх аспектів професійної діяльності вчителя може свідчити про визначення і конкретизацію певних віх на шляху його самореалізації.

Досягнення студентом певного рівня професійної ідентичності доцільно пов'язати з прийняттям майбутнім педагогом цінностей професійної спільноти учительства. Виступаючи складним інтеграційним феноменом, професійна ідентичність відображає складний взаємозв'язок особистісних характеристик студента, здатних, по-перше, забезпечити орієнтацію в світі професій, по-друге, спрогнозувати можливі наслідки професійного вибору і, по-третє, реалізувати власний потенціал в обраній професійній діяльності. Адже сучасний професіонал повинен володіти максимально вираженими

професійними якостями, чітко ідентифікувати себе з обраною професією та бути орієнтованим на постійний розвиток у соціальному середовищі. Розвиток передбачає спрямованість на професійне та особистісне зростання, бездоганну якість роботи, відкритість до нових технологій та інформації, гнучкість у цілепокладанні та прийнятті відповідальних рішень.

Ще однією особливістю формування професійної ідентичності майбутніх учителів є комплексне виконання викладачами вищої школи таких завдань:

- сприяти розумінню студентами цінностей професії педагога;

- допомогти студенту усвідомити свою приналежність до професії вчителя на основі самопізнання, конкретизації особистісних якостей, які відповідають вимогам педагогічної діяльності;

- організувати умови для самоконтролю і самооцінки професійної ідентичності майбутніх учителів;

- використовувати педагогічні інновації для практичного формування у студентів умінь і навичок педагогічної діяльності, вияву студентами здатності виконувати роль компетентного педагога, вихователя, вчителя-предметника;

- застосовувати моделі ситуативно-педагогічних вправ для надання можливостей студентам виявити задатки і напрями саморозвитку майбутнього вчителя.

Таким чином система вищої педагогічної освіти має базуватися на урахуванні особливостей формування професійної ідентичності майбутнього вчителя, відповідати потребам особистості у самопізнанні, самоактуалізації та самореалізації.

Зміст оновленої системи вищої освіти спрямований передусім на становлення професійного «Я», без урахування складнощів, що виникають у студентів в усвідомленні себе в цілому, в самосвідомості власної особи, тобто у виявленні своєї соціальної цінності, сенсу буття, формування уявлення про своє минуле, сьогодення і майбутнє. У структурі узагальненого «образу Я» студента об'єднані не лише знання свого зовнішнього вигляду, знання про свої найрізноманітніші якості, здібності, характер, переконання, але й уявлення про ті властивості особи, які є професійно цінними.

Ще однією особливістю формування професійної ідентичності майбутніх учителів

є спрямування студентів на вивчення власного «образу Я». Саме він відображає низку елементів, які складають так звану професійну самосвідомість, що має таку структуру:

- 1) усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільності;
- 2) знання, думка про міру своєї відповідності професійним еталонам;
- 3) знання людини про міру його визнання в професійній групі;
- 4) знання про свої сильні і слабкі сторони, про шляхи вдосконалення, про вірогідні зони успіхів і невдач;
- 5) уявлення про себе і про свою роботу в майбутньому;
- б) співвіднесена професійної діяльності і «образу Я»

Виходячи з цього, ми можемо стверджувати, що образ «Я»-професіонала є частиною загального інтегрального «образу Я» особи і поза сумнівом залежить від нього, принаймні, в сенсі загальної культури діяльності, хоча і має особливий зміст, обумовлений специфікою професійної діяльності.

Отже, сучасна вища освіта повинна впливати не лише на когнітивну складову, оскільки добре засвоєні на когнітивному рівні факти не завжди допомагають у вирішенні особистих і професійних завдань.

Особистісне зростання, підвищення загальної культури людини, становлення його уявлень про себе визначаються не стільки розумом і знаннями, скільки внутрішнім переживанням цих знань, отриманням власного досвіду емоційного переживання ситуації, особистого подолання перешкод, труднощів. Пізнання невіддільне від самопізнання, оскільки суб'єкт аналізуючи власні переживання, намагається вияснити і конкретизувати характер свого Я.

Висновки. Особистісно-орієнтований підхід у професійній підготовці студентів у вищій школі педагогічного спрямування передбачає акцентуацію уваги викладачів на проблемі формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Актуалізується проблема введення в багаторівневу систему вищої освіти двох складових: освіти для професії та освіти для особистості, що передбачає тісний взаємозв'язок між процесами пізнання і самопізнання на основі сформованої професійної ідентичності. У цьому випадку освіта стала б каталізатором самостійного переходу суб'єкта від стратегії споглядання самого себе, до стратегії перетворення самого себе, перебудови структур суб'єктивного досвіду, що відповідає завданням вищої освіти в межах нової гуманістичної парадигми.

Література

1. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е. П. Ермолаева // Психологическое обозрение. – 2008. – № 2. – С. 34–39.
2. Коропецька О.М. Проблема професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т. IX, част. 3. – К., 2007. – С. 152-158.
3. Мельничук І. М. Формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників в умовах тренінгу / І. М. Мельничук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя : Вид-во Гуманітарного ун-ту «Запорізький інститут державного та муніципального управління», 2008. – Вип. 48. – С. 214–221.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М : Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та ; Воронеж : Изд-во "МОДЭК", 2004. – 600 с.
6. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – СПб:ООО «Речь», 2003. – 416 с.

Romanyshyna A. J., Ph.D., associate professor

FEATURES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS

In the article the results of analysis of scientific researches are given on issue of forming of professional identity. Essence of professional authentication is certain. The features of forming of professional identity of future teachers are outlined on the modern stage of development of higher education. Certainly, that the basic signs of formed of professional identity of future teachers is an awareness of belonging to certain professional community; knowledge, idea about the level of the accordance professional standards; knowledge of man about consisting of his confession of professional group; knowledge about the strong and weak sides, about the ways of perfection, about the reliable areas of successes and failures; picture of itself and about the work in the future; correlation of future professional activity and «appearance I».

*Романовська Л. І., доктор педагогічних наук, доцент,
кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки.
Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)*

СОЦІАЛЬНО-ПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

У статті розглядаються питання про організацію соціально-профілактичної роботи у практичній діяльності соціальних служб. Визначено основні завдання такої діяльності: проведення просвітницько-навчальних заходів; створення науково-методичної бази з профілактики негативних явищ і пропаганди здорового способу життя; проведення поведінкових та соціологічних досліджень; форми та методи профілактичної роботи; створення різнопланових реабілітаційних центрів, кризових стаціонарів; активізація підтримки сімей, члени яких страждають від алкогольної чи наркотичної залежності.

Ключові слова: соціальні служби, соціальні працівники, соціальні відхилення, профілактика, соціально-профілактична робота, принципи.

В статье рассматриваются вопросы об организации социально-профилактической работы в практической деятельности социальных служб. Определены основные задачи такой деятельности: проведение просветительско-образовательных мероприятий, создание научно-методической базы по профилактике негативных явлений и пропаганде здорового образа жизни, проведение поведенческих и социологических исследований, формы и методы профилактической работы, создание разноплановых реабилитационных центров, кризисных стационаров, активизация поддержки семей, члены которых страдают от алкогольной или наркотической зависимости.

Ключевые слова: социальные службы, социальные работники, социальные отклонения, профилактика, социально-профилактическая работа, принципы.

Економічні та політичні зміни у нашому суспільстві викликають серйозні деформації особистості: незайнятість молоді, бездоглядність дітей і жорстоке поводження з ними, протиправна, агресивна, адиктивна та ризикована поведінка, насильство в молодіжному середовищі, захворювання, спричинені соціальними умовами, способом життя та поведінкою людей, та їх наслідками, суїцидальна поведінка, молодіжний екстремізм і звернення молоді до деструктивних релігійних течій та антисоціальних субкультур.

Складність та багатоаспектність проблеми, усвідомлення небезпеки наслідків спонукають продовження науково-педагогічних пошуків щодо розвитку та впровадження технологій соціально-профілактичної роботи у практичній діяльності соціальних служб.

Розробці профілактичної роботи як напряму соціально-педагогічної діяльності присвячені роботи О.Безпалько, І.Богданової, Р.Вайноли, М.Григоріна, Л.Завацької, І.Зверевої, А.Капської, Г.Когут, Р.Овчарової, С.Харченка, Є.Холостової, В.Шахрая та інших дослідників.

Метою статті обрано розгляд проблеми організації практичної діяльності соціальних служб.

У соціально-педагогічній літературі профілактика розглядається як:

– складова частина будь-якої діяльності, яка спрямована на попередження виникнення і розвитку соціальних проблем або проблем особистості [5, с.124];

– науково обґрунтовані та своєчасні дії, спрямовані на попередження можливих фізичних, психічних чи соціокультурних обставин у окремих індивідів та груп ризику, збереження, підтримку та захист нормального рівня життя і здоров'я людей та сприяння їм у досягненні соціально значущих цілей, розкриття їх внутрішнього потенціалу [9, с.56];

– сукупність державних, суспільних, соціально-медичних і організаційно-виховних заходів, які спрямовані на попередження, усунення або нейтралізацію основних причин та умов, які викликають соціальні відхилення негативного характеру та соціально небезпечні прояви у поведінці [2, с.48];

– діяльність, спрямована на попередження соціальних проблем, соціальних відхилень або утримання їх на соціально незначному рівні шляхом ліквідації чи нейтралізації причин, що їх породжують [9, с. 145].

Тобто, соціально-профілактична робота носить соціальний характер і визначається як один із напрямів реалізації соціальної політики, що здійснюється відповідно до законодавства економічними заходами, діяльністю установ освіти, охорони здоров'я,

соціальної роботи, культури, правоохоронних органів, засобів масової інформації. Профілактика пов'язана із запланованим попередженням негативних факторів, передбаченням та цілеспрямованим усуненням причин, які можуть викликати небажані наслідки, а також одночасне подолання вже існуючих проблем.

Узагальнюючи поняття соціально-профілактичної роботи у його практичному спрямуванні, отримаємо завдання, які ставляться перед соціальною службою:

– проведення просвітницько-навчальних заходів з метою формування стійкого інтересу до здорового способу життя, підвищення рівня гігієнічної культури, санітарної освіти, відповідального ставлення до свого здоров'я; створення науково-методичної бази з профілактики негативних явищ і пропаганди здорового способу життя в потенційно проблемних середовищах;

– проведення поведінкових та соціологічних досліджень, у результаті яких буде чітко визначено картину про групи, що мають девіантну поведінку, є схильними до вживання наркотиків, алкоголю; форми та методи профілактичної роботи адаптуються до наявних соціально-демографічних та матеріальних умов;

– створення різнопланових (духовних, медико-психологічних) реабілітаційних центрів, кризових стаціонарів для осіб, що мають алкогольну чи наркотичну залежність; активізація підтримки сімей, члени яких страждають від алкогольної чи наркотичної залежності.

Соціально-профілактична діяльність будується на таких принципах [1, с.57-59]:

1. *Принцип системності* – розробка і проведення програмних профілактичних заходів на основі системного аналізу соціальної ситуації в країні.

2. *Принцип стратегічної цілісності* – визначає єдину стратегію профілактичної діяльності, що обумовлює основні стратегічні напрямки і конкретні заходи й акції.

3. *Принцип ситуаційної адекватності* – профілактична діяльність повинна відповідати реальній соціально-економічній і соціально-психологічній ситуації в країні.

4. *Принцип континуальності* – забезпечує безперервність, цілісність, динамічність, сталість, розвиток й удосконалення профілактичної діяльності.

6. *Принцип солідарності* – діяльність на основі взаємодії державних і суспільних структур з використанням системи соціальних замовлень.

7. *Принцип легітимності* – припускає реалізацію цільової профілактичної діяльності на основі прийняття її ідеології і довірливої підтримки більшістю населення.

8. *Принцип полімодальності і максимальної диференціації* – припускає гнучке застосування в профілактичній діяльності різних підходів і методів.

Об'єктами соціальної профілактики виступають негативні явища в:

1) об'єктивних умовах життєдіяльності людей;

2) організаційно-управлінській діяльності державних та громадських органів самоврядування;

3) міжособистісних стосунках і поведінці людей;

4) правосвідомості і соціально-правовому мисленні.

Профілактичні заходи поділяються на три типи, залежно від стадії розвитку проблеми:

– *профілактика первинна* – соціально-педагогічна профілактика. Вона спрямовується на збереження і розвиток умов, які забезпечують здоров'я та життя людей, на попередження несприятливого впливу на нього факторів соціального і природного середовища. Первинна профілактика є масовою і найбільш ефективною;

– *профілактика вторинна* – превентивна допомога та корекція. Її діяльність спрямована на попередження подальшого розвитку проблем серед груп ризику та осіб, схильних до девіантної поведінки. Показником необхідності заходів є характер поведінки, який завдає шкоди суспільству чи інтересам окремих осіб (агресивність, грубість, брехливість, лінощі, забіякуватість та ін.). Порушення поведінки засвідчує про спотворення ціннісних орієнтацій і недоліки внутрішніх регуляторів поведінки людини. Передбачає виявлення груп ризику, застосування до цих груп комплексу лікувальних та виховних заходів;

– *профілактика третинна* – адаптація, реабілітація і ресоціалізація. Сутність її в розробці заходів, які спрямовані на корекцію поведінки, її переорієнтацію. Ядром цієї

профілактики є терапевтичні заходи й соціальна реабілітація [7, с.123].

Виділяють три рівні профілактики:

1) *загальнодержавний* – передбачає діяльність держави, суспільства, інститутів, спрямовану на вирішення суперечностей у галузі економіки, соціального життя, у морально-духовній сфері та ін. Реалізація профілактичної роботи проводиться у вигляді комплексних профілактичних програм, кампаній у засобах масової інформації, координованої діяльності мережі установ;

2) *спеціальний* – полягає в цілеспрямованому впливові на негативні фактори, що пов'язані з окремими видами відхилень чи проблем. Профілактика здійснюється у вигляді спеціальних програм, заходів, окремих дій у межах установи чи організації;

3) *індивідуальний* – комплекс заходів, спрямованих на окрему особу, поведінка якої має ознаки проблематичності [8, с.67].

Хоча вся діяльність соціальних служб взаємопов'язана, можна виділити такі основні напрямки соціально-профілактичної роботи [4, с. 134]:

– **науково-методична та просвітницька діяльність.** Форми роботи: семінари, круглі столи, лекції, практикуми, тренінги, зібрання, прес-конференції, презентації, виставки. До завдань можемо віднести:

– розробку методичних та інформаційно-довідкових матеріалів на допомогу соціальним працівникам низової ланки, педагогам, батькам, молоді;

– проведення тематичних зустрічей, семінарів, "круглих столів" та конференцій з метою надання методичної допомоги фахівцям, що працюють з конкретними категоріями громадян, координації зусиль усіх зацікавлених організацій;

– діяльність експериментальних лабораторій з метою розробки та впровадження інноваційних технологій, вдосконалення форм і методів соціальної роботи;

– участь у роботі постійно діючих семінарів з проблем профілактики кризових ситуацій для педагогів шкіл при обласних, районних, міських відділах освіти;

– організацію виїзних лекторіїв, проведення бесід, консультацій для спеціалістів низової ланки, заступників директорів з виховної роботи навчальних

закладів, медичних працівників, вихователів дитячих дошкільних закладів, представників зацікавлених громадських організацій;

– **соціологічні дослідження.** Форми роботи: опитування, анкетування, тестування, аналіз статистичних даних сторонніх організацій. Завданнями цього напрямку є:

– проведення тестувань, опитувань, анкетувань серед громадян всіх верств населення з приділенням особливою уваги групам потенційного ризику з метою вчасного реагування на виникаючі проблеми, виявлення контингенту, що потрапив у кризову ситуацію, та ефективнішого проведення корекційної роботи;

– збір та поновлення банку даних про стан захворюваності та хворобливості дітей і молоді регіонів, поширення наркоманії, токсикоманії, хвороб, що передаються статевим шляхом, ВІЛ/СНДу; про стан та динаміку злочинності в регіоні; про лікувальні, профілактичні, оздоровчі, спортивні заклади, заклади дозвілля та відпочинку тощо;

– **психолого-профілактична робота.** Форми роботи: бесіди, лекції, консультації. Переважно діяльність проводиться через систему стаціонарних та виїзних консультативних пунктів, служби соціальної, юридичної, медико-психологічної допомоги, "Телефони Довіри", громадські приймальні тощо. Метою роботи виступають:

– соціальна терапія з метою виявлення причин кризового стану, головної проблеми кризи, орієнтовної оцінки психічного стану, ступеня психічної травми, можливості психотерапевтичного лікування кризи, спільної тактики виходу з кризової ситуації, можливості розробки індивідуальної програми роботи;

– проведення особистої діагностики та психокорекції, психолого-педагогічна допомога у вирішенні проблем.

Докладніше зупинимося на найбільш використовуваних формах соціально-профілактичної роботи, до яких відносяться: профілактично-консультативна бесіда, диспут, теоретична конференція, вечір запитань та відповідей, усний журнал.

Профілактична бесіда залишається найпоширенішою формою соціально-профілактичної діяльності, оскільки індивідуальна вербалізація проблеми є дуже важливою в психологічному плані для розуміння людиною виникаючої проблеми та

пошуку шляхів її вирішення. Ефективність бесіди залежить від дотримання наступних етапів:

- початковий етап – встановлення емоційних контактів із співбесідником, виявляючи толерантність у спілкуванні;
- встановлення умови і причини проблеми;
- формування нової моделі поведінки, яка б дозволила попередити негативний розвиток події;
- завершальний етап – внутрішнє прийняття клієнтом нової моделі поведінки і налаштування на успіх.

Під час бесіди просять охарактеризувати проблему, розповісти про поведінку під час конфлікту і в стресових ситуаціях, про те, що заважає вирішенню кризової ситуації, або може допомогти цьому. Соціальний працівник повинен проявляти делікатність та переконливість аби залучити клієнта у процес пошуку позитивного розв'язання проблеми [6, с.254].

Диспут – метод впливу на становлення особистості, вироблення її позитивної життєвої позиції. Диспут пройде цікавим та ефективним тоді, коли учасники ознайомляться з рекомендованою літературою, а організатор-соціальний працівник складе план, визначить мету, підготує низку запитань до обговорюваної теми [4, с. 78].

Теоретична конференція проводиться з метою розширення наукового світогляду, загальноосвітнього рівня. Проведення конференції вимагає ретельної підготовки: оприлюднення дати, часу і місця проведення; оголошення тематики доповіді та виступів; визначення списку рекомендованої літератури. Методика проведення конференції така: короткий виступ керівника, 2-3 доповіді по 15-20 хв., обговорення доповідей, підведення підсумків.

Проведення *вечорів запитань та відповідей* вимагає значної підготовчої роботи: збір та систематизація запитань, підбір лекторів і консультантів, визначення послідовності їх виступів. На такі заходи варто запрошувати не більше 3-4 консультантів, аби не розсіювати увагу і не втомлювати аудиторію.

Усний журнал складається із декількох сторінок-усних виступів, повідомлень на 15-20 хв. Усі слухачі можуть виступати у різних ролях: лектора, доповідача, опонента,

коментатора, оглядача. Зміст кожної сторінки розкривається у різних формах – виступи цікавих людей, відповіді на запитання, виконання пісень, розігрування сцен, огляд статей періодичної преси [6, с. 213].

Наприкінці хотілося б звернути увагу ще на один аспект практики соціально-профілактичної діяльності – аналіз досліджень вітчизняних науковців дозволяє нам визначити такі проблеми, що перешкоджають ефективності її проведення соціальними службами України на сучасному етапі:

- недостатнє фінансування соціальних програм, координації зусиль та залучення якомога більшого числа партнерів як з державних, так і з громадських установ та організацій, що заважає проведенню систематичної, послідовної та комплексної соціально-профілактичної роботи;

- слабка матеріально-технічна база та методичне забезпечення центрів соціальних служб для молоді, особливо з питань підтримки молоді, що звільняється з місць позбавлення волі, соціально-психологічної роботи з співзалежними людьми, профілактики СНІДу та венеричних захворювань тощо, зокрема районних, не відпрацьована система обміну методичних матеріалів, відео- та освітніх програм серед центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді;

- недостатнє кадрове забезпечення, особливо в районах та сільській місцевості. Якщо в містах до роботи з правової освіти молоді та профілактики правопорушень можна залучати студентів правових факультетів вузів, то в районах до цієї роботи залучаються представники правоохоронних органів і юристи райдержадміністрацій, які за браком часу не завжди можуть добре порозумітися з молодіжною аудиторією. Зберігається негативна тенденція відтоку кваліфікованих кадрів в інші установи й організації з більш привабливими умовами праці. Необхідною умовою залишається підвищення кваліфікації соціальних працівників з питань наркології, сексології, венерології тощо. Програма навчання повинна включати, крім теоретичної частини, практичні заняття для оволодіння навиками психологічної роботи (профілактики, реабілітації) з усіма категоріями молоді, які цього потребують;

Питання педагогіки

– недостатня концентрація уваги на систематизації роботи з патронажу різних категорій молоді, їхніх батьків та найближчого оточення та соціальному супроводі при проведенні профілактичної роботи;

– низький рівень розробки власних та апробації сучасних вітчизняних і зарубіжних методик профілактичної роботи [3, с. 45].

Таким чином, проведення профілактики – не короткочасна кампанія, а

цілеспрямований соціально-педагогічний процес, який здійснюється планомірно, постійно, з комплексним охопленням різних сфер життєдіяльності людини з метою набуття знань про негативний вплив явищ та подій суспільства. Успішність соціально-педагогічної профілактики залежить від соціальної політики, діяльності установ освіти, охорони здоров'я, роботи правоохоронних органів і працівників культури, засобів масової інформації тощо.

Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Вайнола Р.Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика. Навчальний посібник / Вайнола Р.Х.; за ред. проф. С.О.Сисоєвої. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2008. – 134 с.
3. Довідкові матеріали про становище молоді та хід реалізації державної молодіжної політики в Україні. – К.: УкрНДІ проблем молоді, 2002. – 98 с.
4. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. – 240 с.
5. Линник Л.М. Соціально-педагогічні засади профілактичної роботи з важковиховуваними підлітками: дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Линник Леся Миколаївна. – Луцьк, 2006. – 286 с.
6. Практичний досвід роботи спеціалістів спеціалізованих служб та партнерських організацій Київського міського центру соціальних служб для молоді / Упорядник К.С.Шендеровський. – К.: ДЦССМ, 2003. – 384с.
7. Словник основних термінів і понять превентивного виховання / за заг. ред. д-ра пед. наук, проф.В.М.Оржеховської. – Т. : ТзОВ "Терно-граф", 2008. – 200 с.
8. Соціальна робота з дітьми та молоддю: проблеми, пошуки, перспективи // За заг.редакцією Пінчук І.М., Толстоухової С.В. – К.: УДЦССМ, 2000. – Випуск 1. – 276 с.
9. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

Romanovska L., doctor of pedagogical sciences, professor

SOCIO-PREVENTION WORK IN PRACTICE THE SYSTEM OF SOCIAL SERVICES

The article deals with the organization of social and preventive work in the practice of social services. The main objectives of this activity: conducting educational and training activities, the creation of scientific and methodological basis for the prevention of negative phenomena and promoting healthy lifestyles, conducting behavioral and social research, forms and methods of prevention, the creation of diverse rehabilitation centers, hospitals crisis; activation support for families whose members suffer from alcohol or drug addiction.

Keywords: social services, social workers, social rejection, prevention, preventive social work principles.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІДЕОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Ідеологічна робота як специфічний вид професійної діяльності у вищих військових навчальних закладах розглядається на трьох рівнях: на загально-вузівському рівні, який ґрунтується на завданнях діяльності керівного складу, управлінських структур навчального закладу; на факультетському рівні, що утворюється відповідно завдань діяльності керівництва факультету та на рівні навчальних підрозділів.

Ключові слова: методологія, ідеологічна робота, Збройні Сили України, вищий військовий навчальний заклад, військова освіта.

Идеологическая работа как специфический вид профессиональной деятельности в высших военных учебных заведениях рассматривается на трех уровнях: на общеузовском уровне, что основывается на задачах деятельности руководящего состава, руководящих структур учебного заведения; на факультетском уровне, который формируется соответственно задачам деятельности руководителя факультета и на уровне учебных подразделений.

Ключевые слова: методология, идеологическая работа, Вооруженные Силы Украины, высшее военное учебное заведение, военное образование.

Постановка задачі у загальному вигляді. Ідеологічна робота, як складова навчально-виховного процесу в Збройних Силах України, набула ознак самостійності лише останнього часу. Саме тому серед окремих командирів і начальників, навіть представників виховних структур, не завжди існує чітке уявлення про її зміст і особливості. Від того грамотне планування конкретних заходів, надання методичної (а в разі потреби – і розпорядчої) допомоги управлінцям низових ланок навчального закладу є запорукою плідності та успішності діяльності всіх посадових осіб у вирішенні проблем на закріплених напрямках ідеологічної роботи [4; С.8].

Метою статті є аналіз основних методологічних аспектів ідеологічної роботи в контексті військово-педагогічного процесу.

Викладення основного матеріалу. Ідеологічна робота в Збройних Силах – це цілеспрямована діяльність органів військового управління, командирів, штабів, органів по роботі з особовим складом усіх рівнів щодо формування у військовому середовищі системи світоглядних ідеалів, цінностей та орієнтирів в інтересах ефективного вирішення завдань оборони України, захисту її суверенітету, територіальної цілісності і недоторканності [2].

Ідеологічна робота і у вищому військовому навчальному закладі має свою специфіку. Ця специфіка обумовлена:

по-перше, особливим місцем, яке посідають навчальні заклади у системі Збройних Сил, їх призначенням і завданнями, що вони вирішують;

по-друге, особливим характером суб'єктів та об'єктів ідеологічної роботи;

по-третє, методичними аспектами завдань професійної підготовки майбутніх фахівців у навчальних закладах (майбутній офіцер під час навчання має спостерігати взірць організації військово-ідеологічної роботи, набути певні знання, уміння й навички її організації і проведення у наступній професійній діяльності, на первинних посадах у військах).

Слід зауважити, що основною фігурою у вищому військовому навчальному закладі є той, хто прийшов сюди, щоб отримати військовий фах і присвятити себе кадровій армійській службі, тобто курсант (слухач), заради якого планується і здійснюється весь навчально-виховний процес, який є тому і основним об'єктом особливої уваги і турботи, в тому числі і в плані організації і проведенні військово-ідеологічної роботи. Це вимагає від усіх посадових осіб і служб ВВНЗ знати, розуміти і своєчасно адекватно реагувати на типові проблеми і потреби навчаємих.

Йдеться про: переломні моменти, зумовлені зміною способу життя молоді людини (вступ до лав Збройних Сил, випуск з ВВНЗ), зміни статусних ролей (учень – курсант, курсант – сержант, курсант – офіцер); розбіжності між очікуваннями окремих курсантів і суворою армійською дійсністю, між їх особистими запитами і можливостями ВВНЗ, рамками військової служби, недостатню адаптивність до армійських умов частини курсантів; брак зворотнього зв'язку з мікро- і макросоціальним оточенням; труднощі у спілкуванні з товаришами; проблеми, що виникають у деяких курсантів у взаєминах з їхніми командирами (особливо у ланці “курсант – молодший командир”); невдоволеність соціальними стосунками у

Питання педагогіки

навчальному підрозділі; міжособистісні або групові конфлікти; проблеми, пов'язані з прийняттям складних рішень, що будуть мати серйозні наслідки (наприклад відрахування з ВВНЗ); психологічне (а інколи і фізичне) виснаження, що пов'язане з навчальною напругою, труднощами служби, складними стосунками з товаришами тощо [3].

Умовно всю ідеологічну роботу у ВВНЗ (виходячи з його організаційно-штатної структури) можна розглядати на трьох рівнях: на *загально-вузівському рівні* (макрорівень), який ґрунтується на завданнях діяльності керівного складу, управлінських та інших структур навчального закладу; на *факультетському рівні* (метарівень), що утворюється відповідно завдань діяльності керівництва факультету та відповідних загальнофакультетських структур; на *рівні навчальних підрозділів* (мікрорівень), де безпосередньо реалізується вся робота.

Суб'єктом ідеологічної роботи на макрорівні є керівництво ВВНЗ, яке представлено конкретними посадовими особами та вузівськими спеціальними штатними структурами, що призначені для організації навчально-виховного процесу у ВВНЗ, іншої діяльності особового складу. Серед цих спеціальних структур відрізняють:

- відділи – виховний, навчальний, науково-організаційний, кадрів, стройовий;
- служби – відділення служби військ, медична, фінансово-економічна, продовольча, речова, квартирно-експлуатаційна;
- окрема юридична група при начальникові ВВНЗ;
- громадські організації – профспілка, офіцерські збори, жіноча рада, батьківські збори і т. ін.

В ролі об'єкта цієї роботи виступає весь особовий склад ВВНЗ:

- військовослужбовці постійного складу (командний та науково-педагогічний склад навчальних підрозділів – факультетів, кафедр, частин та підрозділів забезпечення навчального процесу);
- члени сімей особового складу військового навчального закладу.

Основними завданнями ідеологічної роботи, що вирішуються на загальновузівському рівні є:

- формування в особового складу ВВНЗ свідомого розуміння державної політики у військовій сфері, виховання патріотизму, особистої відповідальності за захист Вітчизни, вірності Конституції України, Військовій присязі, Бойовому Прапору, бойовим традиціям, сміливості і мужності,

готовності до самопожертви в ім'я Батьківщини;

- підтримка морально-психологічного стану військовослужбовців і цивільного персоналу ВВНЗ на рівні, що забезпечує виконання завдань, покладених на Збройні Сили;

- формування в особового складу ВВНЗ цілісного світогляду та активної життєвої позиції;

- сприяння формуванню позитивного іміджу Збройних Сил у суспільстві та посилення їх авторитету;

- згуртування військового колективу, формування у військовослужбовців і цивільного персоналу особистих якостей, які забезпечують бездоганне виконання ними службових обов'язків, дотримання військової та трудової дисципліни;

- створення належних соціальних і правових умов життєдіяльності військовослужбовців і цивільного персоналу ВВНЗ, забезпечення їх соціально-психологічної адаптації до специфічних умов і характеру виконання службових обов'язків;

- формування у військовослужбовців морально-психологічної стійкості, надання їм необхідної психологічної допомоги;

- захист військовослужбовців та цивільного персоналу від негативного інформаційно-психологічного впливу.

При вирішенні цих завдань на загальновузівському рівні ідеологічна робота охоплює коло таких питань:

- Управління ідеологічною роботою у навчальному закладі (прогнозування, цілеполягання, планування, постановка завдань, безпосередня організація цієї роботи, аналіз і узагальнення її результатів, координація, контроль і коригування діяльності посадових осіб і окремих штатних структур у цій сфері);

- Організація ідеологічної роботи з вивчення відповідними посадовими особами державних законодавчих актів, що регламентують вирішення проблем інформаційного захисту населення, а також, керівних та регламентуючих документів Міністерства оборони України з питань ідеологічної роботи, які надходять до ВВНЗ, доведення їх за належністю, здійснення контролю за їх своєчасним виконанням;

- Створення соціальних і правових умов для повного виконання всім персоналом ВВНЗ (і військовим, і цивільним) своїх функціональних обов'язків, дотримання й реалізація всіх передбачених Конституцією та чинним законодавством України правових та

соціальних гарантій для забезпечення повноцінного навчально-виховного процесу і якісної підготовки офіцерських кадрів;

- Надання організаційної та методичної допомоги керівникам навчальних підрозділів, частин та підрозділів забезпечення навчального процесу у плануванні та здійсненні ідеологічної роботи з особовим складом ВВНЗ. Така допомога передбачає планування, організацію та проведення занять з відповідними категоріями командирів та їх заступників з виховної роботи, протягом яких розглядаються зміст ідеологічної роботи, її форми та методи, особливості проведення в умовах ВВНЗ, забезпечення військових керівників відповідними нормативними та іншими документами, довідковими та методичними матеріалами; детальний аналіз старшими начальниками змісту діяльності керівників підпорядкованих ланок з вирішення ними у власних підрозділах проблем соціального характеру з обов'язковим подальшим корегуванням їхньої роботи або навчанням їй;

- Організація у частинах і підрозділах навчального закладу оперативної інформаційної та роз'яснювальної роботи для надання та поглиблення правових та інших знань об'єктів ідеологічної роботи в галузі питань інформаційного захисту військовослужбовців, цивільного персоналу, членів їхніх сімей;

- Вживання керівним складом навчального закладу заходів (в межах їх компетенції і прав) щодо забезпечення соціального та правового захисту всіх категорій ідеологічної роботи у ВВНЗ;

- Здійснення правового супроводження управлінських рішень керівного складу на всіх рівнях організаційно-штатної структури вищого військового навчального закладу;

- Вивчення й узагальнення практики застосування законодавства України та підзаконних актів (відомчих та галузевих інструкцій, розпоряджень і та ін.) з питань ідеологічної роботи у частинах та підрозділах ВВНЗ;

- Узагальнення аналітичних та довідкових матеріалів, звітів, доповідей з питань ідеологічної роботи, що надходять з “молодших” рівнів – факультетів, навчальних підрозділів, частин та підрозділів забезпечення навчального процесу, окремих служб;

- Підготовка, обґрунтування та надання пропозицій щодо вдосконалення ідеологічної роботи до відповідних органів вищих ланок;

- Підготовка аналітичних, інформаційних та інших матеріалів за різними напрямками ідеологічної роботи. Такі матеріали, з одного боку, є підставою для керівного складу ВВНЗ для прийняття відповідних рішень, віддання наказів і розпоряджень, спрямованих на вдосконалення соціальної роботи в навчальному закладі, на вирішення конкретних проблем у цій сфері, з іншого боку – свого роду рекомендацією керівникам окремих служб, факультетів, навчальних та інших підрозділів для спрямування своєї уваги і зусиль саме на створення необхідних соціальних умов для нормальної служби і навчання підлеглих;

- Перспективне та поточне планування ідеологічної роботи у ВВНЗ, його навчальних та інших підрозділах, частинах забезпечення.

Особливе місце у розв'язанні цих питань належить відділу виховної роботи ВВНЗ, який виступає безпосереднім організатором військово-соціальної роботи у навчальному закладі. Саме виховний відділ відповідає за планування, методичне забезпечення та координацію зусиль всіх вузівських управлінських ланок у цій галузі роботи з людьми. Працівники виховного відділу готують відповідні пропозиції керівництву ВВНЗ щодо вирішення конкретних нагальних проблем і питань ідеологічного характеру, що виникають у персоналу навчального закладу; організують навчання командирів і начальників, офіцерів-вихователів підрозділів методиці та практиці, формам та методам військово-соціальної роботи; організують доведення до низових ланок управління відповідних документів з питань соціальної роботи у військах; здійснюють контроль за виконанням вимог цих документів, а також, всіх розпоряджень і вказівок керівництва та запланованих заходів, спрямованих на вирішення окремих соціальних завдань, поліпшення ідеологічної роботи у ВВНЗ взагалі [1].

Хоча в складі відділу виховної роботи відповідальним за цей напрям роботи, як правило, призначається конкретний працівник, масштабність та значущість ідеологічної роботи, ступінь її впливу на боєздатність військового закладу вимагають залучення до цієї роботи всього складу виховного відділу – як офіцерів, так і цивільного персоналу. Офіцери виховного відділу, працюючи в частинах, навчальних та інших підрозділах ВВНЗ, виявляють нагальні проблеми інформаційного характеру, що хвилюють особовий склад або вимагають негайного вирішення, допомагають у цьому

відповідним посадовим особам – командирам чи їх заступникам з виховної роботи, аналізують та визначають рівень ідеологічної роботи на місцях, ступінь задоволення потреб та запитів особового складу, його матеріального та іншого забезпечення. Результати цієї діяльності служать темою обговорення на нарадах у виховному відділі, на нарадах з посадовими особами всіх рівнів управління ВВНЗ, служать джерелом поповнення банку даних з військово-соціальної проблематики. До речі, останній напрям також підпадає під компетенцію працівників виховного відділу. Крім цього, під патронатом відділу виховної роботи створюються та функціонують різного роду громадські організації, спілки, комісії, що призначенні вирішувати численні проблеми військового та цивільного персоналу ВВНЗ, навчаємих та членів їхніх сімей.

Зміст наведеного поля діяльності відділу виховної роботи вимагає від його працівників глибоких та впевнених знань, широкої інформованості з питань ідеологічної роботи, впевнених умінь стосовно методики та практики реалізації цієї роботи. Проте, одного лише професіоналізму працівників виховного відділу замало. Практичного сенсу та продуктивності ідеологічній роботі надає єдність поглядів на її зміст, розуміння можливості цієї діяльності представниками всіх гілок управлінської ланки, наявність у

них спільного прагнення своєчасно і якісно вирішувати будь-які проблеми морального, соціального, нормативно-правового та інших видів забезпечення особового складу та членів сімей персоналу ВВНЗ із ретельним дотриманням чинного та галузевого законодавства.

Таким чином, можемо зробити висновки:

Важливою складовою ідеологічної роботи ВВНЗ є налагодження та підтримка зв'язків з державними органами та іншими організаціями, причетними до вирішення соціальних проблем в українському суспільстві. Практично це проявляється у співпраці управління навчального закладу з конкретними підрозділами та службами місцевої влади, громадськими організаціями, які беруть участь у вирішенні проблем соціального захисту військовослужбовців, цивільному персоналу та членам їхніх сімей; в узгодженні діяльності посадових осіб ВВНЗ з керівниками владних структур, громадських та інших організацій у реалізації змісту соціальних програм присвячених армії, військовій службі, організації військової освіти, у взаємодії з засобами масової інформації у висвітленні проблеми морально-психологічного забезпечення та захисту особового складу військового навчального закладу, пропаганди військової професії та підвищення престижу конкретного навчального закладу.

Література

1. Концепція виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України, затверджена Указом Президента України від 4 вересня 1998 року № 981/98 (зі змінами);
2. Наказ Міністра оборони України від 5 лютого 2013 року № 78 «Про затвердження Концепції ідеологічної роботи у Збройних Силах України»;
3. Програма військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України на 2012 – 2017 роки, затверджена Наказом Міністра оборони України від 11 січня 2012 року №14.
4. Романюк І.М., Кринець Л.В. Роль та місце військового виховання в системі підготовки Збройних Сил України // Ігор Миколайович Романюк, Людмила Володимирівна Кринець // Крила України №13 (676) від 25-29 березня 2013 р., С. 8–9.

Romanyuk I. M., candidate of pedagogical sciences, associate professor

PRACTICAL CONSIDERATIONS OF IDEOLOGICAL WORK IN THE HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Ideological work in the Armed Forces - a purposeful activity of command and control, commanders, staffs, agencies to work with staff at all levels to form a military environment of philosophical ideals, values and orientations in the interests of effective problem solving Defence of Ukraine, protection of its sovereignty, territorial integrity and inviolability. Ideological work as a part of the educational process in the Armed Forces of Ukraine, became signs of independence only recently. An ideological work as a particular kind of professional activity in the higher military educational institutions is considered at three levels: the general high school level, based on the objectives of management, and administrative structures of the institution, at the Faculty level, which is formed by the tasks of management and faculty at education departments.

Keywords: methodology, ideological work, the Armed Forces of Ukraine, higher military school, military education.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

В статті розглядаються організаційно-методологічні засади національного виховання особового складу Збройних Сил України. Автором запропонований певний алгоритм педагогічної діяльності офіцерського складу, застосування якого значно покращить процес організації та результати військово-патріотичного виховання військовослужбовців військової служби за контрактом.

В статті рассматриваются организационно-методологические основы национального воспитания личного состава Вооруженных Сил Украины. Автором предложен определенный алгоритм педагогической деятельности офицерского состава, применение которого значительно улучшит процесс организации и результаты военно-патриотического воспитания военнослужащих военной службы по контракту.

Вступ. Докорінні перетворення, які відбуваються в Україні на сучасному етапі, охопили і гуманітарну сферу, яка є важливим чинником виховного відродження нації. Важливим напрямом реалізації державної політики національної безпеки є формування духовної культури, патріотизму, національне виховання особового складу Збройних Сил України (ЗС України). Тому, актуальність національного виховання громадян України, в тому числі особового складу ЗС України, особливо зростає на сучасному етапі розвитку нашої держави в умовах жорсткого інформаційно-психологічного протистояння між розвинутими країнами світу, коли об'єктами такого впливу виступають свідомість, підсвідомість людини, її ціннісні орієнтації, а також емоційно-вольова, мотиваційна та інтелектуальні сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Авторським колективом у складі: Щербаня П.М., Беха І.Д., Буяльської Т.Б., Герасименко В.М., Дем'янюка Т.Д., Капської А.Й., Кириленко С.В., Ладивір С.О., Мартинюка І.В., Нікітчина С.О., Свириденко С.О., Снісар З.І., Терещенко Ю.І. було відпрацьовано Концепцію національного виховання, яка була схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 року [4]. В різні роки дослідженням сучасних проблем національного виховання в Україні займалися Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О., Щербань П.М., Мартинюк І.В., Ягупов В.В. та інші автори. Що стосується урядових документів, то Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), затверджена Постановою Кабінету Міністрів від 3.11.1993 р. №896, має спеціальний розділ –

“Національне виховання” [2, с. 646]. Про національне виховання йдеться і в “Національній доктрині розвитку освіти”, затвердженій Указом Президента України від 17.04.2002 р. №347/2002 [2, с. 688-704]. У 2006 році Міністром Оборони України А.Гриценком була підписана Директива Д-22 “Про вдосконалення системи військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України” [1], яка разом із Програмою військово-патріотичного виховання, Перспективним планом її реалізації на 2008–2011 роки, затвердженими наказом Міністра оборони України Ю.Єханурова від 09.07.2008 року №340 [7] та Концепцією військово-патріотичного виховання у ЗС України, затвердженої наказом Міністра оборони України М.Єжеля від 08.06.2010 року № 295 [6], стали нормативно-правовим підґрунтям військово-патріотичного виховання у ЗС України.

Мета статті. Зміст і характер національного виховання зумовлені об'єктивними вимогами, які мають специфічні умови для кожного виду соціально значимої діяльності. Являючи собою відносно самостійну, багатопланову, цілеспрямовану сферу діяльності державних інститутів, суспільних органів і організацій, тісно взаємопов'язану з основними напрямками виховання молоді, національне виховання має специфічні завдання, зміст, принципи, форми, методи, що обумовлені необхідністю формування та розвитку в особистості готовності до реалізації функції захисту Батьківщини.

В змісті національного виховання можна виділити такі компоненти як культурно-історичний, духовно-моральний, соціально-політичний, воєнно-історичний,

правовий та інші. Реалізація змісту й завдань національного виховання ґрунтується на принципах науковості; законності; демократизму; пріоритетності історичної та культурної спадщини України, її духовних цінностей і традицій; виховання молоді та патріотичних, історичних та бойових традиціях українського народу і українського війська; систематичності, поетапності й наступності; врахування військових особливостей та інтересів різних соціальних груп; різноманіття форм, методів та засобів цієї діяльності.

Для ефективного практичного впровадження національного виховання у навчально-бойовий процес ЗС України необхідно визначити та обґрунтувати його соціально-психологічні, організаційні та методологічні засади, що визначатиме мету нашого дослідження.

Результати дослідження. Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури. В “Національній доктрині розвитку освіти” відзначається, що головними складовими національного виховання є патріотичне і громадянське виховання [11, с. 691]. Також його основною метою визначено виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та умінь жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

Для визначення методологічних засад національного виховання особового складу, принципове значення відіграють моральні ідеали та ціннісні орієнтації, які домінують в українському суспільстві та його Збройних Силах (ЗС). Відомо, що мораль є однією з найважливіших форм суспільної свідомості, яка пронизує весь процес життєдіяльності суспільства, виступаючи регулятором людської поведінки в усіх сферах життєвої активності, а ціннісні орієнтації – одним із найважливіших утворень у свідомості й самосвідомості людини і зумовлюють низку її сутнісних характеристик як особистості. У зв'язку з цим, цікавими є твердження вітчизняного науковця П.К. Ситника, який

справедливо наголошує, що “...нерозвиненість моралі гальмує цивілізаційний поступ, а деградація її неминуче призводить до розладу й загибелі суспільства” [8, с.135]. Попередження вченого особливо актуальне щодо окремих країн світу на сучасному етапі їх розвитку, коли моральні ідеали, норми та принципи, які в деяких з них часто декларують та пропагують, на практиці, на жаль, часто ігноруються і відсуваються на другий план.

Тому ідеалом національно свідомого військовослужбовця ЗС України, на нашу думку, є військовослужбовець з науковим світоглядом, сформованою патріотичною свідомістю та самосвідомістю й стійкими, позитивно спрямованими та соціально значущими поглядами, почуттями, ставленнями й нормами поведінки, який глибоко усвідомлює соціальні вимоги держави, що містяться у Конституції України, Військовій присязі та Статутах Збройних Сил України, переконаний у необхідності їх безумовного дотримання й всебічно готовий до цього, сумлінно виконує військовий обов'язок, прагне практичними справами зміцнювати ЗС, Українську державу та суспільство в цілому й готовий стати на їх захист.

Маючи надзвичайно велике значення для виховання громадян України та стабільного розвитку суспільства в цілому, національна ідея не є якимось “допоміжним”, “бажаним” атрибутом їх світогляду, а виступає найважливішим чинником, від якого безпосередньо залежить рівень їх свідомості, самосвідомості та позитивно спрямованої соціальної активності. Від цього, в свою чергу, залежить рівень національної (зокрема, воєнної) безпеки нашої держави, а також морально-психологічний стан особового складу ЗС України. Тому та обставина, що у нашому суспільстві “...формування національної ідеї до адекватного ступеня ще не відбулося...”. О.І. Уткіним справедливо вважається “загрозою фундаментального характеру національній безпеці держави” [9, с. 32].

Отже, національне виховання спрямовується на формування в особового складу ЗС України патріотичної свідомості, самосвідомості та відповідного комплексу професійних й особистісних якостей (морально-психологічних, бойових, громадянських, військово-професійних,

соціальних, фізичних). Найістотнішим критерієм їх сформованості ми вважаємо стійку готовність військовослужбовців до ефективної військово-професійної діяльності, сумлінного виконання військового обов'язку, його прагнення практичними справами зміцнювати Українську державу та її ЗС.

Щодо основних організаційних засад національного виховання то, на наш погляд, до них належать:

- забезпечення повноцінного функціонування української мови у військовому середовищі;

- забезпечення взаємозв'язку військово-патріотичного виховання та військово-професійного виховання;

- стабілізація (цільова оптимізація) органів з виховної та соціально-психологічної (виховної) роботи.

Національне виховання в ЗС України оптимально здійснювати за 5-и рівневою схемою: 1-й – індивідуальний рівень; 2-й – рівень підрозділу; 3-й – рівень військової частини, з'єднання, установи, військового навчального закладу, обласного військового комісаріату; 4-й – рівень виду ЗС України; 5-й – рівень Генерального штабу ЗС, Міністерства оборони України.

Організаційні форми на кожному рівні спрямовуються на досягнення девізу військової частини (виду ЗС України, на кшталт “Україна. Честь. Відвага.”, “Україна. Вправність. Мужність.” та ін.).

Фундаментальною організаційною засадою національного виховання в ЗС України є забезпечення повноцінного функціонування української мови у військовому середовищі. Українська мова є виразником генетичного коду українського народу та його ментальності, визначальна ознака формування сучасної української нації, атрибут національної державності, основа української духовності. Вона є тим стрижнем, навколо якого консолідується українське суспільство, розвиваються історична свідомість, традиції й культура українського народу.

Важливою організаційною засадою національного виховання в ЗС України є забезпечення взаємозв'язку військово-патріотичного виховання та військово-професійного виховання.

У зв'язку з комплектуванням посад рядового, сержантського та старшинського складу військовослужбовцями військової

служби за контрактом необхідно суттєво уточнити та привести у відповідність до перебігу ситуації питання військово-професійного виховання.

Подальша демократизація українського суспільства пов'язана з переформатуванням ціннісної свідомості його громадян.

Основою ціннісної орієнтації особистості є багатогранна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, ідеалів, переконань, світогляду, що визначає її соціально детерміноване ставлення до дійсності [5, с. 14].

Першочерговими для військовослужбовців військової служби за контрактом є військово-професійні цінності, адже військовослужбовці військової служби за контрактом – це державні службовці особливого характеру, громадяни України, що пройшли відповідний фізичний та психофізіологічний відбір для успішної військово-професійної діяльності. Разом із цим, їх професія – є професією особливого характеру, що вимагає покликання, спеціальної підготовки та особливих ціннісних переконань і якостей особистості.

Військо-професійні цінності характеризують готовність військовослужбовців військової служби за контрактом до ефективного і якісного виконання своїх контрактних зобов'язань.

На сьогодні можна розглядати такі принципи військово-професійного виховання, як: гуманізація військово-професійних відносин (в центрі уваги управлінської, виховної та іншої діяльності командирів і начальників повинен знаходитися конкретний військовослужбовець, що володіє унікальною системою особистісних властивостей і якостей); індивідуальний підхід до кожного військовослужбовця; вирішення виховних завдань в колективі і через колектив; виховання військовослужбовців в процесі їх військово-професійної діяльності; поєднання вимогливості з повагою до військовослужбовця як особистості та турботою про нього; комплексний підхід до виховання (все для виховання, всі виховують); забезпечення єдності процесу навчання, виховання і розвитку військовослужбовців; урахування українських національних традицій.

Знання і реалізація принципів військово-професійного виховання дозволяють

офіцерському складу сформувати педагогічно доцільний підхід до всіх категорій своїх підлеглих, творчо вирішувати виховні завдання з урахуванням впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників, конкретних умов військової служби, оптимально організувати процес виховання і ефективно управляти ним, діагностувати і прогнозувати результати виховної взаємодії.

Звісно, військовослужбовці військової служби за контрактом мають свої специфічні особливості, вони, передусім, визначаються цілями і задачами професійної підготовки, змістом і специфікою організації служби, а також низкою обставин.

Як зазначено в Концепції кадрової політики в ЗС України [3], завдання полягає у формуванні військовослужбовців нового покоління, професійно підготовлених, з високими морально-діловими якостями, здатних якісно вирішувати складні військово-професійні завдання в умовах, що динамічно змінюються.

Для цього, на наш погляд, необхідно передбачити формування у військовослужбовців військової служби за контрактом:

готовності до беззаперечного виконання наказів, позитивної мотивації і свідомого ставлення до військової служби;

високої дисциплінованості і особистої відповідальності за підвищення військової майстерності, грамотну експлуатацію і збереження озброєння і військової техніки;

шанобливого відношення до командирів (начальників);

почуття військового побратимства та корпоративної єдності.

Вирішення вищезазначених завдань передбачає певну послідовність педагогічної діяльності офіцерського складу, яка може бути представлена у вигляді алгоритму організації і здійснення військово-професійного виховання військовослужбовців військової служби за контрактом, який включає декілька взаємозалежних організаційних і психолого-педагогічних змістовних блоків визначеної послідовності. В рамках кожного з блоків, з використанням відповідних засобів вирішуються конкретні організаційні і психолого-педагогічні задачі.

1. Визначення переліку професійно-значущих особистісних властивостей і якостей військовослужбовців військової служби за контрактом, наявність яких є

обов'язковою умовою ефективності їх військово-професійної діяльності. Для вирішення цієї задачі офіцерові необхідно зважати на відповідні вимоги органів військового управління всіх рівнів (наприклад, готовність до беззаперечного виконання наказу, особиста відповідальність за підвищення професійної майстерності та ін.), зміст особистісного (морально-психологічного) компоненту професіографічного опису військової спеціальності, а також умови (бойові, оперативні, кліматичні та ін.), в яких проходять військову службу військовослужбовці військової служби за контрактом, специфіку службової діяльності підлеглого за посадовим призначенням.

2. Діагностика (вивчення) і оцінка рівня сформованості професійно-значущих соціально-психологічних особливостей особистісної сфери підлеглих. З цією метою використовуються узагальнені показники даної категорії військовослужбовців, результати професійно-психологічного відбору, а також власні оцінки офіцера, отримані на основі застосування діагностичних психолого-педагогічних методів і відповідних методик. Результатом стає висновок офіцера про те, які з особистісних властивостей і якостей вже сформовані і підлягають лише закріпленню, які сформовані неповно і потребують розвитку і які необхідно сформувати.

3. Вибір найбільш доцільних для даної категорії військовослужбовців форм і методів виховання. Їх перелік і зміст досить повно висвітлені в спеціальній літературі. Проте офіцерові необхідно враховувати, що у виховній роботі з військовослужбовцями військової служби за контрактом доцільно використовувати ті з них, які дозволяють найефективніше впливати на формування, закріплення і розвиток позитивних мотивів військової служби і особистісних військово-професійних орієнтирів.

4. Побудова системи військово-професійного виховання. Вирішення цієї задачі передбачає доведення до її суб'єктів (прямих командирів і начальників військовослужбовців військової служби за контрактом) цілей і завдань виховання, переліку професійно-значущих особистісних властивостей і якостей, що підлягають формуванню, розвитку і закріпленню, форм, що рекомендуються, і методів виховної діяльності. Важливим елементом змісту

цього блоку виступає узгодження зусиль виховної взаємодії суб'єктів військово-професійного виховання відносно конкретного підлеглого.

5. Проведення заходів військово-професійного виховання з військовослужбовцями військової служби за контрактом, які розглядаються як безпосередня педагогічна взаємодія офіцера з підлеглою категорією військовослужбовців з метою формування, закріплення і розвитку у них професійно-значущих особистісних властивостей і якостей. При цьому важливо урахувати виховний ефект не лише суб'єктних виховних зусиль офіцерського складу, але й вплив інших чинників об'єктивного характеру. Йдеться про виховний ефект бойової, службової, навчальної, соціально-побутової та інших видів діяльності підлеглих, характер взаємин в колективі, зміст і спрямованість дистанційних (ЗМІ, соціальна ситуація в країні, регіоні, військовій частині та ін.) засобів виховання. Їх урахування і використання на користь військово-професійного виховання істотно підвищує його загальну ефективність.

6. Завершальним блоком алгоритму є оцінювання ефективності військово-професійного виховання, що проводиться. Його відрізняє достатньо висока рухливість, творчий зміст і зв'язок з іншими елементами. За змістом він аналогічний другому блоку, але його результати вже безпосередньо впливають на інших. Наприклад, недостатня ефективність військово-професійного виховання офіцера вимагає уточнення вибраних ним форм і методів виховання, удосконалення системи виховання, конкретизації технології виховної взаємодії з підлеглими даної категорії військовослужбовців.

Висновки. Представлений алгоритм організації військово-професійного виховання військовослужбовців військової служби за контрактом в цілому дозволяє урахувати її специфіку і додати їй диференційовану своєрідність. Проте, її результативність багато в чому залежить від дотримання офіцером низки організаційних і педагогічних умов.

Військово-професійне виховання військовослужбовців військової служби за контрактом має здійснюватися в усіх видах професійної діяльності: в ході навчальних занять, навчань, тренувань, вирішення

бойових завдань, несення бойового чергування, бойової, вартової служби, виконання регламентних і господарських робіт.

Важливе виховне значення має раціональна організація військово-професійного виховання військовослужбовців військової служби за контрактом. Позитивний ефект досягається суворим дотриманням регламенту службового часу, якісним і своєчасним матеріально-технічним забезпеченням, постановкою конкретних і реальних завдань, наданням допомоги і дієвим контролем. При постановці завдань офіцер має урахувати ступінь підготовленості підлеглого, щоб із-за неможливості їх невиконання не викликати у військовослужбовця відчуття безпорадності або недоцільності його діяльності.

Активно впливають на військово-професійне виховання умови військово-професійної діяльності, створення яких залежить від офіцерів.

Важливою умовою ефективності військово-професійного виховання військовослужбовців військової служби за контрактом є забезпечення єдності процесів навчання, виховання, розвитку. Не можна роз'єднувати всі ці процеси і допускати, що в певний час офіцер може брати участь в одному, а потім в іншому. Вони складають єдине ціле, і лише в їх взаємодії можливе досягнення бажаних виховних результатів.

Важливою умовою ефективності військово-професійного виховання є авторитет офіцера. Військова практика показує, що завоювати його у військовослужбовців військової служби за контрактом непросто. Однією з неодмінних умов досягнення цього є дотримання принципу поєднання вимогливості з повагою особистості і турботою про конкретну людину.

У військово-професійного виховання військовослужбовців військової служби за контрактом офіцери повинні урахувати різницю у віці. У практиці військ багато випадків, коли командирів-лейтенантів 21-22 роки, а військовослужбовцю військової служби за контрактом – 25-40. У такій ситуації вимогливість має бути особливо тактовною, поєднуватися з повагою до військовослужбовця, його віку. Неприпустима брутальність і приниження людської гідності.

Питання педагогіки

Таким чином, військово-професійному вихованню військовослужбовців військової служби за контрактом властиві певні особливості. Ефективність впливу офіцерського складу в цій сфері військово-професійної діяльності багато в чому залежить від знання і реалізації відповідних теоретичних і прикладних розробок

вітчизняної військової психології і педагогіки, урахування особливостей і можливостей виховних систем конкретної військової частини і підрозділу, забезпечення взаємозв'язку військово-патріотичного виховання та військово-професійного виховання.

Література

1. Директива Міністра оборони України від 17.04.2006 року Д-22 “Про вдосконалення системи військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України”.
2. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія: [упорядник О.О. Любар]. – К.: Т-во Знання, КОО, 2003. – 766 с.
3. Концепція кадрової політики в Збройних Силах України, затверджена наказом Міністра оборони України № 659 від 27.11.2007. <http://www.mil.gov.ua/Articles/2007/11>
4. Концепція національного виховання: схвалена Всеукраїнською радою працівників освіти 30 червня 1994 року // Т.Д. Дем'янюк. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі: [науково-методичний посібник]. – Суми: ТОВ Видавництво «Антей», 2006. – 384 с. С. 303 – 326.
5. Мулява В.Д., Дикун С.Г. Ціннісні основи гуманітарного на соціального розвитку Збройних Силах України / Мулява В.Д., Дикун С.Г. // Гуманітарний вісник. — 2006 — № 4 (5). — С.14-19.
6. Наказ Міністра оборони України від 08.06.2010 року № 295 “Про затвердження Концепції військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України”.
7. Наказ Міністра оборони України від 09.07.2008 року №340 “Про затвердження Програми військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України на 2008-2011 роки та Перспективного плану реалізації Програми військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України на 2008-2011 роки”.
8. Ситник П.К. Моральні засади трансформаційних процесів в Україні / П. К. Ситник // Стратегія розвитку України: теорія і практика (за ред. Власюка О.С.). – К. : НІСД, 2002. – С. 134–146.
9. Уткін О. І. Осягаючи велич і гідність Батьківщини. Духовні цінності у життєдіяльності війська України / О. І. Уткін // Віче. – 2002. – №2. – С. 31–36.

Stadnik V. V., PhD of social communications

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF NATIONAL EDUCATION IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

The article deals with the organizational and methodological principles of national education of the Armed Forces of Ukraine. Among the important areas of national security policy is necessary to note the formation of spiritual culture, patriotism and national education of the Armed Forces of Ukraine. Therefore, the relevance of national education of citizens of Ukraine, including the personnel of the Armed Forces of Ukraine, in particular increases in the current development of our country in terms of hard information-psychological confrontation between developed countries, where such effects are the objects of consciousness, the subconscious mind of man, his values orientation, and motivational and intellectual sphere. For efficient practical implementation of national education in the educational process of fighting the Armed Forces of Ukraine have been identified and justified its socio-psychological, organizational and methodological foundations as well as the content, principles, forms, methods, due to the necessity of formation and development of the personality readiness to implement the function protection of the state. The author proposed some algorithm educational activities of officers, the use of which will significantly improve the process and outcomes of military-patriotic education of military personnel under contract.

РОЗВИТОК ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-МЕХАНІКІВ З ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ З ПОЗИЦІЙ ДІЯЛЬНІСНОГО ТА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДІВ

В статті представлено обґрунтування сутності діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до розвитку фахових компетенцій з електротехніки майбутніх техніків-механіків у процесі професійної підготовки в коледжі. Проаналізовано організаційний та соціально-психологічний аспекти навчальної діяльності студента з вивчення електротехніки в коледжі. З'ясовано різницю між традиційним і особистісно орієнтованим підходами до вивчення електротехніки майбутніми техніками-механіками в коледжі.

Ключові слова: професійна підготовка, техніки-механіки, фахові компетенції, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи, агротехнічний коледж.

В статье представлено обоснование сущности деятельностного и личностно ориентированного подходов к развитию профессиональных компетенций из электротехники будущих техников-механиков в процессе профессиональной подготовки в колледже. Проанализированы организационный и социально-психологический аспекты учебной деятельности студента из изучения электротехники в колледже. Выяснена разница между традиционным и личностно ориентированным подходами к изучению электротехники будущими техниками-механиками в колледже.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, техники-механики, профессиональные компетенции, деятельностный и личностно ориентированный подходы, агротехнический колледж.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Агропромисловий комплекс як потенційний роботодавець окремої групи випускників І-ІІ рівнів акредитації потребує нині нової генерації фахівців, здатних до саморозвитку, до швидкої адаптації в постійно змінних умовах професійної діяльності. Проблеми з ресурсним забезпеченням аграрного виробництва в Україні, наростанням екологічних проблем, становленням законів ринкової економіки в сільському господарстві вимагають високого рівня фахових компетенцій під час навчання у коледжі за допомогою новітніх технологій організації навчального процесу, введення новітніх форм і методів професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми змісту та сутності професійної підготовки фахівців у системі ступеневої освіти знайшли своє відображення у науковому доробку М. Алексюка, В. Безпалька, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, В. Кременя та ін. Основні засади компетентнісного підходу у системі вищої професійної освіти представлено у дослідженнях Е. Зеєра, І. Зимньої, С. Сисоєвої, А. Хугорського та ін. Проблеми професійної підготовки фахівців для агропромислового комплексу розглядаються у дослідженнях О. Каденюка (проблеми реформування вищої аграрної освіти України), Н. Гловина (формування у майбутніх фахівців аграрної сфери дослідницьких умінь), П. Лузана (розвиток

навчально-пізнавальної активності студентів аграрних ВНЗ), Л. Сподіна (розвиток професійної спрямованості майбутніх фахівців-аграріїв), В. Лозовецької (професійна підготовка молодшого спеціаліста для сільськогосподарського виробництва), В. Манько (підготовка майбутніх інженерів для аграрних підприємств), М. Миронюка (професійна спрямованість вивчення природничо-математичних дисциплін в аграрних профтехзакладах), М. Олійника (обґрунтування теоретико-методологічних засад наступності в системі неперервної професійної аграрної освіти), В. Рябця (вдосконалення практичної підготовки студентів агротехнічного коледжу), О. Скар (вдосконалення форм і методів навчання в агротехнічних коледжах), М. Хоменка (практична підготовка майбутніх техніків), С. Якубовської (впровадження модульно-рейтингової моделі навчання в сільгосптехнікумах) та ін.

Метою статті є обґрунтування сутності діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до формування фахових компетенцій майбутніх техніків-механіків у агротехнічному коледжі.

Виклад основного матеріалу. Безперечно, основою теоретичного аналізу проблеми формування фахових компетенцій означеної групи фахівців є компетентнісний підхід, однак він тісно пов'язаний з діяльнісним та особистісно орієнтованим. Діяльнісний підхід до розвитку фахових компетенцій визначає, яким саме набором дій

майбутнього фахівця створюється та чи інша компетенція. Основи діяльнісного підходу в педагогічній науці закладалися ґрунтовними дослідженнями М. Волкової, П. Гальперіна, Е. Зеєра, О. Леонтєва, С. Смірнова, Т. Сорочан, В. Швирьова та ін. [1-7].

На думку Т. Сорочан, діяльнісний вимір компетентнісного підходу до навчання дозволяє переорієнтувати навчання з процесу на результат [7, с.10]. У межах діяльнісного підходу акцент робиться на активність, самостійність, самоосвіту та саморозвиток майбутнього фахівця [8].

Діяльнісний підхід дозволяє розглядати навчання як особливий вид діяльності, в якому присутні два протилежні, але взаємопов'язані процеси – викладання та учіння. Викладання – це цілеспрямований вид діяльності педагога; учіння – цілеспрямоване засвоєння студентом знань, умінь, навичок, соціального досвіду з метою їх використання у майбутній практичній професійній діяльності. Діяльність майбутнього техника-механіка з вивчення електротехніки з метою формування фахових компетенцій може розглядатися як

єдність організаційного та соціально-психологічного аспектів діяльності, як це представлено на рис.1.

У процесі вивчення студентами електротехніки з урахуванням основних положень діяльнісного підходу у нього формуються певні універсальні навчальні дії, які реалізуються в процесі професійної підготовки і формування фахових компетенцій:

1) особистісні універсальні навчальні дії – самовизначення, само оцінювання власної навчальної діяльності тощо;

2) пізнавальні універсальні навчальні дії – загальні навчальні вміння, вміння постановки і вирішення завдань-ситуацій з електротехніки та ін.;

3) регулятивні універсальні навчальні дії – цілепокладання, планування, самоконтролю;

4) комунікативні універсальні навчальні дії – планування співробітництва на занятті з електротехніки, узгодження своїх дій з іншими студентами, побудова мовленнєвих актів, робота з навчальною інформацією з електротехніки та ін. [9].

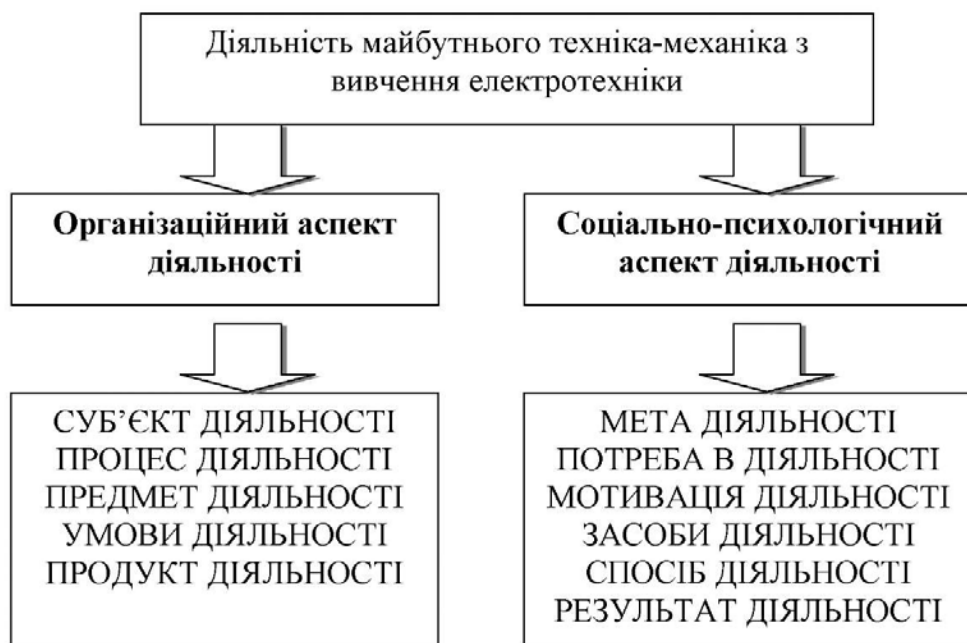


Рис.1. Організаційний та соціально-психологічний аспекти навчальної діяльності студента з вивчення електротехніки в коледжі

Виходячи зі специфіки професійної підготовки майбутніх техніків-механіків у коледжі та особливостей вивчення ними електротехніки, можна сформулювати визначення основних понять діяльнісного підходу до означеної навчальної діяльності. *Мета* діяльності тлумачиться нами в цьому випадку як передбачуваний результат вивчення електротехніки у вигляді засвоєних знань, умінь та навичок з цього предмета. *Потреба* – це відображення особистості

студента в умовах, що задовольняють професійний розвиток майбутнього техника-механіка. *Мотив* діяльності може виступати як психічне явище, яке означає спонування до навчальної діяльності у вигляді вивчення електротехніки; *спосіб* діяльності окреслюється як сукупність наявних у студента знань елементів електротехніки, які в нього сформувалися перед вступом до коледжу. *Результатом* діяльності виступає новоутворення в структурі знань, умінь та

навичок з електротехніки, тобто приріст професійного досвіду майбутнього техника-механіка, що сприяє формуванню його фахових компетенцій.

Предметом навчальної діяльності у цьому випадку виступає зміст електротехніки як навчального предмета; *умовами* діяльності – навчальний процес у коледжі; *продуктом* діяльності є комплекс знань з електротехніки.

Залучення діяльнісного підходу до теоретичної основи нашого дослідження дає змогу окреслити й пояснити специфіку мислительної діяльності майбутнього техника-механіка при вивченні ним електротехніки. Мислительна діяльність – це акт мислення, при якому студент вирішує елементарне завдання, яке не розкладається на більш прості. У мисленій дії є кілька елементів (етапів): усвідомлення завдання; виявлення асоціацій; формулювання пропозицій по вирішенню завдання; перевірка пропозицій; уточнення пропозицій щодо вирішення завдання; вирішення завдання. Таким чином, узагальнюючими мисленими діями є асоціації, пропозиції, умовиводи [10].

Прикладом реалізації діяльнісного підходу при підготовці майбутніх техніків-механіків у вивченні ними електротехніки може бути *навчання на основі поетапного формування розумових дій* (П. Гальперін) [2]. Для нашого дослідження таке тлумачення діяльнісного підходу є значущим, оскільки в ньому йдеться про знання як похідну від розумової дії. Дія при цьому включає кілька основних компонентів: предмет перетворення, продукт (мету навчання), засоби, процес перетворення, відображення і знання про всі вище названі компоненти. Предмет перетворення – це елемент змісту навчання електротехніці, який перетворюється в процесі дії. Продукт дії – це кінцевий результат у вигляді засвоєної суми знань, вмінь та навичок з електротехніки. Засобами дії виступають допоміжні об'єкти, які сприяють засвоєнню навчального матеріалу з електротехніки та формуванню відповідних професійних компетенцій.

Дії, за теорією поетапної розумової діяльності, можуть бути матеріалізованими, мовними і розумовими. У процесі вивчення електротехніки в коледжі важливими є всі три види дій. Матеріалізованими діями при цьому є дії з схемами, таблицями, електросхемами, комп'ютерними програмами, моделями та іншими знаковими системами. Мовні дії виявляють себе в обговоренні того чи іншого навчального матеріалу з електротехніки з викладачем чи без нього; розумові дії реалізуються як представлення об'єкта вивчення у вигляді образів, правил, уявлень і т.п.

Ще одним прикладом реалізації діяльнісного підходу є *навчання на основі розв'язання проблеми*. Ця теорія є більш відомою сьогодні як проблемне навчання. За допомогою проблемного навчання ми зможемо вибудувати процес формування фахових компетенцій на засадах кейс-технології, яка також побудована на ґрунті проблемного підходу до навчання. Цей тип навчання, як свідчать наукові джерела (І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін та ін.) [11-13], оснований на учінні шляхом розв'язання проблем і розвитку творчих здібностей студентів, а не просто на засвоєнні набору способів активізації пізнання і мислення. Студент, таким чином, отримує нові знання і змінює свій досвід не в готовій формі, а внаслідок власної розумової праці. Проблемні ситуації – це своєрідні сходінки до формулювання проблеми, її розуміння та вирішення. Отже, проблемне навчання – це тип навчальної діяльності, змістом якої є система проблемних завдань різного рівня складності, вирішуючи які, студент оволодіває новими способами дій і новими знаннями.

Важливим висновком з діяльнісної теорії вважаємо той, що головним компонентом навчальної діяльності є навчальне завдання (задача), вирішення якої приводить студента до зростання рівня фахової компетенції [14]. Навчальне завдання певним чином відрізняється від просто практичного завдання, оскільки в межах навчального завдання відбувається засвоєння понять чи способів діяльності. Наприклад, просте завдання на визначення сили струму в мережі має практичний результат у вигляді розв'язку цієї задачі, і має результат навчального завдання як набуте вміння визначати силу струму, використовуючи певні формули, тобто зміна досвіду студента як суб'єкта навчального процесу.

Особистісно орієнтований підхід до розвитку фахових компетенцій майбутнього фахівця потребує перебудови змісту освіти в коледжі з розрахованого на всіх, на такий, що враховує суб'єктивні надбання кожного; при тому ці надбання можна моніторити й порівнювати. Основи особистісно орієнтованого підходу закладені в професійній педагогіці працями О. Бондаревської, С. Вітвицької, Г. Селевка, С. Сисоевої, В. Серікова, І. Якиманської, С. Яценко та ін.

Основна теза особистісно орієнтованого підходу – «яким бути?» замість «ким бути?» цілком відповідає предмету нашого дослідження. На основі особистісно орієнтованого навчання вивчення студентами окремих навчальних предметів (у нашому

Питання педагогіки

випадку - електротехніки) відбувається на заняттях, побудованих за особистісним принципом, у зв'язку з чим:

- використовуються різноманітні методи організації навчальної діяльності, щоб розкрити суб'єктний досвід кожного студента у процесі вивчення зазначеного предмета;
- створюється атмосфера зацікавленості у вивченні електротехніки, де використовується стимулювання студентів до вирішення проблемних завдань з електротехніки різними способами, без остраху помилитися;
- дидактичний матеріал використовується так, щоб дати можливість студенту обрати найбільш значущі для нього форми і методи засвоєння знань;
- діяльність студента в процесі вивчення електротехніки оцінюється не лише за кінцевим результатом (екзамен, залік), але й за самим процесом вирішення проблемних завдань;
- заохочується прагнення студента знаходити власні способи навчальної діяльності, аналізувати дії інших та знаходити найбільш раціональні способи діяльності;
- викладач має створювати на занятті з електротехніки ситуації творчого пошуку,

чому сприяє проблемна організація навчального процесу.

Особистісно орієнтований підхід до формування фахових компетенцій майбутніх техніків-механіків у процесі вивчення ними електротехніки ґрунтується на теорії Л. Виготського про «зону найближчого розвитку», яка є суто індивідуальним феноменом і має враховуватися кваліфікованим викладачем як обов'язковий чинник успішного формування професійних компетенцій. Вчений дійшов висновку про залежність рівня ефективності навчання від умінь педагога враховувати зону найближчого розвитку кожного учня чи студента; таким чином, особистісно орієнтований підхід дає можливість кожному студенту вчитися у власному темпі згідно зі своїми потребами і здібностями [15]. А якщо зважити, що потреби студента є основою мотивації до формування фахових компетенцій, то стає зрозумілим зв'язок між зазначеними теоретичними викладками і обраною нами проблемою дослідження.

Відмінності в процесі і результаті вивчення електротехніки майбутніми техніками-механіками на засадах традиційного та особистісно орієнтованого підходів представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Різниця між традиційним і особистісно орієнтованим підходами до вивчення електротехніки майбутніми техніками-механіками в коледжі

<i>Традиційний спосіб вивчення електротехніки</i>	<i>Особистісно орієнтований підхід до навчання електротехніки у коледжі</i>
Спостерігається орієнтація на колективні і фронтальні форми роботи на заняттях з електротехніки	Відбувається переорієнтація на самостійну роботу студентів з задачами-ситуаціями з електро-техніки, які мають практичний характер
Викладач працює з групами студентів різного рівня успішності	Викладач повинен працювати з кожним студентом з урахуванням його рівня залишкових знань та змін у досвіді, набутих в процесі вивчення електротехніки
Навчальний матеріал з електротехніки орієнтується на «усередненого» студента	Зміст навчального матеріалу орієнтується на успішність і здібності того чи іншого студента окремо
Обсяг знань з електротехніки встановлюється однаковий, після чого до нього добирається зміст того чи іншого заняття	Обсяг знань встановлюється залежно від рівня знань того чи іншого учня, у зв'язку з чим формується зміст кожного заняття з електротехніки
Рівень складності завдань з електротехніки обирається за принципом «від простого – до складного»	Складність завдань з електротехніки обирається для занять залежно від рівня знань кожного студента
Новий матеріал з електротехніки викладається переважно викладачем	Новий матеріал з цього навчального курсу повідомляється і викладачем, і студентами
Оцінювання рівня успішності здійснюється виключно викладачем	Оцінювання відбувається спочатку студентом, а тоді викладачем
Використовуються лише кількісні методи оцінювання знань з курсу електротехніки	Використовуються як кількісні, так і якісні методи оцінювання знань студентів з курсу електротехніки
Домашні завдання, їх зміст, рівень складності і обсяг визначаються викладачем	Рівень складності і обсяг домашнього завдання обирається студентом залежно від рівня засвоєння навчального матеріалу
Стратегії пізнання не є об'єктом зацікавленості викладача електротехніки	Викладача електротехніки цікавлять, насамперед, стратегії індивідуального пізнання навчального матеріалу з електротехніки, які підлягають обговоренню
Маршрут пізнання і засвоєння навчального матеріалу з електротехніки обирається викладачем	Маршрут індивідуального пізнання з електротехніки узгоджується з викладачем, але здійснюється студентом індивідуально

Особливе місце в реалізації особистісно орієнтованого підходу до формування фахових компетенцій майбутніх техніків-механіків у процесі вивчення ними електротехніки має робота в малих групах, особливо ефективна в процесі лабораторно-практичного циклу занять. Структура таких занять, як правило, вміщує два етапи. На першому – відбувається робота студентів у малих групах по вирішенню задач-ситуацій методом кейс-технології. При цьому студенти мають змогу навчатися один у одного, додатково засвоювати матеріал, який не був пророблений на попередніх заняттях, обговорювати хід лабораторного заняття та вирішення проблемних задач-ситуацій практичного характеру. На другому етапі відбувається контроль і оцінювання знань з теми заняття, – переважно у вигляді тестового завдання чи самооцінки або ж взаємооцінки виконаної роботи з електротехніки.

В межах особистісно орієнтованого підходу до навчання електротехніці критеріями ефективності навчальної діяльності з електротехніки є: використання творчих проблемних завдань; створення позитивного настрою студентів під час вивчення предмета; обговорення зі студентами не лише результатів навчального заняття з електротехніки, але й їхнього сприйняття навчального матеріалу; оцінювання не лише правильності рішень навчальних завдань, але й процесу міркування студента, способів діяльності щодо вирішення проблемних ситуацій, самостійності й оригінальності застосованих навчальних дій [16]. Особистісно орієнтований підхід до вивчення електротехніки майбутніми техніками-механіками передбачає можливість реалізації провідних особистісно орієнтованих технологій навчання, а саме:

1) технології різнорівневого навчання, коли студентам пропонуються навчальні задачі з електротехніки різного рівня складності, причому студентів можна умовно поділити на кілька навчальних груп: малоздібні, які не мають можливості досягти раніше наміченого рівня знань з електротехніки навіть при значних витратах навчального часу; посередньо здібні, для яких характерним є залежність успіхів у навчанні від витрат навчального часу; талановиті, які вирішують навчальні

завдання з електротехніки незалежно від часу;

2) технологія колективного взаємонавчання, при якій відбувається вивчення електротехніки в парах змінного складу – статичних, динамічних, варіаційних;

3) технологія співробітництва, в межах якої можливим є вирішення проблемних завдань з електротехніки в команді, що забезпечує індивідуальну відповідальність студентів і рівні шанси на успіх;

4) технологія модульного навчання, за якої засвоєння електротехніки відбувається при роботі студентів з навчальними модулями; модулі дають змогу індивідуалізувати навчання і вивчення електротехніки залежно від обсягу навчального курсу [17].

У процесі реалізації особистісно орієнтованого підходу до вивчення електротехніки майбутніми техніками-механіками в коледжі розвиваються фахові інтелектуальні компетенції майбутніх фахівців, а саме: здатність виділяти в інформації з електротехніки найбільш суттєве, головне; вміння систематизувати навчальний матеріал, будувати різноманітні схеми й моделі з курсу електротехніки; навички користуватися довідниковою та словниковою літературою; вміння розкривати навчальний матеріал у порівнянні, на підставі міждисциплінарних зв'язків з математикою, фізикою, технологічними дисциплінами тощо; здатність розуміти сутність ситуацій та задач з електротехніки; здатність висловлювати власне ставлення до явищ і понять електротехніки; вміння самостійно формулювати питання до нових задач-ситуацій з електротехніки та співставляти новий матеріал з уже вивченим; вміння логічно будувати обґрунтування відповіді чи розв'язку задач з електротехніки чи виступати по теоретичному матеріалу; здатність формулювати гіпотези до розв'язку задач з електротехніки [18].

Висновки. Таким чином, у процесі теоретичного аналізу проблеми формування фахових компетенцій майбутніх техніків-механіків можна виокремити провідні теоретичні підходи, які дають можливість охарактеризувати сутність об'єкта і предмета дослідження, серед яких важливе значення мають діяльнісний та особистісно орієнтований. Вибір зазначених підходів

обгрунтований тематикою роботи та її науковим апаратом, а також поставленими перед дослідженням завданнями. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаються нами в обгрунтуванні базових

категорій досліджуваної проблеми та формулюванні уточнених визначень понять «фахові компетенції техніка-механіка», «професійна компетентність майбутнього техніка-механіка».

Література

1. Волкова М. Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии : учебное пособие / М. Н. Волкова. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. – 78 с.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин : учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов: учебное пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей ВУЗов и аспирантов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 414 с.
5. Швырев В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – М.: Политиздат, 1984. – 147 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
7. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С.9-12.
8. Родигіна І. Формування основних груп компетентностей учнів : продуктивне навчання / І. Родигіна // Директор школи, ліцею, гімназії. – №1. – 2006. – С.27-32.
9. Ушакова Н.Ю. Место самостоятельной работы в модели личностно-ориентированной технологии обучения в профессиональном образовании. [Оренбург]. URL: [tr://www.orenport.ru/docs/281/work_stud/Members/Uchakova.htm](http://www.orenport.ru/docs/281/work_stud/Members/Uchakova.htm).
10. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика / В. А. Козаков, Д.І. Дзвінчук. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.
11. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина, И.Я. Лернера. – М.: Просвещение, 1975. – 319 с.
12. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
13. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М. И. Махмутов. – М.: «Просвещение», 1977. – 240 с.
14. Козаков В. А. Психология діяльності та навчальний менеджмент / В.А. Козаков : підручник. – К.: КНЕУ, 2000. – 244 с.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1999. – 536 с.
16. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко : учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
17. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
18. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно -ориентированном профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3. – С. 90-102.

Stadnychuk I., researcher of the department

COMPETENCE OF FUTURE DEVELOPMENT EXPERT TECHNICIANS ELECTRICAL-MECHANICS FROM THE STANDPOINT OF ACTIVITY-BASED APPROACH AND PERSONAL

In the article the ground of essence of diyal'nisnogo and personality oriented is presented going near development of professional jurisdictions from the electrical engineering of future technicians-mechanics in the process of professional preparation in a college. The organizational and socialpsychological aspects of educational activity of student are analyzed from the study of the electrical engineering in a college. A difference is found out between traditional and personality oriented going near the study of the electrical engineering by future technicians-mechanics in a college.

In the theoretical analysis of the problem of formation of professional competence of future technicians and mechanics can highlight key theoretical approaches that allow to characterize the nature of the object and subject of study, including important are activity-oriented and personal. The choice of these approaches works reasonably subject and its scientific apparatus and posed before the study objectives.

Keywords: professional preparation, technicians-mechanics, professional jurisdictions, diyal'nisniy and personality oriented approaches, agro technical college.

Теличко Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Мукачівського державного університету (м. Мукачево)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

У статті зазначено, що практично-активна професіоналізація студента на шляху формування професійної майстерності є виявом його громадянської позиції. Узагальнено, що готовність майбутнього вчителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу – це складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього вчителя до здійснення гуманного педагогічного процесу в початковій ланці освіти.

Ключові слова: гуманізація, професійна підготовка, вчитель початкових класів

В статье отмечено, что практически-активная профессионализация студента на пути формирования профессионального мастерства является проявлением его гражданской позиции. Обобщенно, что готовность будущего учителя начальных классов к гуманизации педагогического процесса – это сложное интегрированное понятие, которое предусматривает единство теоретической, практической и морально-этической подготовки будущего учителя к осуществлению гуманного педагогического процесса в начальном звене образования.

Ключевые слова: гуманизация, профессиональная подготовка, учитель начальных классов

Постановка задачі у загальному вигляді.

Практично-активна професіоналізація студента на шляху формування професійної майстерності є виявом його громадянської позиції. Адже одним із проявів громадянськості майбутнього вчителя молодших класів є його спрямованість на гуманізацію педагогічного процесу в початковій школі, що розуміється як процес зміни й оновлення змісту, цілей і форм навчання з метою формування в молодших школярів гуманних якостей та гуманістичної свідомості. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу – це складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього вчителя до здійснення гуманного педагогічного процесу в початковій ланці освіти. Готовність майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного середовища формується і розвивається в результаті досвіду самовдосконалення студента. Під гуманістичною спрямованістю діяльності майбутнього вчителя початкових класів розуміється єдність мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, в основі якої найвищою цінністю виступає людина [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що громадянськість майбутнього вчителя початкових класів дослідники розглядають як готовність до гуманістичного виховання учнів [9]. Обґрунтовуючи особливості підготовки майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи, І. Щербак

зазначає, що громадянсько зрілу особистість характеризують постійне самовдосконалення, високий рівень національної самосвідомості і планетарної свідомості, знання культури й історії своєї країни, гуманістичні моральні принципи, відповідний рівень знань і виконання обов'язків, соціальна відповідальність, високий професійний рівень, переконання [10, с. 7], що має бути властивим для вчителя із сформованою педагогічною майстерністю та належним рівнем гуманістичної спрямованості. Дослідники цілеспрямовано шукають способи гуманізації підготовки майбутніх педагогів. Так, А. Кудусова визначала шляхи формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки [7]; І. Бужина обґрунтувала теорію і практику підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів [2]. Науковці наголошували на важливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до полікультурного, поліетнічного виховання молодших школярів, до формування у них національної свідомості, їх соціалізації, розглядаючи одним із прикладних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкової школи розвиток культури міжнародного спілкування [1].

Метою статті визначено проведення аналізу напрямів підготовки майбутнього вчителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу.

Викладення основного матеріалу. Гуманістична спрямованість діяльності вчителя може виявлятися ситуаціях, які не були предметом вивчення у вищій школі.

Відтак актуалізується проблема формування у студентів умінь використовувати набуті знання і вміння у різних умовах професійної діяльності, що потребує формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти.

Зокрема, у дисертаційному дослідженні С. Дубяги вперше апробована дидактична система підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації як єдності навчально-пізнавальної, імітаційно-моделюючої, навчально-практичної, науково-дослідної і самостійної діяльності майбутніх учителів. Автором уточнене положення, що торкається усвідомлення ролі педагогічної імпровізації та готовності до її реалізації у навчальній діяльності як цінності в ієрархії мотивів особистості педагога; доведена потреба у творчій педагогічній діяльності та використанні педагогічної імпровізації у ході цієї діяльності [4].

Однак педагогічна імпровізація може застосовуватися тільки цілеспрямовано для вирішення певних педагогічних завдань. Конкретизувати такі завдання і визначити доцільність упровадження педагогічної імпровізації для їх вирішення можна шляхом здійснення певних діагностичних процедур. Так, у дисертаційному дослідженні С. Мартиненко була розроблена система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності [8], яку також можна розглядати одним із показників педагогічної майстерності.

Дослідницею визначено професійні якості вчителя початкових класів як суб'єкта діагностичної діяльності:

– психофізіологічні властивості (розвинуте критичне мислення) – на цьому аспекті акцентували увагу науковці, які досліджували формування узагальнених прийомів розумової діяльності в майбутніх вчителів початкових класів (Н. Глузман), вивчали психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи (Л. Джелілова) з метою їх підготовки до формування логічного мислення молодших школярів (Ю. Музика) їх креативності (В. Фадєєв) та культури мислення взагалі (О. Митник) та ін.;

– здібності (перцептивні, прогностичні, рефлексивні), що досліджували А. Лозенко, Т. Яблонська та ін.;

– професійно значущі якості (гуманістична спрямованість, толерантність, оптимізм, професійна ерудиція тощо), чому присвячене дисертаційне дослідження М. Федоренко;

– професійні знання і вміння (діагностичні, аналітичні, прогностичні, дослідницькі), які в дослідженні О. Остряньської визначалися як комплексні педагогічні вміння у майбутніх учителів початкових класів.

На думку С. Мартиненко, для успішної реалізації педагогічної діагностики вчитель має володіти розвиненими особистісними якостями, бажанням працювати з дітьми, розуміти, визнавати і сприймати їх, виявляти педагогічний оптимізм, толерантність, гуманність, професійну ерудицію, прагнення до самовдосконалення і самореалізації [8], що відображає саморозвиток вчителя в напрямі формування педагогічної майстерності.

Зокрема, проблема формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології досліджувалася А. Бистрюковою; Н. Сеньовська акцентувала увагу на підготовці майбутнього вчителя до професійної саморегуляції в процесі вивчення педагогічних дисциплін; Н. Воропай здійснювала формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; О. Кисла визначала особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки та ін.

На думку О. Кислої професійне самовизначення майбутніх учителів початкових класів відбувається у процесі вибору освітньої траєкторії, в ході якого продовжується становлення особистості студента, реалізується система суспільних орієнтирів, без якої молодь не може обрати освітню траєкторію (цінності вищої освіти, вимоги суспільства до фахівців у галузі освіти), розкривається прагнення особистості до самореалізації. Дослідниця розглядає професійне самовизначення ядром професійного становлення, яке характеризується як: складова частина загального розвитку особистості; процес оволодіння професією; процес формування позитивних професійних мотивів, якостей особистості, прийомів і способів виконання професійної діяльності. Цей феномен є найважливішою умовою особистісного зростання і професійного розвитку студента; це складний процес набуття себе і свого життєвого шляху. Потреба людини самовизначатись є рушійною силою її подальшого розвитку. У процесі й у

результаті професійного самовизначення відбувається формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, коригування моделей власної поведінки і перспектив свого розвитку; формування рис, необхідних для професійної діяльності [5, с. 9].

В основі професійного самовизначення лежить вибір, у процесі якого виняткову роль відіграють потреби особистості, зокрема потреба у самореалізації. Здатність до свідомого самостійного вибору цілей і засобів їх досягнення є вихідною умовою самовизначення особистості. З огляду на це, професійне самовизначення розглядається нами через ціннісний вибір майбутніми вчителями початкових класів варіантів професійного розвитку – освітньої траєкторії. Можливість вибору освітньої траєкторії дає студентам багаторівнева система освіти. Освітню траєкторію ми розглядаємо як можливість студента на основі вибору визначати свій освітній шлях, задовольняти потреби в освіті, отриманні кваліфікації в обраній сфері, інтелектуальному, фізичному, моральному розвитку з урахуванням сформованості інтересів і нахилів, запиту на ринку праці, самооцінки можливостей. Опинившись перед вибором, студент перебуває в суб'єктивному просторі, з якого можливий рух у кількох напрямках – яку позицію обере особистість, залежить від того, наскільки вона сприймає себе як активного творця власного майбутнього. Готовність особистості до вибору є певним внутрішнім станом, що характеризується зрілістю особистісних структур. Поведінку під час вибору можна визначити, врахувавши мотивацію, оцінку людиною своїх можливостей, усвідомлення плану досягнення мети, передбачення результату [5, с. 11].

Сутність поняття «готовність» С. Мартиненко з'ясовує як готовність майбутнього вчителя початкових класів до діагностичної діяльності, як цілісну інтегративну якість вчителя, його професійну здатність і компетентність, що забезпечує ефективне виконання ним діагностичної діяльності в процесі навчання і виховання молодших школярів. Встановлено, що важливу роль у процесі діагностичної підготовки відіграють перцептивні, прогностичні й рефлексивні здібності вчителя; сформованість педагогічного мислення; уміння інтегрувати знання з психології, психофізіології, педагогіки, етики, педагогічної деонтології у процесі інтерпретації діагностичної інформації; володіння когнітивними (аналіз,

класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, моделювання і перетворення моделей взаємодії, екстраполяції, узагальнення тощо), технологічними (визначення мети, завдань діагностичного вивчення, підбір діагностичних засобів, накопичення та опрацювання (аналіз, синтез) діагностичної інформації) та діагностичними діями (спостереження, бесіда, анкетування, тестування, педагогічне інтерв'ю, встановлення діагностичного висновку).

На основі аналізу сутності труднощів, які відчувають учителі початкових класів під час діагностичної діяльності, дослідницею визначено, що найдоцільнішим методом дослідження зазначеної проблеми є самооцінка і самодіагностика, розроблено діагностичну картку самоаналізу труднощів, до структури якої ввійшли цільовий, змістовий, проектувальний, організаційний і контрольньо-оцінювальний компоненти [8]. Встановлено, що типовими є труднощі в когнітивних і технологічних діях, питаннях педагогічної підтримки і допомоги, виборі оптимальних педагогічних засобів, методів навчання і виховання, зокрема, самоаналіз професійних дій, прогнозування особистісного потенційного розвитку кожного учня, робота зі здібними і обдарованими дітьми [6], що підкреслюють спрямованість педагогічного процесу в напрямі його гуманізації на засадах диференційованого підходу.

Таким чином учитель початкової школи повинен бути готовим до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань на основі диференційованого підходу. Зокрема, у дисертаційному дослідженні Т. Бельчевої обґрунтовано сутність педагогічного феномену готовності майбутніх учителів молодших класів до цього виду діяльності. Дослідницею було встановлено, що професійна готовність учителя до застосування завдань, починаючи від дидактичної цілі їх складання до розв'язування учнями у навчальному процесі, є системним поліаспектним феноменом і складається з п'яти взаємопов'язаних між собою компонентів: ціле-мотиваційного (дидактичного цілепокладання, мотивації використання завдань і задач у дидактичних технологіях); когнітивного (результату пізнавальної діяльності у процесі використання навчально-пізнавальних завдань); операційного (володіння вміннями та навичками зі складання та розв'язування завдань технологічного характеру);

креативного (оригінальне складання і розв'язування завдань); рефлексивно-інтеграційного (пізнання, усвідомлення і аналіз учителем власної професійної діяльності із використанням навчально-пізнавальних завдань, створення на цій основі індивідуальної дидактичної системи).

Обґрунтовуючи теорію і технологію диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів, П. Гусак наголошував, що системоутвірною основою професійно-педагогічного становлення фахівців виступає дидактична підготовка студентів у вищому закладі освіти [3]. На думку дослідника, характер та рівень дидактичної підготовки впливає на загальну професійну свідомість студента, забезпечує порядок організації його навчально-пізнавальної діяльності, визначає способи входження майбутнього вчителя в інші сфери професійних знань і шляхи розв'язання освітніх суперечностей. В експериментальному дослідженні такий підхід дає можливість характеризувати дидактичну підготовку студентів як одну із важливих підсистем у цілісній системі професійної підготовки.

П. Гусак конкретизував сутність дидактичної підготовки як процесу навчально-освітньої діяльності майбутнього учителя, результатом якої є здатність розв'язувати дидактичні завдання на основі системи знань, умінь і способів діяльності. При цьому, специфіка учительської діяльності вимагає формування у студентів системи знань та способів самостійного пошуку, дидактичного творчого мислення. Усвідомлення та психологічне сприйняття власного рівня професійної підготовки складає дидактичну готовність майбутнього учителя як до розв'язування навчально-пізнавальних завдань, так і до реалізації диференційованого підходу під час професійної діяльності у початковій школі [3].

Вирішення цих проблем знайшло відображення у багатьох дисертаційних дослідженнях. Так, І. Колеснікова обґрунтовувала шляхи формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів; І. Мірошніченко розробила й експериментально апробувала методiku діагностики рівнів професійної готовності майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі; О. Маляренко методично забезпечувала процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач та ін.

Водночас, професійна готовність студента до роботи з молодшими школярами потребує творчого підходу до майбутньої професійної діяльності. Тому дослідники наголошують на важливості формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів, що потребує їх готовності до педагогічного моделювання, оскільки відбувається формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій, яке розглядається науковцями як засіб підготовки вчителя до спілкування з учнями. Зокрема, сформованість у майбутнього вчителя початкових класів умінь і навичок спілкуватися з учнями початкових класів також визначалася науковцями як один із важливих аспектів педагогічної майстерності вчителя та напрямом гуманізації педагогічного процесу.

Тому актуалізується проблема спрямованості досліджень на обґрунтування теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі початкової школи шляхом організації навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки навчальний діалог слід розглядати як спосіб формування їхньої гуманної професійної позиції.

Творчий підхід до майбутньої професійної діяльності потребує від студентів готовності використовувати педагогічні інновації інтерактивного характеру в роботі з молодшими школярами. Дослідники спрямовували наукові пошуки на теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій у професійній діяльності вчителів молодших класів, на визначення шляхів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі, що сприяє підготовці майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, організації групової навчальної діяльності учнів та ін. Однак аналіз стану використання педагогічних технологій інтерактивного характеру, які сприяють гуманізації освітнього процесу, продемонстрував недостатнє впровадження їх у практику початкової школи, що обумовлено низьким рівнем усвідомлення більшістю педагогів необхідності організації інтерактивного навчання, відсутністю умінь використовувати інтерактивні педагогічні технології в початковій школі, низьким

рівнем сформованості у школярів навичок інтеракції та здатності до рефлексії у процесі навчання.

Отже, враховуючи багатогранність і широкомасштабність професійної діяльності вчителя початкових класів у контексті нашого дослідження визначаються основні завдання педагогічних ВНЗ: з метою посилення гуманізації педагогічного процесу забезпечити підготовку майбутніх учителів

до створення інноваційно-творчого середовища у початковій школі за рахунок використання педагогічних технологій інтерактивного характеру; сприяти спрямованості навчальної діяльності студентів на пошук таких орієнтирів майбутньої професійної діяльності, що забезпечать активну професійно-особистісну позицію майбутніх учителів.

Література

1. Атрощенко Т. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у підготовці майбутнього вчителя початкової школи: прикладний аспект / Т. Атрощенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 1. – С. 90–97.
2. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Бужина. – К., 2005. – 43 с.
3. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П. М. Гусак. – К., 1999. – 37 с.
4. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дубяга Світлана Миколаївна. – К., 2008. – 207 с.
5. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кисла Оксана Федосіївна. – К., 2008. – 259 с.
6. Крамаренко А. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Крамаренко Алла Миколаївна. – Бердянськ, 2006. – 254 с.
7. Кудусова А. Ш. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Ш. Кудусова. – К., 2005. – 21 с.
8. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Мартиненко. – Київ, 2009. – 47 с.
9. Пашенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пашенко Дмитро Іванович. – К., 2006. – 466 с.
10. Щербак І. В. Підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Щербак. – Черкаси, 2010. – 22 с.

Telychko N. V., candidate of pedagogic sciences, assistant professor

TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS FOR HUMANIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

The article states that practical active student professionalism to the formation of professional skills is an expression of his citizenship. It is summarized, that the willingness of future elementary school teacher to humanize the pedagogical process is a complex integrated concept that presupposes the unity of theoretical, practical and ethical training of future teachers to implement humane teaching process in the elementary unit of education. Based on analysis of dissertation research it is found that didactic system of training of elementary school teachers regarded scientists in the unity of teaching and learning, simulation, modeling, training and practice, research, and independent activity of future teachers. Researchers emphasize the importance of training of elementary school teachers to solve instructional problems on the basis of knowledge and ways of life to teaching improvisation, diagnostic activities, differentiation, development of professionally significant qualities (humanistic orientation, tolerance, optimism teaching, professional scholarship, the desire to work with children to understand, recognize and perceive them to seek self-improvement and self-fulfillment, etc.). Actuality of students' creative approach to future careers that require them ready to use educational interactive nature of innovation in working with younger students is proved.

Keywords: humanization, vocational training, elementary school teacher.

*Ткач М. М., магістрантка спеціальності
«Педагогіка вищої школи» НУБіП України (м.Київ)
Каленський А. А., кандидат педагогічних наук,
доцент НУБіП України (м.Київ)*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ЛАНДШАФТНА АРХІТЕКТУРА» НА ПРИКЛАДІ БОЯРСЬКОГО КОЛЕДЖУ ЕКОЛОГІЇ І ПРИРОДНИХ РЕСУРСІВ

У статті розглядаються аспекти застосування інформаційних технологій в освіті та під час викладання дисципліни «Ландшафтна архітектура». Акцентується увага на важливості даної педагогічної проблеми. Проаналізовано основні причини застосування інформаційних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології, педагог, ландшафтна архітектура, програми.

В статье рассматриваются аспекты применения информационных технологий в образовании и при изучении дисциплины «Ландшафтная архитектура». Акцентируется внимание на важности данной педагогической проблемы. Проанализированы основные причины применения информационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, педагог, ландшафтная архитектура, программы.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою стає ефективне використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі. В Національній доктрині розвитку освіти вказано, що "Пріоритетним напрямком розвитку освіти впровадження сучасних інформаційних технологій, які забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку фахівців до життєдіяльності в інформаційному суспільстві." Головним завданням сучасних університетів є підготовка висококваліфікованих, здатних до виконання завдань суспільства, заснованого на знаннях [3, 9-11].

Бути успішною людиною можна тільки добре володіючи інформаційними технологіями. Адже діяльність людей все більшою мірою залежить від їх інформованості, здатності ефективно використовувати інформацію. Для вільної орієнтації в інформаційних потоках сучасний фахівець будь-якого профілю повинен вміти отримувати, обробляти і використовувати інформацію за допомогою комп'ютерів, телекомунікацій та інших засобів інформаційних технологій. Потреба суспільства у кваліфікованих фахівцях, які володіють арсеналом засобів і методів інформатики, перетворюється в провідний чинник освітньої політики. Цілісна реалізація цієї потреби неможлива без включення інформаційної компоненти в систему підготовки майбутнього фахівця. Це повністю відноситься і до фахівців з аграрної освіти. Адже не секрет, що на сьогоднішній день більшість з них не підготовлені до роботи в умовах інформатизації як професійно, так і психологічно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ця проблема не залишилася осторонь сучасних наукових досліджень. Проблемі підвищення ефективності навчання

з використанням інформаційних і комп'ютерних технологій присвячено роботи таких науковців: А. Ашеров, А. Верлань, Ю. Горошко, В. Клочко, В. Лапінський, Ю. Машбиць, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, В. Руденко, С. Семеріков, І. Теплицький, Ю. Триус та ін. Дослідниками зауважується, що важливу роль відіграють інформаційні технології в фундаменталізації знань, різносторонньому і ґрунтовному вивченні відповідної предметної області, формуванні знань, необхідних для обґрунтованого пояснення відповідних зв'язків досліджуваних процесів і явищ, пізнанні, законів реальної дійсності. Все ж доводиться констатувати, що аналіз наукових джерел свідчить про відсутність цілісних системних досліджень щодо підготовки педагогічних працівників до роботи в сучасному інформаційному просторі з застосуванням комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. До теперішнього часу не розроблена педагогічна концепція підготовки зазначених фахівців в умовах використання сучасних інформаційних технологій, що вимагають внесення значних корективів у аграрну освіту, з тим щоб фахівець у цій області мав чітке уявлення про те, де і з якою метою використовувати можливості персонального комп'ютера, які програмні продукти повинні це забезпечити, як працювати в умовах інформатизації суспільства. У зв'язку з цим логічно зробити висновок, що дані вимоги повинні знайти своє відображення у кваліфікаційних характеристиках фахівців, у вимогах державних освітніх стандартів нового покоління.

Процес підготовки висококваліфікованих фахівців набуває подальшої актуальності, зростає його вага, він може розглядатися як основний чинник освітньої державної політики. Освіта в умовах сьогодення є каталізатором прогресу та могутнім чинником розвитку інтелектуальних та продуктивних сил

суспільства, забезпеченню сталого розвитку держави та покращення добробуту людини. Йдеться про підпорядкування цілей економічного, культурного та соціального розвитку, розробці та розповсюдженню знань та вмінь. Компетентність випускників сьогодні розглядається як результат і продукт діяльності вищої школи, як конкурентоспроможний товар на ринку праці, як важлива складова формування репутації певного університету. Зміна парадигми вищої освіти на основі компетентності підходу має за мету перенесення акцентів з організації навчального процесу на його кінцевий якісний результат. Щоб розв'язувати складні проблеми, сучасний ландшафтний архітектор повинен опанувати фундаментальними та спеціальними знаннями, а також володіти методологією наукових досліджень, інформаційними технологіями, вміти використовувати все те нове, що з'являється у науці та практиці, адаптуватися до її вдосконалювати свою кваліфікацію.

Основною метою підготовки сучасного ландшафтної архітектора є сприяння формуванню готовності і здатності його використовувати ІТ у своїй професійній діяльності. Компоненти ІТ (технічний, програмний, методичний та інформаційний) дозволяють визначити систему завдань при плануванні процесу підготовки, тобто:

- вдосконалення та розвиток навичок використання ПК, периферійних пристроїв, локальних і глобальних мереж;
- ознайомлення з програмами загального та навчального призначення, моделюючими середовищами, а так само з можливостями їх використання в навчальному процесі;
- ознайомлення та оволодіння методиками викладання предмета з використанням ІТ;
- удосконалення навичок роботи з електронною інформацією (пошук, аналіз, систематизація, конвертація і пр.).

Повинні бути запропоновані особливі програми, що дозволяють найбільш повно реалізувати поставлену мету. В основному застосування програм загального призначення: Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Microsoft FrontPage, Microsoft Publisher, Adobe Photoshop та програм спеціального призначення, які безпосередньо використовуються в «Ландшафтній архітектурі»: Realtime Landscaping Architect 2, ArchiCad, 3D-Garten 9.0, AutoCAD, та інших можна використовувати у навчальному процесі. Спектр застосування даних програм у навчальному процесі досить великий. Вони можуть використовуватися для створення

наочності, контролюючих тестів, творчих освітніх проєктів учнів, програма PowerPoint, має великий потенціал створення наочно - образного уявлення тієї чи іншої деталі (наприклад, на дисципліні «Ландшафтна архітектура»).

ARCHICAD супроводжується бібліотекою з більше 700 тривимірних моделей параметричних будівельних конструкцій, вікон, дверей, предметів інтер'єру, сантехніки, електрики, меблювання, а також інших об'єктів (люди, дерева, квіти, літаки, машини і ін.). Кожен бібліотечний елемент може бути модифікований для здобуття нових. На додаток до бібліотек стандартного постачання ARCHICAD Ви можете замовити бібліотеки спеціальної колекції для професіоналів на компакт-дисках із заданої тематики.

ARCHICAD оснащений GDL (Мова Геометричних Описів) - інструментом 3d моделювання для створення дизайнером власних бібліотечних елементів. Дійсно потужний GDL пропонує такі можливості, як параметричний зріз креслення, використання операндів і булевих змінних. Не існує жодних обмежень в кількості або назві змінних. GDL пропонує Вам доступ до будь-яких зовнішніх баз даних і до модулів розширення.

ARCHICAD вигідно відрізняється від інших систем автоматизованого проектування крайньою простотою освоєння і вживання. Прекрасний інтерфейс програми дозволяє почати працювати над реальним проєктом вже через 5-7 днів після самостійного вивчення. Професійні знань архітектора або дизайнера виявляється досить для роботи з ARCHICAD(Рис.3).

ВArhiCAD-і можна:

- швидко створювати проєкти, використовуючи режим автоматичної корекції помилок;
- використовувати готову бібліотеку параметричних елементів ARCHICAD - вікон, дверей, меблів, елементів сантехніки, дерев, людей, машин і так далі, а також замовити додаткові бібліотеки;
- автоматично будувати фотореалістичні кольорові зображення проєктованих будівель або інтер'єрів і роздруковувати їх на принтері або плоттері;
- у будь-який момент проектування вивести автоматично створений будівельний кошторис - розрахунок об'ємів використаних будівельних матеріалів і елементів ;
- легко створювати Віртуальну Реальність - об'єкти проєктованих будівель або інтер'єрів, які замовник може проглянути

Питання педагогіки

на будь-якому комп'ютері, навіть на якому не встановлений ARCHICAD;

- вільно обмінюватися файлами з машинобудівними системами автоматизованого проектування, наприклад з AUTOCAD;

- швидко створювати сходи і сходові прольоти найскладнішої конструкції, використовуючи програму Stairmaker;

- здійснювати монтаж і перегляд відеороликів про проекти, створені в ARCHICAD.

В Інтернеті представлений набір готових навчальних презентацій з кожної теми заняття. Крім того, сьогодні широко практикується створення презентацій, для творчого уявлення учнями свого інтелектуального продукту (домашньої роботи, реферату, доповіді, повідомлення і т.п.). Текстовий редактор Microsoft Word також може служити прикладом найпростішого використання офісних додатків. За допомогою текстового редактора Word педагог може створити прості дидактичні матеріали і пропонувати їх студентам для самостійної роботи. Такий матеріал може бути підготовлений у вигляді тексту з поясненнями, ілюстраціями, посиланнями і контрольними питаннями. Табличні процесори або електронні таблиці призначені, в основному, для обробки числових даних. Тим не менш, можливості табличного процесора Excel у процесі навчання так само вельми різноманітні. За допомогою цього офісного додатка, можна створювати графіки та діаграми в ході вивчення тем соціально - економічної історії, в яких фігурують кількісні показники. Excel дозволяє обробляти статистичні дані економічного та соціологічного характеру, проводити порівняльний аналіз таких даних. Програми

спеціального призначення дозволяють за допомогою графічних редакторів будувати та реконструювати проекти, які студенти навчаються створювати вивчаючи дану дисципліну.

Висновок . У сучасній освіті один із пріоритетних напрямів розвитку є інформатизація та впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес, що значно покращує якість та ефективність навчання майбутніх фахівців, підвищує конкурентоспроможність на ринку праці. Застосування комп'ютерних технологій потребує перегляду форм і методів навчальної діяльності. Слід пам'ятати, що комп'ютерні технології є ефективним, але допоміжним засобом навчання. Застосування комп'ютерних технологій підвищує активність студента, веде до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання. Без перевантажень можна інтенсифікувати процес навчання в умовах профільного навчання завдяки раціональному використанню комп'ютерних технологій. Використання сучасних технічних засобів для розв'язання фахових завдань на базі отриманої комп'ютерної підготовки є запорукою конкурентоспроможності майбутнього фахівця. При масовому забезпеченні комп'ютерами зберігається його індивідуальність, можливість отримання достовірної оцінки без великих затрат часу на проведення контролю.

Головним для майбутнього фахівця в сучасному інформаційному середовищі є подальше використання комп'ютерних технологій як методів та інструментів майбутньої педагогічної діяльності для розв'язання задач предметної галузі.

Література

1. Извозчиков В.В. Интернет как компонент информационной картины світу та глобального інформаційно-освітнього простору/ В.В.Извозчиков, Г.Ю.Соколова, Є.А.Тумалева // Наука і школа. - 2000. - № 4.
2. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти / Під ред. Є.С. Полат. - М., 2000.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / За ред. В.Г.Кременя. - Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В.Гнатюка, 2004.-147 с.

Tkach M., magictrantka

Kalencykiy A. A., candidate pedagogichnix science, dotsent

ZASTOCUVANNYA INFORMATSIYNIH TEXNOLOGIY AT VIVCHENNI DICTSIPLINI «LANDSCAPE ARHITEKTURA" OF PRIKLADI BOYARCYKOGO KOLEDZHU EKOLOGIЇ I PRIRODNIX RECURCIV

The article discusses aspects of application of information technologies in education and in teaching discipline "Landscape Architecture" focuses on the importance of this pedagogical problem. Analyzed the main reasons for the application of information technology: Using modern technology to solve professional tasks based on the received computer training is the key to future competitiveness specialist. If the mass of the computer remains his personality, the ability to obtain reliable estimates without costly time for control. Central to the future specialist in modern information environment is to further the use of computer technology as methods and tools for future educational activities to meet the challenges of the subject area.

Keywords: information technology, teacher, landscape architecture, program.

*Ткачук Т. В., викладач другої кваліфікаційної категорії
ВП НУБіП України «Немішайівський агротехнічний коледж»
Теслюк В. М., кандидат психологічних наук, доцент
НУБіП України (м. Київ)*

МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті відображено зміст моделювання процесу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ.

Ключові слова: педагогічне моделювання, комунікативна компетентність, активні методи навчання, педагогічні умови.

В статті отражено содержание моделирования процесса формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов в вузе.

Ключевые слова: педагогическое моделирование, коммуникативная компетентность, активные методы обучения, педагогические условия.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Для досягнення високого рівня комунікативної компетентності майбутніми фахівцями їх професійна підготовка потребує спеціального моделювання. Педагогічне моделювання базується на активних методах навчання, які вже увійшли в практику підготовки майбутніх фахівців. На думку С. Асадуліна, В.Захарова, Н.Хрящевої, Г.Ковальова, В. Колкова, А. Ляшенко, Л.Петровської, Г. Подчалимова, Т.Альберга, М.Форверга та інших, вони суттєво збільшують рівень підготовки студента, допомагають формуванню його комунікативної спрямованості, розвитку творчого потенціалу. Активне соціально-психологічне навчання сприяє становленню позиції особистості, орієнтації студента на самовдосконалення, вказує можливі шляхи до самозмін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідною передумовою для розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ стали дослідження, в яких розглядається проблема саме комунікативної компетентності (Є.Головаха, Г.Данченко, Т.Іванова, С.Козак, Т.Ладиженська, М.Лісіна, С.Макаренко, Є.Мелібруда, В.Панфьоров, Л.Петровська, М.Станкін, Н.Паніна, Р.Парошина, В.Черевко).

Мета статті: дослідити моделювання педагогічного процесу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Л.Терлецька вважає, що моделювання, по-перше, дає змогу наперед, ще до безпосередньої практики в установах та організаціях, перетворювати та синтезувати знання, отримані під час вивчення окремих теоретичних дисциплін, та використовувати їх для вирішення професійних завдань; а по-друге, є навчальним полігоном, який надає

можливість послідовно відпрацьовувати окремі уміння, які іноді вже неможливо відпрацьовувати у професійній діяльності [6].

Сьогодні доведено, що сприйняття педагогом студента нерідко має рефлексивно-оцінний характер, визначається узагальненими уявленнями, що склалися в нього не стільки від дійсних контактів зі студентом, скільки на основі особистісного сприйняття його, ставлення до нього, тобто трансформуються через самооцінку викладача. Саме тому його діяльність щодо організації навчального процесу нерідко позначається суб'єктивізмом: педагог діє, керуючись не стільки фактами педагогічної реальності, скільки своїми відчуттями, здогадками, почуттями, асоціаціями, симпатіями і антипатіями тощо. Така психологічна особливість свідчить про недостатню здатність педагогів критично аналізувати і своєчасно перебудовувати свої стосунки зі студентами, більш диференційовано підходити до вибору тих засобів, які б сприяли успішному вирішенню педагогічних завдань у роботі з кожним студентом.

Актуальним у цьому контексті є підхід щодо суті педагогічної взаємодії, визначений І.Бехом. Для того, щоб зробити таке спілкування конструктивним, педагог має володіти психологічною культурою, основні положення якої учений зводить до наступного: а) розбиратися у психології студента і правильно оцінювати його індивідуальні якості; б) адекватно емоційно відгукуватися на поведінкові реакції студента і його актуальні психічні стани; в) вибирати стосовно кожного студента такий спосіб поведінки з ним, який би найкращим чином відповідав його індивідуальним особливостям [2, с. 5].

Характеристики оточуючого середовища системи викладач-студент розглядають із позиції їх значущості для особистості в процесі реальної життєдіяльності. Зв'язок між

елементами цих систем пов'язаний із взаємообумовленістю самого існування цієї системи – існування окремих її елементів. Структура процесу взаємодії пов'язана із конкретною навчально-виховною ситуацією, де завжди існують основні спільні елементи. Визначають структуру педагогічної взаємодії на основі етапів її здійснення: 1) усвідомлення проблеми і мети; 2) сприйняття партнера із взаємодії; 3) прийняття рішення; 4) акти комунікативної діяльності та поведінки [4].

Психолог М. Обозов зазначав, що будь-яка взаємодія людей починається із розподілу функцій – без цього неможливе існування групи як єдиного цілого, як системи [5, с. 131]. Науковець виділяє три основні функції взаємодії, на основі аналізу структури і функціонального змісту системи “педагог-студент” у процесі формування особистості: 1) конструктивну (що полягає у здійсненні активного впливу на особистість студента в спільній діяльності); 2) допоміжну (створення відповідних умов); 3) власне комунікативну (забезпечення необхідною інформацією).

Ефективне формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців може бути забезпечене за умов, якщо у навчальному процесі ВНЗ викладачі будуть стимулювати і розвивати інтелектуальну, емоційну і поведінкову активність студентів, підтримувати і заохочувати їх прагнення до реалізації набутих раніше комунікативних навичок.

Саме ефективне вирішення проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців передбачає створення відповідних педагогічних умов.

Поняття «педагогічні умови» розглядають, як необхідну обставину, “яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [1, с. 205].

Педагогічними умовами формування комунікативної компетентності студента можуть бути обставини, що сприяють його збагаченню, поповненню новими знаннями, поняттями, уявленнями та розвитку комунікативної активності студентів тощо.

Комунікативний досвід студентів формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів, тобто навчально-виховної діяльності університету, інституту, факультету тощо. Ефективність процесу формування комунікативної компетентності в повній мірі залежить від педагогічних умов, що створюються у вищому навчальному педагогічному закладі і спрямовані на те, щоб сприяти студенту комфортно вступити у професійну діяльність та якнайшвидше навчитися використовувати набутий

комунікативний досвід у практиці, у професійному повсякденному житті.

Виділяють такі педагогічні умови, що спрямовані на забезпечення належного рівня формування у студентів комунікативної компетентності:

- впровадження моделі комунікативної компетентності майбутнього фахівця з урахуванням методологічних вимог до категорії “компетентність” та її формування;

- використання особистісного підходу як базової ціннісної орієнтації, що визначає стратегію взаємодії викладача і студента;

- координацію методів і технологій формування професійної комунікативної компетентності, які відповідають вимогам майбутньої спеціальності та сучасним підходам до професійної підготовки фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі [3].

Зазначені педагогічні умови можуть бути забезпечені у результаті організації та проведення певних етапів і виконання завдань формувального експерименту.

Механізм формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців може реалізуватись через такі напрями: організація навчально-методичної діяльності; тренінги в мікрогрупах; робота за інтересами у позанавчальній діяльності.

Реалізація першого напрямку потребує включення в навчальний процес спецкурсу комунікативної спрямованості (наприклад, “Професійна комунікативна компетентність”).

У роботі за другим напрямком можливо реалізувати тренінги з метою формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців: “Вчимося спілкуватись”, “Партнерська взаємодія”, “Моя комунікативна компетентність” тощо.

За третім напрямком можна здійснити включення студентів до груп за інтересами (прес-центр; театральна студія; об'єднання волонтерів) у позанавчальній діяльності.

Експериментальна програма формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців в умовах ВНЗ, може включати декілька етапів.

На першому етапі формувального експерименту варто реалізувати спецкурс, розробити програму тренінгів та сюжетно-рольові ігри. Вирішуючи це завдання, слід орієнтуватися на те, щоб основні види інформації були зорієнтовані на розкритті особливостей спілкування з партнером, передавали студентам необхідні комунікативні знання, спонукали їх до активного обміну почуттями, думками, оцінками, судженнями тощо. Належить забезпечити відповідний рівень теоретичної

підготовки студентів щодо комунікативно обумовленої поведінки, дотримання комунікативних норм із обов'язковим засвоєнням їх змісту і суті.

На даному етапі варто обговорити разом зі студентами план їхньої участі у майбутній діяльності та комунікативній взаємодії. Важливим є демонстрація того, що основним змістом фахової підготовки має стати навчальна технологія: розробка та впровадження новітніх технологій, пристосованих до конкретних умов діяльності та потреб конкретних людей.

На основному етапі формувального експерименту слід: провести педагогічні спостереження, виміряти динаміку сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців; організувати методичну допомогу викладачам із метою підвищення специфічних знань і розуміння проблем формування комунікативної компетентності; внести відповідні зміни, доповнення й уточнення у зміст навчальних занять, а також у плани позанавчальної роботи, пов'язані з включенням студентів до груп за інтересами (прес-центр; театральна студія; об'єднання волонтерів).

Викладачам мають бути надані консультації з таких питань: якою повинна бути мета формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців; які завдання слід вирішувати у процесі формування комунікативних умінь студентів; чому формування комунікативної компетентності повинно здійснюватися поетапно; які саме педагогічні ситуації, сюжетно-рольові ігри найкраще подавати для студентів; розвиток яких комунікативних умінь слід передбачити протягом формування комунікативної компетентності у студентів.

Третій етап має забезпечити оволодіння студентами способами комунікативних дій у процесі практичної діяльності, взаємодії з іншими людьми та на основі набутих знань. На цьому етапі студенти мають оволодівати комунікативними уміннями. Даний етап має широкий спектр завдань і тому структура його досить об'ємна. Він включає чотири компоненти: аналіз, оцінку діяльності (взаємодії), корекцію комунікативних умінь чи процесу навчання, рефлексію.

Таким чином, для цілеспрямованого формування комунікативної компетентності у студентів необхідно поєднувати різні форми навчально-викладацької діяльності, провести спеціально організований спецкурс, тренінги, організувати позанавчальну діяльність.

Розроблений та включений у навчальний процес спецкурс "Професійна комунікативна

компетентність" має включати форми і методи, спрямовані на розширення меж інтелектуальних можливостей студентів. Інтерес до матеріалу, що вивчається, елементи емоційності та відсутність одноманітності в лекціях створюватимуть стимул до оперативного сприйняття і осмислення інформації.

Під час проведення практичних занять слід використовувати технології активного навчання – педагогічні ситуації, сюжетно-рольові ігри, вирішення проблемних ситуацій.

Мета таких методів – формування комунікативних умінь та навичок швидкої і достатньо точної орієнтації в ситуаціях спілкування, вирішення проблемних ситуацій.

Під час аналізу ситуації передбачається вільне висловлювання думок, всі студенти стають учасниками обговорення. Вирішення комунікативної задачі є "колективним продуктом". Метод сюжетно-рольової гри відрізняється від аналізу ситуації залученням елементів театралізації, моделювання реальних умов професійної діяльності, програвання тієї чи іншої ролі. Це допомагає студентові відчувати свої сильні та слабкі сторони у процесі спілкування. Окрім того, сюжетно-рольова гра дозволяє вийти за звичні рамки стереотипів поведінки, знаходити і активно використовувати нові елементи спілкування. З цією метою у процесі програвання різних ситуацій кожному студенту пропонують обставини, роль і дії, найменш характерні для стилю, яким він уже володіє.

Основним завданням визначених форм є здійснення корекції власної життєвої концепції студентів, її професійних аспектів. Вправи та завдання будують за принципом контрасту між ефективними і неефективними прийомами реагування, поведінки чи діяльності. Після завершення педагогічних ситуацій, сюжетно-рольових ігор підводять підсумок і прогнозують шляхи подальшого індивідуального розвитку комунікативних умінь та навичок.

Широко використовують такі інтегративні методи роботи, як групова дискусія, обговорення ситуацій, що дозволяло учасникам правильно формулювати свої думки, відстоювати свої позиції, обґрунтовувати стратегію власної поведінки. І при цьому кожен із студентів має змогу в таких педагогічних умовах проявляти комунікативні уміння на певному рівні.

Ігровий характер сприяє також створенню на заняттях атмосфери внутрішнього комфорту, невимушеності. Спецкурс "Професійна комунікативна компетентність" спрямовується і до емоційної сфери студента,

майбутнього спеціаліста, що висуває особливі вимоги до атмосфери на заняттях.

Для успішного формування комунікативної компетентності необхідно детально аналізувати результати кожної вправи, якщо можливо, намагатися віднаходити інші варіанти рішення проблеми, звертаючи увагу не лише на принципову правильність виконання завдання, але і на форму. Після обговорення корисно дозволити учасникам повторити вправу, врахувавши висловлені зауваження та побажання, вирішити наявну проблему по-іншому.

Невід'ємною складовою формування комунікативної компетентності студентів за другим напрямом є організація тренінгів. У процесі проведення тренінгів основні зусилля спрямовуються на: поглиблення рефлексії; досягнення повної взаємоповаги та довірливості між усіма учасниками групи, що сприяє процесам саморозкриття та самоусвідомлення; забезпечення умов для взаєморозуміння респондентів під час практичних заняттях, що дозволяє їм відчувати власну причетність до спільної справи.

Метою експериментальної роботи за третім напрямом (робота за інтересами у позанавчальній діяльності) є організація різноманітних форм позааудиторної

пізнавально-розважальної діяльності студентів, які розширюють і доповнюють професійний вплив педагога на формування комунікативної компетентності у студентів і водночас сприяють задоволенню їх запитів та інтересів. Досить ефективними є прес-центр, театральна студія, завданням яких є: поглибити вплив педагогічних процесів на індивідуалізацію формування комунікативної компетентності; розширити можливості комунікативної діяльності залежно від конкретної ситуації; сприяти професійному саморозкриттю під час виконання різних соціальних ролей.

Висновки. Таким чином, означений процес формування комунікативної компетентності не відбувається автоматично у міру засвоєння студентами відповідних знань. Необхідно спеціально організовувати навчально-педагогічну діяльність, суть якої полягає в тому, щоб перевести набуті студентами теоретичні знання у сферу їхньої практичної реалізації, у власний метод продуктивної дії у професійному житті.

Актуальним напрямом подальшого дослідження окресленої проблеми є розробка технології формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ.

Література

1. Барабанщиков А. В. Педагогическая культура офицера / А.В. Барабанщиков, С.С. Муцинов. - М. : Педагогика, 1985. - 215 с.
2. Бех І. Д. Науковий підхід - запорука виховного успіху педагога / І.Д. Бех // Початкова школа. – 1999. – № 11-12. – С. 2-5.
3. Годлевська Д.М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05/ Годлевська Дана Миколаївна. - Київ – 2007. – 263 с.
4. Долинська Л. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів : навч.-метод. посібник / Л.В. Долинська, В.П. Черевко. – К. : ДЦССМ, 2001. – 95 с.
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посібник / І.А.Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
6. Теория социальной работы / Под ред. Е. И. Холостовой. – М. : Юристъ, 1999. – 334 с.

Tkachuk T., teacher second qualification category

Teslyuk V., Ph.D., associate Professor

MODELING PEDAGOGICAL PROCESSES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE EXPERT

The article reflects the pedagogical conditions that ensure the appropriate level of formation of students' communicative competence: the introduction of a model of communicative competence of future specialists on the basis of methodological requirements for the category of "competence" and its formation, the use of personal approach as a basic value orientation that defines a strategy for teacher-student interaction, coordination of methods and technologies creating professional communicative competence that meet the requirements of future specialty and modern approaches to vocational training in higher pedagogical education. It is noted that the mechanism of formation of communicative competence of future specialists can be realized through the following areas: organization of educational activities, training in microgroups, work interest in extra-curricular activities. Implementation of the first direction requires the inclusion of communicative learning process lecture course orientation. The second involves the implementation of training for the purpose of communicative competence of future specialists. In a third direction is the inclusion of students to interest groups in extracurricular activities.

Keywords: teacher modeling, communicative competence, active learning, pedagogical conditions.

СУБ'ЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК СУЧАСНА МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОЇ ЛАНКИ УПРАВЛІННЯ

У статті аналізується проблема суб'єктно-діяльнісного підходу в професійній підготовці офіцерів оперативно-тактичної ланки управління в Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського, дається його сучасне розуміння у дидактиці вищої військової школи. Цей підхід системно в комплексі охоплює цілі, завдання, зміст, методики, технології, особливості та результати його професійної діяльності з урахуванням особистісних і професійних інтересів, цінностей і настанов конкретного керівника як суб'єкта життєдіяльності та творчої професійної діяльності у військовій сфері.

Ключові слова: суб'єктно-діяльнісний підхід, професійна підготовка, офіцери, оперативно-тактична ланка управління.

В статті раскрыто и обосновано современный субъектно-деятельностный подход в профессиональной подготовке офицеров оперативно-тактического уровня управления в Национальном университете обороны Украины имени Ивана Черняховского. Этот подход системно в комплексе охватывает цели, задания, содержание, методики, технологи, особенности и результат его управленческой деятельности с учетом личностных и профессиональных интересов, ценностей и установок конкретного руководителя как субъекта жизнедеятельности и творческой профессиональной деятельности в военной сфере.

Ключевые слова: субъектно-деятельностный подход, профессиональная подготовка, офицеры, оперативно-тактический уровень управления.

Актуальність статті. Згідно Концепції реформування і розвитку Збройних сил України на період до 2017 року особливою актуальністю набуває проблема професійної підготовки офіцерів оперативно-тактичного рівня підготовки в системі вищої військової освіти, яка має забезпечувати армію професіоналами найвищого рівня підготовленості, для чого потрібно формувати і поступово розвивати в них творчу особистість, сприяти їхньому всебічному особистісному та професійному самовизначенню, здійснювати підготовку до військово-професійної діяльності як її творчих суб'єктів на основі сучасних методологічних принципів професійної підготовки. Потреба надання професійній підготовці офіцерів оперативно-тактичного рівня суб'єктного спрямування зумовлена такими обставинами: необхідністю забезпечення їх освітніх потреб; потребою забезпечення їх суб'єктності в процесі професійної підготовки та сприяння набуттю ними основних суб'єктних якостей, необхідних для майбутньої військово-професійної діяльності на оперативно-тактичній ланці управління; управлінським характером їх військово-професійної діяльності, що вимагає від них чіткої менеджерської „Я”-концепції, високого загальновійськового, фахового та управлінського професіоналізму чи компетентності; специфічними вимогами до управлінської діяльності в оперативно-тактичній ланці; специфічними вимогами до особистості офіцера та до його особистісних, професійно важливих, індивідуально-

психічних і суб'єктних рис. У зв'язку з цим вища військова освіта та зокрема – професійна підготовка офіцерів оперативно-тактичного рівня набуває вирішального значення для розвитку Збройних сил України і вона має базуватися на сучасній провідній методологічній основі.

Ураховуючи актуальність досліджуваної проблеми та її недостатню теоретичну обґрунтованість, об'єктивну потребу і практичну значущість метою нашої статті є розкриття та в обґрунтування суб'єктно-діяльнісного підходу в професійній підготовці офіцерів оперативно-тактичної ланки управління в Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського.

Аналіз результатів останніх досліджень. Передумовами формування суб'єктно-діяльнісного підходу у радянській науці були закладені в роботах фізіологів початку ХХ століття (В. Бехтерева, І. Павлова, І. Сеченова та ін.), тих хто висував ідеї детермінованості психіки та обумовленість її розвитку зовнішніми чинниками.

У зарубіжній, вітчизняній та сучасній педагогіці та психології методологічною основою вивчення організації навчального процесу у різних вищих навчальних закладах, стали системний і суб'єктно-діяльнісний підходи, що закладалися в роботах К. Абульханової-Славської, В. Галузинського, І. Зязюна, О. Леонтєва, Г. Селевка, В. Сластьоніна, С. Рубінштейна, В. Юдіна та ін. Ряд педагогічних аспектів професійної підготовки військових фахівців та її

специфіки відображено в наукових працях В. Ягупова.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та педагогічної практики військових фахівців у системі вищої військової освіти показує, що практично не використовується суб'єктно-діяльнісний підхід для обґрунтування професійної підготовки майбутнього суб'єкта військово-професійної діяльності – офіцера, формування та розвитку його готовності до професійної діяльності у навчально-виховному процесі вищого військового навчального закладу.

Виклад основного дослідницького матеріалу. У педагогічних та психологічних джерелах наявні багатоаспектні підходи до обґрунтування методологічної основи професійної підготовки фахівців – системний, діяльнісний, компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, культурологічний, особистісно орієнтований тощо. Кожен із них має право на існування і є підґрунтям для професійної підготовки офіцерів оперативного-тактичної ланки управління.

Для реалізації головної мети навчального процесу офіцерів необхідно дотримуватися сучасного методологічного підходу, за допомогою якого можна цілеспрямовано розвивати необхідні слухачам знання, навички та вміння, і таким, на нашу думку, є суб'єктний підхід, який у професійній підготовці фахівців безпосередньо пов'язаний із діяльнісним. Цей підхід належить до найважливіших методологічних принципів пізнання, що забезпечує цілісність, системність і послідовність сприйняття дійсності. Не випадково наприкінці ХХ ст. було висунуто гасло про безперервну освіту військових фахівців: "Військова освіта не на все життя, а впродовж всієї служби" [5]. Ми погоджуємось з думкою В. Ягупова, що раніше безперервна військова освіта розглядалася як форма самореалізації офіцера, то нині – це необхідна умова підтримання його професійного статусу та військово-професійної компетентності.

Узагальнюючи наукові погляди філософської та психологічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття, С. Рубінштейн на початку минулого століття висунув основний теоретичний принцип діяльнісного підходу, в основу якого була покладена вихідна концепція про „формування внутрішньої сутності людської свідомості в процесі впливу людини на зовнішній світ в процесі суспільної практики, в якій відбувається взаємопроникнення дії та предмета на формування суб'єкта і свідомості через продукт суспільної практики” [3]. Ця позиція

сприяла утвердженню принципу взаємозв'язку та взаємозумовленості свідомості і діяльності, яка зводилася до того, що „діяльність людини зумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою їх адекватного виконання”. Соціальна діяльність була охарактеризована, перш за все, як діяльність суб'єкта (тобто людини, а не тварини і не машини), точніше, суб'єктів, що здійснюють спільну діяльність.

Діяльнісний підхід передбачає зв'язок змісту освіти і навчання майбутніх магістрів військового управління у вищому військово-навчальному закладі з їх професійною діяльністю в оперативного-тактичній ланці управління. Мета такого підходу до їх підготовки полягає не тільки у засвоєнні та опануванні знань, навичок, умінь і здатностей, а й у використанні їх як засобу, що сприяє розвитку способів професійних дій, які є основою їх майбутньої діяльності. Цей підхід протистоїть класичним методам, формам і принципам механічного передавання готової інформації, монологічності викладачів, пасивності майбутніх магістрів під час проведення навчальних заходів тощо.

Принципи діяльнісного підходу, у свою чергу, мають стосуватися всіх сторін навчального процесу слухачів – процесів пізнання, осмислення, сприйняття, закріплення, практичного застосування набутих теоретичних і практичних знань, навичок, умінь і здатностей. Навчальна діяльність майбутніх магістрів військового управління – це основний чинник їх розвитку і саморозвитку як суб'єктів оперативного-тактичної ланки управління у процесі здобуття оперативного-тактичної освіти [4].

На сьогоднішній день суб'єктно-діяльнісний підхід, на думку М. Теловатої, дозволяє найбільш повно: висвітлити проблему професійного розвитку особистості в психолого-педагогічних дослідженнях; визначити теоретичні основи підготовки конкурентоспроможного фахівця в системі вищої професійної освіти; проаналізувати сучасний стан проблеми формування та розвитку професіоналізму майбутніх фахівців та визначити відповідні їх перспективи.

Розглядаючи значення суб'єктно-діяльнісного підходу та категорії суб'єкта у формуванні методологічних основ педагогіки та психології, К. Абульханова відзначає, що базова психолого-педагогічна категорія була представлена С. Рубінштейном в її багато модальності, що включає не тільки різні характеристики самого суб'єкта, але і його

різні ставлення до світу (пізнавальне, діяльнісне, естетичне, споглядальне тощо). Кожному з цих відносин притаманна своя „логіка”, своя якісна визначеність. При такому підході багатомодальна діяльність не є своєрідним суб'єктом, а займає місце одного з відносин суб'єкта до світу [1; 3].

Суб'єктно-діяльнісний підхід як ключовий елемент педагогічного мислення вимагає перегляду, переоцінки всіх компонентів педагогічного процесу. Він радикально змінює саму його суть і характер, ставлячи в центр офіцера. Основним змістом навчання стає розвиток особистості слухача. Якість і міра цього розвитку виступають як якість роботи педагога, усієї системи військової освіти.

В усіх сучасних дидактичних концепціях, зокрема суб'єктно-діяльнісній, центром навчання стає суб'єкт (офіцер), який вчиться, його мотиви, інтереси, цінності, здатності, бажання, наміри і стилі навчальної діяльності. Відповідно для забезпечення ефективності навчання необхідно, щоб особливості побудови й організації навчального процесу відповідали мотиваційній сфері слухача та насичували її мотивами майбутньої професійної діяльності [5]. З розвитком мотивації у них підвищуються творча активність та інтелектуальні можливості, підсилюється пізнавальна активність у навчанні.

Суб'єктно-діяльнісний підхід дозволяє перебороти таке відчуження, направити навчальний процес на особистість офіцера, створити максимально сприятливі умови для його розвитку і розкриття здібностей, з огляду на його психофізіологічні особливості, особливості соціального і культурного контекстові життя, складності і неоднозначності внутрішнього світу слухача.

Згідно з основними ідеями та положеннями суб'єктно-діялісного підходу слухачі сприймаються нами як суб'єкти навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності, спілкування та поведінки. Основними поняттями, через які слухач розкривається як суб'єкт навчальної діяльності, є суб'єкт навчальної діяльності, суб'єктна активність, професійна суб'єктність, суб'єктна позиція, суб'єкт майбутньої військово-професійної діяльності у сфері міжнародних відносин.

Такий підхід до особистості слухачів як до суб'єктів навчальної діяльності вимагає знання їх диспозицій і мотиваційних конструктів, ставлення до процесу навчання та здобуття оперативно-тактичної освіти тощо. Однак особистісні суб'єктивні оцінки майбутніх магістрів ніколи не вивчали досить

глибоко. Мотиваційну упередженість, розбіжності і дисонанси у взаємодії викладачів і слухачів не брали до уваги, неузгодженості сфері ціле покладання в навчальній діяльності слухачів і педагогічній діяльності викладачів, конфлікти цілей не враховували.

При суб'єктно-діялісному підході до навчальної діяльності слухачів усі науково-методичні рішення викладачів мають враховувати особистість майбутніх магістрів військового управління та їх індивідуально-психічні особливості, мотиви, цілі, інтереси, настанови, майбутню професійну діяльність в оперативно-тактичній ланці управління.

Суб'єктно-діялісний підхід реалізується шляхом послідовної індивідуалізації всього педагогічного процесу, врахування особистісної специфіки учня, його персоналізації, врахування індивідуальних особливостей особистості педагога. Для цього необхідно боротися уніфікацією, знеособлюванням програм і форм навчання, надавати навчальний матеріал, різнорівневий за складністю засвоєння.

Проблема суб'єктів навчальної діяльності продовжує залишатися відкритою, хоча будь-який зовнішній вплив ефективний тільки тоді, коли враховано перебіг процесів всередині суб'єкта – слухача. Він має високу свідомість і самосвідомість, рефлексію й саморефлексію, є представником військово-професійної діяльності, який має конкретну професійну спрямованість і орієнтований на повне розкриття своїх потенційних інтелектуальних, особистісних, професійних і спеціальних здібностей і потенційних здатностей у процесі її виконання. А його сутнісними характеристиками є активність, продуктивність, цілісність, інтегральність і системність суб'єктних властивостей, якостей і проявів. У зв'язку з цим необхідно по-новому розглянути сукупність різних диференційованих чинників і стимулів – залежно від особистості майбутніх магістрів, її диспозицій, специфіки майбутньої професійної діяльності в оперативно-тактичній ланці управління. На думку О. Леонтєва, діяльність, мотиви й “особистісний смисл є чинниками формування особистості [2, с.182], а ми наголошуємо – суб'єкта оперативно-тактичної ланки управління.

Аналіз особистісних диспозицій суб'єктів навчальної діяльності – майбутніх магістрів військового управління, виділення великої кількості диференціальних параметрів здобуття оперативно-тактичної освіти сприяють створенню сучасних методичних розробок, індивідуалізованих засобів педагогічного впливу, пошуку ефективних стимулів

Питання педагогіки

навчальної діяльності. Як основні диференціальні параметри особистісної диспозиції офіцерів можуть бути розглянуті:

- настанова на набуття оперативно-тактичної освіти;
- наявність чи відсутність мотиваційної упередженості, негативних стереотипів щодо набуття оперативно-тактичної освіти та майбутніх кар'єрних перспектив;
- рівень мотивації до набуття оперативно-тактичної освіти та майбутніх кар'єрних перспектив (високий, низький, позитивний, негативний, нейтральний, активний, пасивний);
- загальний стиль поведінки (комунікативний, не комунікативний);
- мотиви цілеспрямованої поведінки, пов'язані із внутрішніми і зовнішніми чинниками (самоактуалізація, самоствердження, почуття власної компетентності, престиж майбутнього фаху тощо);
- типи сприйняття (аналітичний, синтетичний, інтуїтивно-почуттєвий, раціонально-логічний);
- типи реакції (імпульсивний, рефлексивний);
- рівень інтелектуальної активності (репродуктивний, продуктивний, евристичний, креативний);

– рівень домагань і характер суб'єктивних очікувань (прагнення до успіху, уникнення невдач);

– когнітивна структурованість.

Висновок. Ми погоджуємось з багатьма науковцями, саме суб'єктно-діяльнісний підхід все більш стає світовою тенденцією в системі вищої військової освіти в Збройних силах України і він буде сприяти не тільки формуванню, а й розвитку ключових і базових професійних компетентностей у офіцерів оперативно-тактичної ланки управління.

Отже, творче застосування концепції суб'єктно-діялісного підходу до підготовки офіцерів в системі післядипломної освіти є досить обґрунтованим, оскільки, з одного боку, враховує і включає низку суттєвих позитивних аспектів і забезпечує комплексне вирішення основних проблем розвитку їх особистості як суб'єктів творчої професійної діяльності у вищому військовому навчальному закладі, а з іншого – забезпечує у них розвиток необхідних знань, вмінь, здатностей та сприяє їх становленню як професіоналів військового управління в оперативно-тактичній ланці управління.

Ці висновки водночас є перспективними напрямами наших подальших наукових пошуків.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Субъект – символ российского самосознания // Сознание личности о кризисном обществе / [под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, М.И. Володиной]. — М., 1995. — С. 10 - 28.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : [текст] / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.
4. Торчевський Р. В. Модель розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти / Р. В. Торчевський // Вісник Національного університету оборони України. — 2011. — Вип. 5 (24). — С. 70-77.
5. Ягупов В. В. Суб'єктно-діялісний підхід до підготовки військових фахівців у ВВНЗ / В.В. Ягупов, В.Г. Кушов // Військова освіта та наука : сьогодення та майбутнє : тези доповід. 3 Міжнар. наук.-практ. конф., лист. 2007 р. / Мін. оборони Укр. ; Військ. ін-т Київського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. — Київ, 2007. — С. 213–214.

Torchevskiy R. V., associate

SUBJECT-ACTIVITY APPROACH AS A MODERN METHODOLOGICAL APPROACH TO TRAINING OFFICERS OF OPERATIONAL-TACTICAL LEVEL CONTROL

The article examines the problem of the subject-activity approach in the training of officers of operational-tactical-level control at the National university of defence of Ukraine named after Ivan Chernavkhovskiy and is seen by its modern understanding of the didactics of higher military school. Subject-activity approach enables you to send the educational process on the individual, to create the maximum favourable conditions for the development and disclosure of his professional capabilities, taking into account the physiological characteristics of, the social and cultural life, complexity of the inner world of the individual. Creative application of the concept of the subject-activity approach to the training of officers in the system of post-graduate education is quite justified, since, on the one hand, takes into account and includes a number of positive aspects and provides a comprehensive solution to the basic problems of development of their personalities, as subjects of the creative professional activity in the higher military educational institution and on the other, provides them in the development of the necessary knowledge, skills, abilities and contributes to their career as a professional military control in the operational and tactical level control.

Key words: subject-activity approach, training, officers, operational-tactical control link.

*Усенко О. В., кандидат наук з державного управління
доктор філософії, директор СШ №139 з поглибленим
вивченням математики (м. Київ)*

*Йилдиз С., директор школи імені ЛютфіБанатм
Стамбул (Туреччина)*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В ГАЛУЗІ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ ШКІЛ МІСТА КИЄВА ТА МІСТА СТАМБУЛА

Стаття присвячена аналізу впливу сучасних інноваційних освітніх технологій на розвиток глобального міжнародного співробітництва в галузі освіти на прикладі шкіл Києва та Стамбула.

Ключові слова: співробітництво, інноваційні технології, освіта, глобалізація.

Стаття посвячена аналізу впливу современных инновационных образовательных технологий на развитие глобального международного сотрудничества в области образования на примере городов Киева и Стамбула.

Ключевые слова: сотрудничество, инновационные технологии, образование, глобализация.

Процес формування інформаційної культури особистості щільно пов'язаний із вихованням, навчанням та створенням умов для її розвитку, тобто із освітою.

Зовнішнім чинником цього процесу виступає, насамперед, існуюче міжнародне інформаційне суспільство в оточенні якого він відбувається. Але, освіта як спосіб освоєння світу розвивається під впливом внутрішніх спонук та інтересів суб'єкта, в межах особистості, в просторі її самовідчуття[3].

В дряді освіта – суспільство ключовими факторами являються: в освіті – інформаційні технології глобального міжнародного співробітництва, в суспільстві – інтелектуально-розвинена особистість.

Постановка проблеми. *Управління глобальними інноваційними процесами в освіті здійснюється шляхом створення умов для їх формування, існування та розвитку, доведення результатів цих інноваційних процесів до широкого загалу, приведення у відповідність до міжнародних стандартів нормативно – правової бази для застосування освітніх інновацій.*

Для того, щоб ці умови були достатніми (на разі їх відсутності інноваційні процеси реалізуються у деформованому вигляді або не реалізуються взагалі) замало формального виконання усіх пунктів впровадження нововведень, *необхідно створити ту саму випереджувальну модель міжнародного співробітництва в освіті, яка дозволить безпосередньо впливати на кінцевий результат.*

Аналіз останніх публікацій. Сучасний розвиток педагогічної науки у світі характеризується пошуком нових фундаментальних підходів до побудови моделей міжнародного співробітництва в освіті. Саме тому важливим показником оновлення сучасної парадигми міжнародного

співробітництва в освіті є інноваційні технології та сумісна експериментальна робота [2; 3; 4; 5].

У Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритетів державної політики визначено розробку і здійснення освітніх інновацій, які якісно змінюють мету, зміст, структуру, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання й управління [1].

Пріоритетного означення набувають адресні та програмно – цільові функціональні інвестиції в людину, її творчий, науковий, інтелектуальний потенціали. При цьому важливе місце серед них займають інвестиції в наукове обґрунтування міжнародного співробітництва.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Отже, виникає потреба у масштабних інноваціях, тобто розробці й застосуванні сучасних методів та новітніх інформаційних технологій, спеціально пристосованих до підтримки міжнародного співробітництва. Це дозволить забезпечити швидке та адекватне прийняття глобальних рішень в освіті в реальному часовому режимі.

Саме тому, **метою** даної статті є визначення ролі інноваційних освітніх технологій у формуванні глобальної інформаційної культури міжнародного співробітництва на прикладі шкіл Києва та Стамбула.

Виклад основного матеріалу.

Інтелектуалізація діяльності людини є однією з найважливіших характеристик сучасного суспільства яке висовує на перший план інтелект, можливість швидкого отримання та використання отриманих знань, тобто володіння інформаційними технологіями.

Таким чином, ми маємо діалектичну єдність зовнішніх (інформаційне суспільство) та внутрішніх (освітні технології) факторів формування особистості, в тому числі формування її інформаційної культури.

Зважаючи на значну кількість спеціальних та загальнонаукових праць з питань інформаційної культури суспільства, слід чітко визначитись з дефініціями та термінологією, якими будемо далі користуватись.

Інформаційне (або постіндустріальне) суспільство, згідно Беллу, характеризується тим, що інформація та знання перетворюються в безпосередню виробничу силу. При цьому, головним джерелом ринкової сили стає інтелект, утілений в організаційних структурах корпорацій, що створюють інформаційні технології та утримують контроль над ними.

Від капіталу та праці до інформації та знань – основна ознака інформаційного суспільства в якому незрівнянно зростає роль інтелектуальної особистості.

Зміни, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства, стверджують новий спосіб життя кожної людини, забезпечують зростання освітнього, професійного, культурного рівня особистості, тобто в тріаді біо-трудо-соціо починає домінувати особистісний компонент, що сприяє переростанню людини економічної в людину творчу, інтелектуальну [5].

Суспільний розвиток набуває нової якості, найефективнішою формою нагромадження стає розвиток людьми власних здібностей, а найвигіднішими інвестиціями – інвестиції в людину, її знання та переконання, навички, уміння і майстерність, тобто інвестиції в освіту.

Досвід останніх десятиліть підтверджує – на роль лідерів у соціально-економічному розвитку претендують країни, що мають найвищий рівень освіти, науки, культури і духовності. Ключова відмінність інформаційних технологій від усіх попередніх полягає в розширенні творчих можливостей індивідуума за рахунок збільшення кількості та якості інформації, яка обробляється, звільнення потенційних творців від рутинних, механістичних операцій.

Велика діалектична спіраль технологічного розвитку людства з погляду відчуження технології від людини набуває яскравої довершеності у вік інформації – від повного відриву до все більшого злиття з людиною в процесі творчої праці.

Місія підготовки індивідуума, здатного створювати і сприймати нововведення в інформаційному суспільстві, а також утвердження в суспільній свідомості мінливості та динамізму покладається, перш за все, на освіту.

Таким чином, щоб підготувати людину до життя в інформаційному суспільстві,

потрібно певним чином змінити і саму освіту, додати їй як за формою, так і за змістом інноваційності [5].

Освіта, це загальноприйнятий універсальний процес, призначений для розвитку людського життя. Це загальний основний інструмент для досягнення успіхів у індивідуальних, соціальних людських аспектах, ідеалів миру, свободи, соціальної справедливості та загальної єдності. Крім того, освіта є рушійною силою соціально-економічного прогресу, яка впливає на всі галузі.

Вона забезпечує можливість створення потенціалів здібності і творчості для індивідуальних цілей і життєвої відповідальності окремої людини. З цієї причини, в освіті глобального масштабу необхідно забезпечити безперервний розвиток і зміни [1].

Якщо розглядати міжнародне співробітництво в поєднанні з найбільш важливою ознакою епохи, фактичним прискоренням і *глобалізацією* комунікацій, необхідно використовувати процес, отриманий в результаті взаємного впливу дій і досвіду один на одного, щоб все більше і більше людей і співтовариств були в курсі всього, що відбувається на землі. Концепція глобалізації є новою концепцією, яка незважаючи на багато чого, що було написано проти, досі являє собою триваючий процес [2]. Поряд з глобалізацією, в освіті відбувається перехід від масової освіти до персоналізованої, від одного методу навчання до множинних типів навчання [4]. Інформація розповсюджується за допомогою інформаційних технологій та стала атрибутом, яким може оволодіти кожний [12].

Далі в нашій роботі ми ще повернемося до інноваційності освіти, а зараз перейдемо до дуже важливої дефініції – освітніх технологій.

Існують велика кількість означень педагогічних (освітніх) технологій. У нашому розумінні це є узагальнене поняття, яке може бути представлене трьома аспектами: науковим, процесуально-описовим та процесуально-діючим.

З наукової точки зору освітня технологія – частина педагогічної науки, яка вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектування педагогічного процесу.

Процесуально-описовим аспектом освітньої технології є алгоритм (сукупність цілей, методів, засобів тощо) отримання планових результатів навчання.

Діючий аспект освітньої технології – це реалізація двох попередніх на практиці.

Таким чином, технологія освіти – це системна сукупність і порядок

функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей.

Але це тільки загальні поняття. Перейдемо до більш детального аналізу проблеми трансформації освітніх технологій під впливом інформаційної революції.

В наші дні у людей почав формуватися новий спільний спосіб життя. Міжнародні спортивні, економічні і культурні взаємодії призвели до нового розвитку загального розуміння і підходу. У ході цього процесу виникла необхідність в такій системі освіти, яка могла б цінувати особистість, базувалася на загальнолюдських цінностях, надавала важливість знанням, навичкам і відповідала вимогам глобального світу. Як сказав Ердоган, освіта повинна розглядатися і інтерпретуватися по-новому [10].

Згідно Л.Г. Гарнеру, глобалізований світ може досягти успіху в системі освіти якщо будуть виконані наступні дії.

1. Система освіти повинна прищеплювати студентам розуміння глобального громадянства. У глобалізованому світі людям вже недостатньо вивчати і знати тільки свою історію, культуру та мову. Для успішної роботи в сфері глобальної ринкової економіки, знадобиться знання характеру і культури різних народів. Особам, які обмежують свій кругозір межами регіону проживання, буде дуже важко добитися успіху в глобалізованому світі.

2. Освіта повинна забезпечувати вміння будувати партнерські відносини між особами і організаціями. Це вміння повинно забезпечувати створення партнерства не тільки між навчальними закладами, але і між підприємствами, промисловими та державними установами на національному та міжнародному рівнях. У цьому сенсі, організація освіти не може залишатися тільки в своїй галузі спеціалізації, вона зобов'язана відповідати змінюваним потребам суспільства і світу.

3. Разом з розвитком комп'ютерних, інформаційних та інтернет-технологій, тепер учні отримують знання не тільки в класній кімнаті. Як говорять фахівці, розвиток технологій привів до різноманітності джерел навчання, прискорив перехід від монотонності до різноманітності. Завдяки передовим технологіям, студентам забезпечується можливість входу в різні соціальні середовища, тепер люди, що знаходяться в різних кінцях світу можуть знаходитися в соціальній взаємодії і спілкуванні. Настільки, що більшість студентів тепер крім класів та курсів

англійської мови, яка стала "спільною мовою", користуються такими продуктами комп'ютерних та інтернет технологій, як соціальні мережі *MSN, Facebook, Youtube*, і навчаються за їх програмами [14].

Як вже зазначалося, подальше зростання міжнародних відносин стане причиною широкого використання засобів масової інформації та призведе до зближення національних і міжнародних співтовариств [8].

Це означає, що аналіз досвіду тематичного дослідження освіти в окремій країні може стати зразком, який міг би використовуватися в іншій країні з подібними умовами [15].

Викладачі Туреччини та України почали свої стосунки, керуючись викладеними вище міркуваннями, на основі доброї волі і відповідно до спільного знаменника цінностей в області розвинених технологій і особливо в галузі освіти і виховання. Це одна з областей відносин між Туреччиною та Україною, початок яким було покладено в 2003 році в рамках співпраці з наступними цілями:

Розвиток знань та здібностей людини поряд з культурною взаємодією;

одночасно з ознайомленням з новими культурами, підвищенням інформованості та розвитком відмінностей з цього питання, вносити свій внесок у просування власної культури;

безпосередньо на місці спостерігати за різними прикладами і застосуванням;

вносити свій вклад в підвищення ролі країни в глобалізованому світі;

сприяти передачі і розповсюдженню знань і досвіду, отриманих в результаті спільних зусиль;

вносити свій внесок у накопичення знань і досвіду у власній галузі викладання.

З новими документами, підписаними в Стамбулі 10 жовтня 2011 в рамках цих цілей, навчально-культурні зв'язки між містами Стамбул і Київ і районами були оновлені до 2016 року. В період з 7 по 11 жовтня, для підписання угоди про співпрацю, в Стамбул прибула начальник Головного управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації Горюнова Віра Зіновівна разом з начальниками районних управлінь освіти міста Києва. Проект співпраці в галузі освіти Київ-Стамбул був запущений з 2005 року з ініціативи діючих рука об руку колишнього начальника Головного управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації Жебровського Бориса і колишнього директора Стамбульського обласного управління з питань освіти Балібей

Омера. Для продовження дії цього проекту, проведення переговорів, остаточного затвердження умов і підписання угоди про співпрацю в галузі освіти, 1 вересня 2011 року в Київ прибув директор Стамбульського обласного управління з питань освіти Др. Йилдиз Муаммер. Сторони домовилися про взаємний обмін досвідом у галузі освіти, обговорили вибір районів та навчальних закладів побратимів. Стамбульська делегація здійснила презентацію системи "електронна держава". Система "е-держава" використовується не тільки для реєстрації і відстеження пересувань і успіхів учнів, але і забезпечує безліч переваг, наприклад економію часу та паперу. Особливо привабливою стороною цього проекту, є використання електронного підпису для полегшення і прискорення процесу управління.

Українська делегація поділилася досвідом та інноваціями в галузі дошкільного виховання і підняла питання про музейну педагогіку. Крім того, ознайомила з програмою "Перший крок до школи", яка була впроваджена Міністерством освіти і науки України. Програма включає в себе питання про підготовку до школи дітей у віці 5 років.

Крім того, були прийняті наступні рішення:

Розвиток і зміцнення зв'язків Київ-Стамбул в питаннях освіти,

Сприяння в питаннях ознайомлення з культурною та історичною спадщиною міст,

Обмін досвідом у питаннях нових методів і технологій в галузі освіти,

Знаходження джерел для надання допомоги,

Відродити мову навчання в Києві турецькою, в Стамбулі українською.

Спільно брати участь у міжнародних проектах,

Надавати допомогу групам вчителів та учнів у питаннях взаємних візитів Київ-Стамбул з метою освіти,

Інформувати громадськість про здійснені проекти Київ-Стамбул в галузі освіти.

Забезпечувати участь вчителів, методистів у процесі освіти - виховання без посередників.

Обмінюватися кращими "типовими проектами" в галузі освіти.

Як того вимагає "Стамбульська угода 2011", між наступними районами міст Київ - Стамбул: Оболонський - Кадикой, Подільський - Шішлі, Шевченківський - Бешікташ, Святошинський - Фатіх, Солом'янський - Аташехір, Деснянський - Кючюкчекмедже, Голосіївський - Бейоглу,

Дніпровський - Бахчелієвлер, Печерський - Бакиркой, Дарницький - Зейтінбурну, на період 2011-2016 був підписаний відповідний протокол про співробітництво в галузі освіти терміном на 5 років.

Першим заходом у цьому процесі, був візит делегації у складі вчителів та учнів школи Лютфі Банат, разом з батьками учнів в школу № 139 міста Києва. У ході цього візиту вчителі й учні знайомилися між собою, проводилися різні покази та заходи. Для делегації школи імені Лютфі Банат були організовані відвідування деяких університетів, приватних шкіл, дитячих садків та інших закладів освіти міста Києва, надана інформація про ці навчальні заклади, забезпечена можливість спостереження на місці за процесом навчання в перерахованих навчальних закладах.

Під час екскурсій по місту, організованих для делегації школи імені Лютфі Банат, візит не обмежився тільки темою освіти і виховання, став багатограним, що включає соціальні, культурні та мистецькі питання.

У ході цього візиту делегації школи імені Лютфі Банат, де приймаючою стороною виступила школа № 139, відповідно до Угоди, підписаної в Стамбулі між представниками управлінь освіти Стамбула і Києва, в навчальному році 2012-2013 в перших класах школа № 139 стали вивчати турецьку мову.

У продовженні цього процесу, делегація у складі дирекції, вчителів та учнів школи № 139 міста Києва прибула з візитом у школу Лютфі Банат, де їм у Стамбулі була запропонована така ж програма заходів, як для турецької делегації в Києві.

В результаті відвідувань і заходів, проведених до теперішнього часу, в школі № 139 стали викладати турецьку, а в школі імені Лютфі Банат було прийнято рішення про викладання української, починаючи з 2013-2014 навчального року, що є показником початку важливого етапу. В подальшому планується продовження цих візитів, найбільшою метою яких буде спільна реалізація рішень, прийнятих на основі Стамбульської угоди між школами.

Висновки. Спираючись на досвід інноваційних освітніх технологій, усвідомлюючи важливість їх використання у формуванні інформаційної культури особистості та для розвитку міжнародних галузевих зв'язків ми робимо такі висновки.

Інноваційні освітні технології міжнародного співробітництва – це новий крок на шляху до глобального співробітництва між Україною та Туреччиною. Це нові методики, нові мотивації, нарешті, нова філософія

Питання педагогіки

міжнародного співробітництва в освіті, в якій суб'єктом є людина з її прагненнями і бажаннями, талантом, здібностями, особливістю, та релігією, а об'єктом – школи Києва та Стамбула.

Впровадженням цих технологій, результатом інноваційного процесу (інноваційним продуктом) є оптимальна

(випереджувальна) модель співпраці між двома країнами, побудована за участю начальників управлінь освіти і керівників навчальних закладів та новітніх інформаційних технологій, яка дозволить успішно та ефективно впливати на міжнародні відношення між Києвом і Стамбулом.

Література

1. Арслан М. М. Необхідність нової парадигми освіти та трансформації турецької системи освіти / М. М. Арслан // Національна освіта. – № 160.
2. Балай Р. Глобалізація, інформаційне суспільство та освіта / Р. Балай // Журнал факультету педагогічних наук університету Анкари. – 2004. – № 37 (2). – С. 61–82.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003 – 280 с.
4. Генч С. З. Зміни цінностей і парадигма нової освіти / С. З. Генч, М. Й. Эрайман // Журнал соціальних наук університету Коджатепе Афьон. – 2007. – № 9. – С. 89–102.
5. Даниленко Л. І. Теорія і практика управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх закладах / Л. І. Даниленко // Практика управління закладом освіти. – 2006р. – №1. – С.13–18.
6. Данільян В. О. Інформаційне суспільство та перспективи його розвитку в Україні (соціально – інформаційний аналіз) / В. О. Данільян. – Харків : Право, – 2008. – 183 с.
7. Дегтяр А. О. Державно-управлінські рішення: інформаційно – аналітичне та організаційне забезпечення / А. О. Дегтяр. – Харків: Хар.Рі НАДУ «магістр», – 2004. – 223 с.
8. Демірель. Порівняльне навчання та освіта. – Анкара: Вид-во Regam. – 4 квітня 2000.
9. Довбиш І. Модель державно – громадського управління загальноосвітнім державним закладом / І. Довбиш // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. : Зб.наук.праць. – Чернівці: Рута, 2005. – Вип. 258. – С. 49–57.
10. Ердоган, Адміністрація початкових шкіл і лідери в навчанні. Системне видавництво. – Жовтень. – 2000. – 208 с.
11. Огаренко В. М. Роль держави в інституціональних та структурних перетвореннях в системі освіти / В. М. Огаренко // Актуальні проблеми: Зб. Наук. праць. – Х. : Вид-во Хар.Рі НАДУ „Магістр”, 2005. – №2 (24). – Ч.1. – С. 25–32.
12. Огют А. Управління у вік інформації. Нобелівські публікації. – 2001.
13. Усенко О. В. Моделювання державного управління освітою в умовах сучасних суспільно-політичних трансформацій / О. В. Усенко // Проблеми трансформації системи державного управління в умовах політичної реформи в Україні : У 2т. / За заг. Ред. О. Ю. Оболенського, В. М. Князева. – К. : Вид-во НАДУ, 2006. – Т.1. – С. 339–341.
14. Blattner G. Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities / G. Blattner, M. Fiori // Міжнародний журнал навчальних технологій і дистанційного навчання. – 2009. – № 6 (1). С. 17–26.
15. Lauweyers I. A. Порівняльна освіта / И. А. Lauweyers, Ф. Вариш, К. Нефф. – Публікації Університету Анкара, 1979. – 84 с.

*Oksana Usenko. PhD in public administration
Syleiman Yildiz school director Bantu name Lutfi*

INNOVATION TECHNOLOGIES OF INTERNATIONAL COOPERATION IN THE BRANCH OF EDUCATION ON THE EXAMPLE OF SCHOOLS IN KYIV AND ISTANBUL

The administration of global innovative processes in the education is carried out the way of the conditions for its formation, existence and development, with the purpose to show the results of these innovative processes to wide public, to put into the accordance to the international standards of standard-legal base for application of educational innovations. Innovative educational technologies of international cooperation this is a new step to create a global cooperation between Ukraine and Turkey. These are new methods, new motivations, new philosophy of international cooperation in education, in which the person is the main subject with its aspirations and desires, its talent and capabilities, with its religion, and the object is the schools of Kyiv and Istanbul. The article is devoted to the analysis of influence of modern innovative educational technologies on the development of global international cooperation in the branch of education on the example of schools of Kyiv and Istanbul.

Key words: cooperation, innovation technologies, education, globalization.

*Фіногенов Ю. С., кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник ННЦ фізичної підготовки та спортивно-оздоровчих
технологій імені Івана Черняхівського (м. Київ)*

*Петрачков О. В., кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної
підготовки і спорту ННЦ фізичної підготовки та спортивно-
оздоровчих технологій НУОУ імені Івана Черняхівського (м. Київ)*

МОДЕЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РІЗНИХ РІВНІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

На підставі аналізу джерел літератури та особистих досліджень розроблені моделі різних рівнів фізичної підготовленості курсантів механізованих підрозділів в навчальному центрі Сухопутних військ, які базуються на результатах взаємозв'язку між фізичної, функціональної і професійної підготовленості.

Ключові слова: рівень фізичної підготовленості, максимальне споживання кисню, моделі, бойова підготовка, стан здоров'я.

На основе анализа источников литературы и собственных исследований разработаны модели разных уровней физической подготовленности курсантов механизированных подразделений в учебном центре Сухопутных войск, которые базируются на результатах взаимосвязи между физической, функциональной и профессиональной подготовленностью.

Ключевые слова: уровень физической подготовленности, максимальное потребление кислорода, модели, боевая подготовка, состояние здоровья.

Актуальність. Характер навчально-бойової діяльності обумовлює необхідність підтримувати війська в постійній бойовій готовності. Висока бойова готовність військових частин і підрозділів визначається якістю бойової виучки особового складу, ступенем використання бойової техніки, зброї та вмінням їх застосовувати і рівнем фізичної натренованості військовослужбовців. З усіх компонентів системи фізичної підготовки найбільш тісно з вимогами бойової готовності пов'язана система контролю, тому що перевіряються й оцінюється, як правило, самі цінні для боєздатності якості і навички. Ця система не може нести повноцінної інформації про стан фізичної підготовленості, доки вимоги до фізичної підготовленості військових спеціалістів не будуть конкретизовані з боку вимог бойової підготовки. Урахування цих вимог, а також специфіка характеру виконуваних військовослужбовцями прийомів і дій в умовах бойової діяльності визначає професійно важливі рухові якості і прикладні навички для відповідних військових спеціальностей, а також їх належний рівень.

Зміст, характер, умови навчально-бойової та бойової діяльності особового складу різних військових спеціальностей, що входять до різних видів та родів військ, суттєво відрізняються. Тому й вимоги до рівня професійної підготовленості військовослужбовців різних військових спеціальностей не однакові. Різниця у

вимогах до військових фахівців різних спеціальностей диктує необхідність детального, професійно-прикладного напрямку бойової підготовки, використання особистісно-орієнтованого підходу до оцінювання фізичних можливостей кожного військовослужбовця.

Дослідження науковців свідчать, що останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості призовників, які не виконують нормативи з дисципліни бойової підготовки і мають недостатній рівень фізичної підготовленості [9, 10]. Це пов'язано з погіршенням стану здоров'я, низькою ефективністю процесу фізичного виховання в школах у цілому та рівня фізичної підготовленості молоді безпосередньо, а також із некоректною розробкою нормативів з фізичної підготовленості.

У порівняльному аспекті проаналізовано результати фізичної, функціональної і професійної підготовленості у курсантів механізованих підрозділів в навчальному центрі Сухопутних військ, на підставі яких розроблено моделі окремих рівнів фізичної їх підготовленості. Для цього було сформовано п'ять груп, які відрізнялися якісно-кількісними параметрами фізичної підготовленості, зафіксованими на початковому періоді бойової підготовки: з низьким (група 1), нижче середнього (група 2), середнім (група 3), вище середнього (група 4) та високим (група 5)

рівнями фізичної підготовленості. У представників першої групи зареєстровано низький рівень прояву загальних фізичних якостей, необхідних для засвоєння професійних якостей і навиків: сили, швидкості, швидкісної сили, швидкісно-силової та загальної витривалості. Величина відхилення індивідуальних результатів в рухових тестах коливається в межах 15-50% від величин, властивих військовослужбовцям з високим рівнем фізичної підготовленості. Найбільший ступінь відхилення відмічено в рухових тестах на силу, загальну та швидкісно-силову витривалість. У першій групі всі показники фізичної і функціональної підготовленості нижче не тільки високого рівня, але й середньовікових значень. Так, в силових тестах ступінь відхилення результатів від середньовікових коливається від 8 до 18%, від максимального становить вище 40%. У тестах на швидкість та витривалість результати гірше середньовікових більш ніж на 5%,

максимальних – більш ніж на 20% (рис. 1). Рівень вимог бойової підготовки перевищує функціональні можливості організму курсантів цієї групи, що виявляється у відсутності позитивної динаміки результатів тестування як фізичної, так і професійної підготовленості в процесі навчально-бойової діяльності.

Ураховуючи взаємозв'язок між результатами в тестах на витривалість і максимального споживання кисню (МСК), який є показником ефективності киснево-транспортної системи і характеризує функціональну підготовленість організму [5; 8], нами за даними О. Л. Благій [3], розраховано прогнозований рівень цього показника у курсантів з різним рівнем фізичної підготовленості.

Наші результати підтверджують розрахунки американського полковника військово-медичної служби К. Н. Купера, в яких належне максимальне споживання кисню (НМСК) відповідає 50 мл/хв·кг⁻¹ [7].

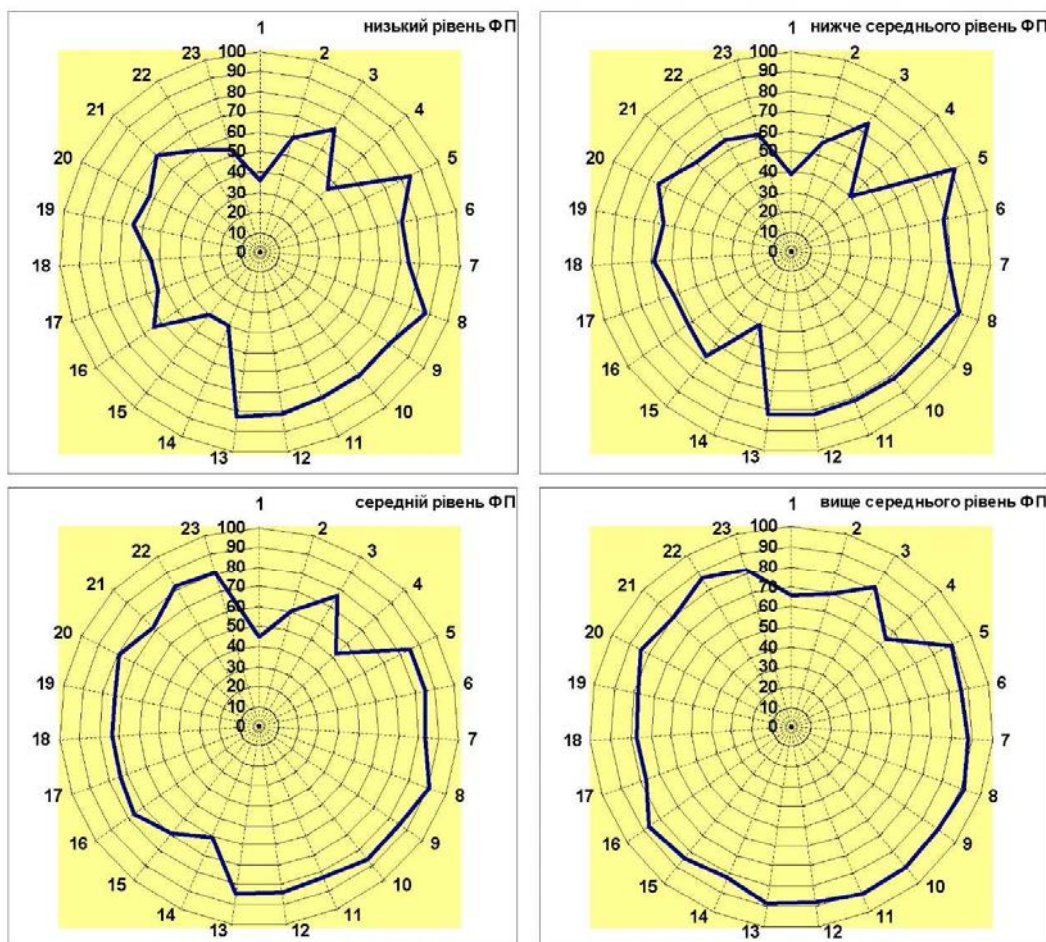


Рис. 1. Ступінь відхилення показників фізичної і професійної підготовленості у курсантів з різним рівнем їх фізичної підготовленості у порівнянні з високим рівнем (% від максимального)

Примітка: 1 – підтягування на перекладині; 2 – комплексна силова вправа; 3 – підняття тулуба лежачи за 2 хв.; 4 – згинання та розгинання рук лежачи за 2 хв.; 5 – комплексна вправа на спритність; 6 – стрибок до гори з місця; 7 – стрибок у довжину з місця; 8 – човниковий біг 10x10 м; 9 – біг на 100 м; 10 – біг на 400 м; 11 – біг на 1000 м; 12 – біг на 3000 м; 13 – біг на 2 милі (3218 м); 14 – загальна оцінка з ФП; 15 – повторна оцінка з ФП (дані через 6 місяців); 16-22 – вправи 1-7 професійної підготовленості; 23 – загальна оцінка з професійної підготовленості.

У групі з низьким рівнем фізичної і функціональної підготовленості значення максимального споживання кисню менше, ніж 60% (30 мл/хв·кг⁻¹) від належного рівня. Відповідно даним літератури [2; 10], для вікової групи 20-29 років такі параметри МСК характерні для стану здоров'я на грані норми та патології. У цій групі, як правило, відмічаються низький та нижче середнього рівні фізичного стану, реєструється високий ризик розвитку серцево-судинних захворювань [3; 8; 9]. За класифікацією полковника військово-медичної служби Збройних сил США К. Н. Купера, функціональні резерви за показником максимального споживання кисню нижче 30 мл/хв·кг⁻¹ відповідають низькому або дуже низькому рівню фізичної підготовленості військовослужбовців [7]. За нашими даними, в цій групі курсантів рівень професійної підготовленості також низький і характеризується наявністю однієї та більше незадовільних оцінок за виконання бойових нормативів і загальною оцінкою за результати бойової підготовки. Це пояснює незадовільну адаптацію курсантів першої групи до нових умов військової служби, які виявились не готові до засвоєння навчальної програми з фізичної підготовки, і, як наслідок, неспроможні виконати нормативи з фізичної та бойової підготовки, які пов'язані з фізичними навантаженнями [4; 6; 11].

У військовослужбовців першої групи протягом періоду навчання виявлено незначні ознаки адаптації до умов військової служби, що проявилось у засвоєнні на задовільному рівні теоретичних та деяких практичних дисциплін, неспроможності виконання деяких бойових нормативів та нормативів з фізичної підготовки. Навіть за шість місяців фізичної підготовки у цих військовослужбовців рівень фізичної підготовленості залишився незадовільним, що свідчить про низький рівень адаптації організму до фізичних навантажень. У групі курсантів з початковим низьким рівнем фізичної підготовленості найбільша кількість незадовільних оцінок

(“2”) з професійної підготовленості відмічалась у тих випадках, коли тренувальний ефект був незначним.

У групі з середнім рівнем фізичної підготовленості показники фізичної та функціональної підготовленості у більшості випадків відповідають середньовіковим значенням і декілька відхиляються в сторону незначного збільшення або зменшення від них. У порівнянні з низьким рівнем фізичної підготовленості ступінь відхилення від високого рівня значно нижче (рис. 2.).

Основними характеристиками середнього рівня є задовільна адаптація до умов і режиму бойової підготовки, про що свідчить задовільна загальна оцінка з бойової підготовки, відсутність незадовільних оцінок з бойових нормативів, наявність позитивного тренувального ефекту (це проявляється у підвищенні рівня фізичної підготовленості – з низького до середнього і вище середнього) у процесі навчально-бойової діяльності. Тобто, вони оволоділи професійно-необхідними знаннями та вміннями, навичками володіння вправ бойової техніки та зброєю, сформували навички колективної взаємодії курсантів на задовільному рівні, що і є завданням цього етапу навчально-бойової діяльності.

Функціональні резерви за прогнозованими величинами максимального споживання кисню значно вище, ніж в першій групі (37-40 мл/хв·кг⁻¹), та складають 73-80 % від належного рівня і близькі або відповідають безпечному рівню здоров'я за Г. Л. Апанасенком [2], а за класифікацією К. Н. Купера [7] оцінюються на “задовільно”. Такий стан фізичного здоров'я забезпечує ефективне засвоєння навчальної програми за дисципліною “фізична підготовка”, що характеризується позитивною динамікою результатів виконання нормативів з фізичної підготовленості та засвоєнням бойових нормативів з підвищеними фізичними навантаженнями на “задовільно” та “добре” і відсутністю незадовільних оцінок.

Питання педагогіки

Високий рівень характеризується не тільки перевищенням параметрів показників фізичної і функціональної підготовленості середньовікових значень [12], але й відповідністю їх нормативам, передбачених нормативними документами з фізичної підготовки [1]. При високому рівні фізичного стану МСК становить 96-100% і дорівнює 48-50 мл/хв·кг⁻¹.

Модельні характеристики різних рівнів загальної фізичної підготовленості курсантів наведено в таблиці 1. Ступінь функціональної підготовленості за К. Н. Купером оцінюється на “добре” і “відмінно”, що відповідає вище середньому і високому рівню фізичного стану курсантів.

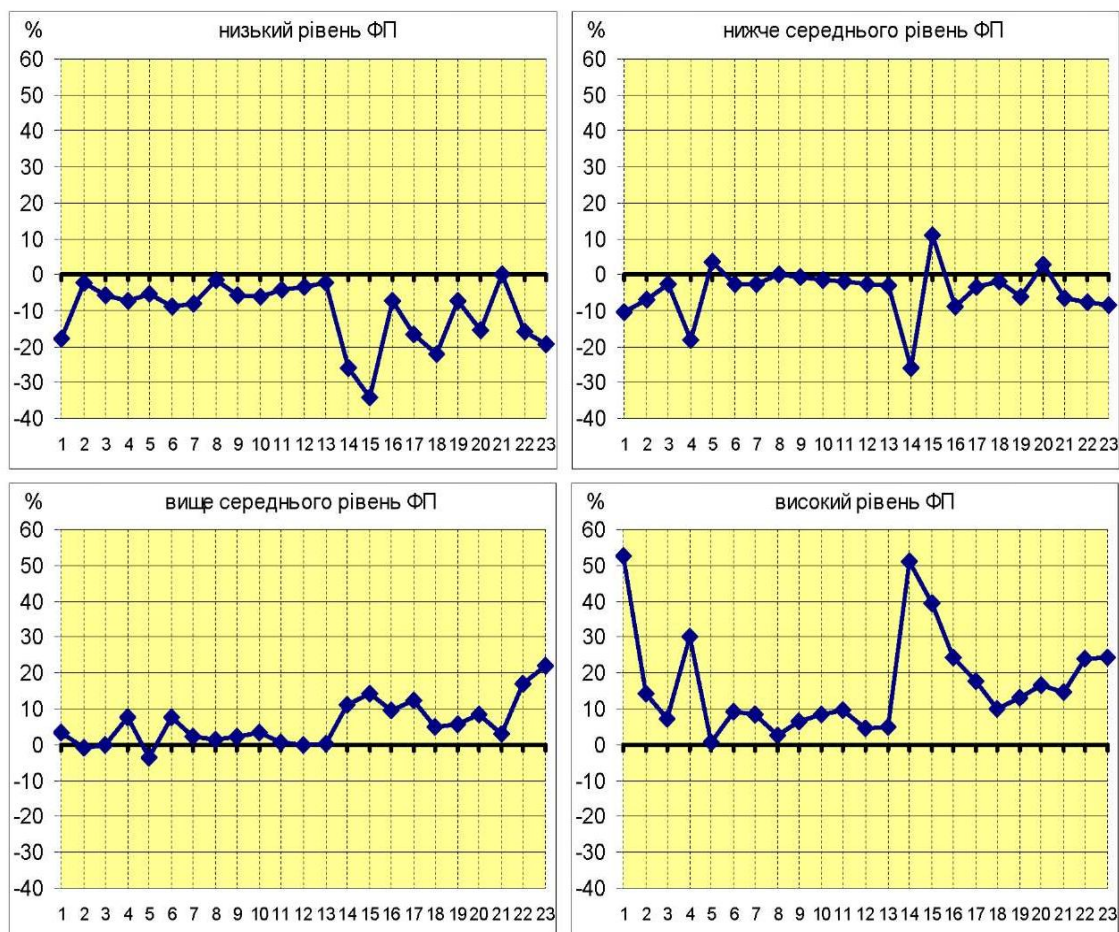


Рис. 2. Ступінь відхилення показників фізичної і професійної підготовленості у курсантів з різним рівнем їх фізичної підготовленості у порівнянні з середньостатистичними значеннями (% від середнього значення); позначення відповідають рис. 1.

За даними О. Л. Благій [3], як правило, у цієї категорії обстежених відсутній ризик серцево-судинних захворювань. Це забезпечило високу адаптацію до фізичних, психічних навантажень та сприяло ефективному розвитку професійно-необхідних вмінь і навичок, прискорене формування навичок

володіння вправами бойової техніки та зброєю. Курсанти цієї групи успішно оволоділи навичками поведінки в екстремальних умовах, що і забезпечує високий рівень професійної готовності до майбутньої спеціальності, яка оцінюється на “добре” і “відмінно”.

Таблиця 1

Модельні характеристики різних рівнів фізичної підготовленості курсантів

№№ пп	Види підг-сті	Рівні фізичної підготовленості					високий
		Фізичні якості ФП	низький	нижче середнього	середній	вище середнього	
1.	Фізична підготовленість	Сила, швидкісна сила, динамічна сила	Зниження силових якостей більш ніж на 40% у порівнянні з високим рівнем	Зниження силових якостей від 30 до 40% у порівнянні з високим рівнем	Зниження силових якостей від 10 до 30% у порівнянні з високим рівнем	Зниження силових якостей менше ніж на 10% у порівнянні з високим рівнем	Відповідає належному рівню і перевищує його
2.		Загальна та швидкісна витривалість	Зниження різних видів витривалості більш ніж на 30% у порівнянні з високим рівнем	Зниження різних видів витривалості від 20 до 30% у порівнянні з високим рівнем	Зниження різних видів витривалості від 10 до 20% у порівнянні з високим рівнем	Зниження різних видів витривалості менше ніж на 10% у порівнянні з високим рівнем	Відповідає належному рівню і перевищує його
3.		Швидкість	Зниження швидкісних якостей більш ніж на 20% у порівнянні з високим рівнем	Зниження швидкісних якостей від 10 до 20% у порівнянні з високим рівнем	Зниження швидкісних якостей від 5 до 10% у порівнянні з високим рівнем	Зниження швидкісних якостей менше ніж на 5% у порівнянні з високим рівнем	Відповідає належному рівню і перевищує його
4.	Функціональна підготовленість	Специфіка розвитку тренувального ефекту у процесі фізичної підготовки	Відсутність позитивної динаміки показників ФП	1.Наявність позитивної динаміки показників ФП. 2.Зріст: рівня ФП з середнього до середнього.	Наявність позитивної динаміки показників ФП. 3.Зріст: рівня ФП з середнього до вище середнього.	Наявність позитивної динаміки показників ФП або їх стабілізація	Стабілізація показників
5.		Загальна оцінка рівня ФП	2	2,87±0,11	3,78±0,12	4,23±0,12	5
6.	Фізична підготовленість	Належне максимальне споживання кисню, мл/хв·кг ⁻¹	< 30	31-36	37-41	42-47	48-50
7.		Енергетичні ресурси організму (МЕТ)	8,3	8,4-9,7	9,8-10,9	11-12,8	12,9-13,7
8.	Професійна підготовленість	Рівень фізичного стану	Нижче середнього, середній	Середній	Середній, вище середнього	Вище середнього, високий	Високий
9.		Загальна оцінка рівня ПП	2,64±0,13	3	4,07±0,05	4,48±0,08	5
10.		Загальна оцінка БП	“незадовільно”	“задовільно”	“задовільно”, “добре”	“добре”, “відмінно”	“відмінно”
11.		Оцінка бойових нормативів	Наявність однієї і більше незадовільних оцінок	Більшість “3”, при відсутності “4”, “5”	Наявність позитивних оцінок (“3”, “4”, “5”)	Відсутність – “3”	Відмінні оцінки

Як свідчать дані таблиці 1, курсанти з вище середнім і високим рівнями фізичної підготовленості успішно оволоділи навичками поведінки в екстремальних умовах, що забезпечило високий рівень професійної готовності до майбутньої спеціальності, яка оцінюється на “добре” і “відмінно”.

На підставі аналізу взаємозв'язку між параметрами показників професійної, фізичної та функціональної підготовленості виділено п'ять рівнів фізичної підготовленості: низький, нижче середнього, середній, вище середнього та високий, які мають оцінюватися диференційовано в залежності від етапів бойової підготовки.

Література

1. Наказ Міністра оборони України від 30 грудня 2009 року № 685 “Про затвердження Настанови з фізичної підготовки у Збройних Силах України (НФП-2009)”. – К.: МОУ. 2009. – 231 с.
2. Апанасенко Г. Л. Проблемы управления здоровья человека / Г. Л. Апанасенко // Наука в олимпийском спорте. 1999. – Спец. Выпуск. – С. 56-60.
3. Благий А. Л. Программирование самостоятельных физкультурно-оздоровительных занятий лиц второго зрелого возраста / А. Л. Благий // Дис... канд. наук физ. восп. 24.00.02. – К., 1997. – 225 с.
4. Волянський О. М. Аналіз основних статистичних показників стану здоров'я військовослужбовців Київського гарнізону / О. М. Волянський // Військова медицина України. 2009. том 9. – № 2. – С. 19–26.
5. Давидович И. М. Артериальная гипертония у военнослужащих молодого и среднего возраста: роль массы тела / И. М. Давидович, О. В. Афонасков, А. В. Козыренко // Дальневосточный медицинский журнал. – 2008. – №4. – С. 6–9.
6. Кузнецов И. А. К теме: оздоровительная физическая культура в повседневной жизни людей старшего возраста / И. А. Кузнецов, В. И. Сухарев, В. Д. Остапишин // Физическая подготовка, боеготовность и здоровье военнослужащих. Сб. научн. статей. – С.Пб.: ВИФК. 2003. – С. 260–279.
7. Купер К. Н. Аэробика для хорошего самочувствия / К. Н. Купер (К. Н. Cooper) // пер. с англ. – 2-е изд. доп., перераб. – М.: ФиС, 1989. – 224 с.
8. Пирогова Е. А. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека / Е. А. Пирогова, Л. Я. Иващенко, Н. П. Страпко // Киев: Здоров'я. 1986. – 152 с.
9. Пономаренко В. М. Збереження і зміцнення здоров'я призовників і молоді – важливий напрямок охорони здоров'я / В. М. Пономаренко, Т. С. Грузева, Л. А. Чижевська // Військова медицина України. 2002. том 2. – № 3. – С. 5–13.
10. Торбін В. Ф. Деякі проблеми комплектування Збройних Сил України здоровим поповненням / В. Ф. Торбін, М. К. Хобзей // Військова медицина України // 2009. том 9. – № 2. – С. 34–39.
11. Чурганов О. А. О месте и роли оздоровительной физической культуры военнослужащих / О. А. Чурганов // Физическая подготовка, боеготовность и здоровье военнослужащих. Сб. научн. статей. – С.Пб.: ВИФК. 2003. – С. 255–260.
12. Шекера О. Г. До проблем реформування Збройних Сил при сучасній демографічній ситуації в Україні / О. Г. Шекера // Військова медицина України. 2001. – № 1. – С. 26–33.

Finogenov Y. S., candidate of Pedagogy, associate professor

Petrachkov O. V., candidate of Pedagogy, senior lecturer

MODEL CHARACTERISTICS OF DIFFERENT LEVELS OF SERVICEMEN PHYSICAL READINESS

Multi-layered physical fitness models of mechanized units' cadets at the Land Forces Training Centre were developed based on literature sources analysis and author's personal research. The models are founded on correlation of physical, functional and professional qualifications. Therefore, four groups were created with different qualitative and quantitative parameters of physical readiness. The groups were assessed via individual approach depending on the professionally applied training. The value of the maximum oxygen consumption in the group with the lowest level of physical and functional readiness was below 60 % (30 ml/min. kg⁻¹) from the appropriate level. Our research confirms the calculation of Colonel Cooper, the officer of medical service of the US Army. He stated that for the group of age from 20 to 29 years those characteristics of maximum oxygen consumption are typical for the health status on the verge of normal conditions and pathology.

Keywords: level of physical readiness, maximum oxygen consumption, combat training, health status.

Шабалтун М. О., магістрант спеціальності «Соціальна педагогіка» НУБіП України (м. Київ)
Кубицький С. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті НУБіП України, (м. Київ)

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ПІДЛІТКІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ В УМОВАХ БАЗИ ВІДПОЧИНКУ

У статті розкриті основні способи організації дозвілля підлітків сільських шкіл в умовах бази відпочинку. Однією із форм дозвіллевої діяльності запропонований соціально-педагогічний тренінг, який спрямований на формування усвідомленої позиції підлітків та сприяє розширенню можливості вибору альтернативних моделей організації дозвілля.

Ключові слова: організація дозвілля, підліток, девіантна поведінка, соціально-педагогічний тренінг.

В статтє раскрыты основные способы организации досуга подростков сельских школ в условиях базы отдыха. Одной из форм досуговой деятельности предложенный социально-педагогический тренинг, который направлен на формирование осознанной позиции подростков, и способствует расширению возможности выбора альтернативных моделей организации досуга.

Ключевые слова: организация досуга, подросток, девиантное поведение, социально-педагогический тренинг.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміни суспільних інтересів та традицій в сучасній Україні останнім часом все частіше і частіше відходять від національно культурних звичаїв, населення нашої держави прагне нових «модних» змін в культурному та побутовому житті. Оточуючи себе новітніми технічними засобами, прагнучи жити зі сторінок глянцевого журналістики та наслідувати телевізійним образам, українське суспільство забуває про власну історію та культурну спадщину.

Усі ці зміни впливають на суспільну свідомість не тільки дорослої людини, а й на свідомість дітей і підлітків, які прагнуть наслідувати дорослих та жити «дорослим» життям. Часто такі наслідування приводять до негативних наслідків в особистісному розвитку і поведінці підлітків. Серед них особливу тривогу викликають прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовна спустошеність дітей, цинізм, жорстокість, агресивність - все це породжує девіантну та антисоціальну поведінку підлітків.

Найбільш актуальним цей процес проявляється на межі переходу дитини з дитинства у підлітковий вік. Адже часто дитині самостійно важко визначити позитивні чи негативні її дії, вона хоче бути визнаною у власній віковій групі будь-яким способом. Для того, щоб привернути увагу, підлітки, намагаються виглядати серйозними та розкутими, вдягатися яскраво. Обов'язковим є приналежність до молодіжної субкультури в реальному чи віртуальному світі, мати шкідливі звички (куріння, алкоголь, наркотики) - все це допомагає виглядати більш дорослими.

Наявність великої кількості вільного часу та відсутність структурованого дозвілля при навчально-виховних закладах призводить до того, що підлітки у сільській місцевості розважають себе за допомогою вживання алкоголю, що у більшості випадків носить девіантний та антисоціальний характер. Тому, батькам та педагогам потрібно бути уважними в цей період, спілкуватися та підтримувати своїх дітей не тільки матеріально, але й морально [2, 9].

Якщо проаналізувати дану проблематику, то вона є не досить дослідженою, адже соціально-педагогічна робота на селі тільки починає свій розвиток. Відтак часто зазначають, що підлітки, які проживають у сільській місцевості, мають меншу кількість проявів девіантної та антисоціальної поведінки. Проте статистика свідчить, що на першому місці серед соціальних проблем сільських дітей є проблема сімейного виховання, де мають місце прояви насильства та знущання над дітьми, експлуатація дитячої праці, прояви фізичного та морального насилля. У таких родинах відсутні будь-які прояви дозвілля, підліток зазвичай розважається самостійно. Морально-психологічна атмосфера в такій сім'ї породжує «важких» дітей. До 90% дітей з цих родин мають відхилення в поведінці. Для таких сімей характерні психологічна несумісність членів сім'ї, зайва емоційність спілкування, конфліктність, яка нерідко стає передумовою деформацій процесу соціалізації особистості дитини, що спричиняє девіантні прояви поведінки підлітків [1, 8].

Така родина, як правило, не переймається відпочинком дитини, оскільки на сільського підлітка окрім навчальної

діяльності, покладений обов'язок допомагати у домашньому господарстві. Тому основним видом дозвілля підлітка є відпочинок в літніх таборах та базах відпочинку. Метою такого відпочинку є покращити стан здоров'я підлітків, допомогти виробити адекватні та ефективні навички спілкування у колі з однолітками; надати підліткам можливості набути нових соціальних навичок, розкрити їх творчий потенціал за допомогою активного дозвілля; формувати в учнів сільських шкіл усвідомлену позицію, розширити можливості вибору альтернативних моделей дозвілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації дозвіллевої діяльності підлітків розглядалися у вітчизняній філософії, соціології, психології, педагогіці. Соціально-філософські проблеми підлітків, як важливої соціальної групи суспільства, знайшли своє відображення в дослідженнях В.Г. Кондрашенко, І.М. Ільїнського, І.С. Копа, В.Т. Лисовського, О. В. Турської та ін. [1]. Значний вклад у дослідження дозвілля молоді та підлітків внесли І.В. Бестужев-Лада, О.О. Гордон, Н.П. Донченко, В.Д. Петрушев, В.М. Піменова, Б.О. Трушин та ін. [2, 6].

Проблеми із саморозвитку й самореалізації особистості в сфері дозвілля розглядали: Т.І. Бакланова, О.І. Беляєва, О.С. Каргіна; з питань психології особистості О.В. Минаєва, О.В. Петровський. У науковий аналіз теорії і практики культурно-дозвіллевої діяльності значний внесок зробили О.Д. Жарков, В.О. Ковшаров, Т.Г. Кисельова, Ю.Д. Красильников, К.Р. Любан, Ю.О. Стрельцов, В.М. Чижигов [3, 8].

Дослідження цих авторів мають важливе значення для удосконалення теорії і методики дозвіллевої діяльності підлітків.

Виходячи з цього, **метою** нашої статті є охарактеризувати основні способи організації дозвілля підлітків сільських шкіл в умовах бази відпочинку; розкрити форми дозвіллевої діяльності, що допомагають сільським підліткам набувати нових соціальних навичок, розширити рольовий репертуар учнівської молоді, залучити сільську молодь до активної дозвіллевої діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Навчально-виховна діяльність сучасного учня перебуває у досить складному стані, як правило, державні заклади освіти не мають достатнього фінансування для підтримки та розвитку майбутнього покоління, у школі відсутня чітка система позакласного та позашкільного дозвілля. Переважна кількість

учнів не відвідує різні секції, гуртки та дозвіллі центри через матеріальну незабезпеченість родини. Усе це призводить до аморального способу життя учнівської молоді, зазвичай дозвілля учнів не контролюється, і тому на сьогодні ми маємо велику кількість підліткових залежностей, інтернет, соціальні мережі, нездоровий спосіб життя, негативний вплив ЗМІ, тощо [10].

Зазвичай єдиним активним видом дозвіллевої діяльності підлітків сільських шкіл є відпочинок у літньому таборі самостійно чи на базах відпочинку з батьками. Під час такого відпочинку діти мають змогу відійти від навчального навантаження та певних обов'язків.

Для того аби даний вид відпочинку був досить ефективним, аніматор (вожатий), який опікується підлітками під час відпочинку, повинен стати для вихованців не тільки керівником та організатором, але й радником, старшим другом, до якого б усі прислухалися, педагогом. Саме він уміє правильно підбирати дозвілля, адекватно реагувати на пустощі дітей, передбачати конфліктні ситуації та вирішувати суперечки, надавати дітям свободу в межах норми [6].

Однією із форм проведення дозвіллевої діяльності є соціально-педагогічний тренінг, який здійснювався нами на базі відпочинку. Він є практичним інструментом соціального педагога, котрий допомагає йому сформувати у підлітків сільських шкіл нові життєві та моральні норми, допомагає зменшити прояви девіантної поведінки, розвиває соціальні навички спілкування у власній віковій групі. Підліткам надавалася можливість спробувати подолати актуальні для них життєві проблеми самостійно, навчитись бачити власні позитивні риси характеру та здібності.

Метою соціально-педагогічного тренінгу було створення умов формування позитивного самоствалення підлітків, актуалізувати процес соціального самовизначення, що допоміг учнівській молоді подолати прояви девіантної поведінки; продемонструвати альтернативні види дозвілля підліткам сільських шкіл.

Завданнями соціально-педагогічного тренінгу було:

1. Зниження та попередження девіантної поведінки учнівської молоді, вироблення адекватних та ефективних навичок спілкування у колі з однолітками.

2. Навчання підлітків передавати власний здобутий досвід одноліткам. Формування ціннісних орієнтацій та соціальних навичок, які дозволяють

Питання педагогіки

адаптуватися в умовах колективу класу і школи.

3. Надання підліткам можливості усвідомити важливість набуття ними соціальних навичок, розкрити їх творчий потенціал.

4. Формування усвідомленої позиції, розширення можливостей вибору альтернативних моделей дозвілєвої діяльності.

Соціально-педагогічний тренінг проводився в сільській місцевості на базі відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України - державного підприємства «Навчально-дослідний племінний птахівничий завод ім. Фрунзе» - База відпочинку сімейного типу «Волна» - АР Крим, Сакський район, село Фрунзе.

На *першому етапі* соціально-педагогічного дослідження ми визначили рівень девіантної поведінки учнівської молоді із сільських шкіл віком від 8 до 14

років. За допомогою анкетування ми встановили основні види девіантної поведінки учнівської молоді, ознайомилися з особливостями характеру та поведінки підлітків, визначали їхні провідні інтереси та способи проведення дозвілля. Визначили кількість вільного часу, що допомогло сформулювати уявлення про зайнятість учнів сільських шкіл.

Як виявилось, переважна більшість учнів сільських шкіл мають достатньо вільного часу, що призводить до нудьги та спонукає підлітків шукати нових «дорослих» способів проведення часу (рис. 1).

У зв'язку з комп'ютеризацією сіл підлітки менше проводять часу з родиною та однолітками, погіршуються відносини в системі «батьки-діти», підлітки вдаючи себе дорослими - відмовляються виконувати домашні обов'язки, або навпаки - домашнім господарством займається підліток, у зв'язку з неспроможністю (за різними причинами) батьків.

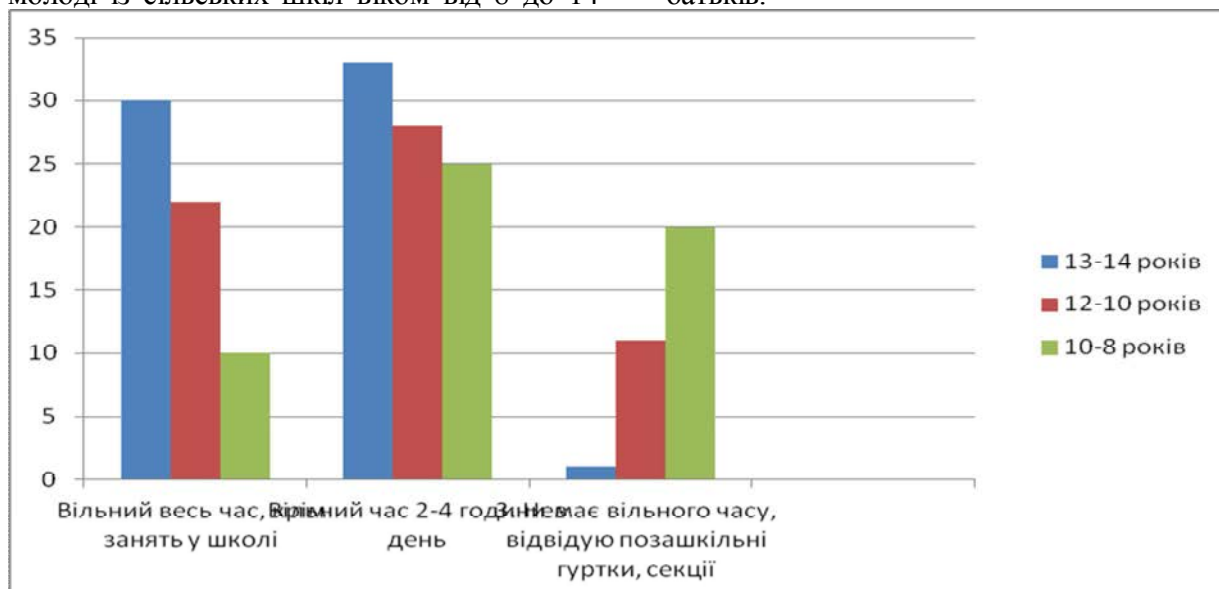


Рис.1. Гістограма «Вільний час сільських підлітків у навчальний період»

На *другому етапі* дослідження нами було організовано та проведено соціально-педагогічний тренінг, який спрямований за допомогою дозвілля попередити та знизити прояви девіантної та антисоціальної поведінки учнівської молоді, яка проживає в сільській місцевості. Заняття за програмою проводилися кожний день, тривалість соціально-педагогічного тренінгу 21 день, усього 15 занять, тривалістю 30 годин.

Під час організації соціально-педагогічного тренінгу у сільській місцевості, нами було визначено ефективність впровадження колективних форм роботи з підлітками, які мають прояви девіантної поведінки. Інтеграція їх у сферу змістового дозвілля відбувалась в умовах

дитячого об'єднання під час оздоровлення та відпочинку.

У таблиці 1 наведено приклад тематичного змісту соціально-педагогічного тренінгу, під час якого аніматор з соціальної роботи (студент - соціальний педагог), здійснює соціально-профілактичну діяльність на декількох етапах. На *першому етапі* учнівська молоді із сільських шкіл отримувала знання основ здорового способу життя, були продемонстровані альтернативні види дозвілля. На *другому етапі* проводилися заняття з розвитку навичок спілкування та корекції емоційного стану підлітків. *Третім етапом* стало попередження та профілактика девіантної поведінки учнівської молоді сільських шкіл.

Соціально-педагогічний тренінг для учнів сільських шкіл

ТЕМА ЗАНЯТТЯ	Кількість годин
Заняття 1-2: « Я на Відпочинку! » 1. Знайомство учасників тренінгу. Авторська Гра «Я можу все».	2 год.
Заняття 3: «Світ емоцій і відчуттів», «Здоровий спосіб життя». 1. Спортивно рольові ігри « Реальні відчуття та перемоги в реальному житті ».	4 год.
Заняття 4-5: «Самооцінка - ЗНАЮ-ВМІЮ-НАВЧУ». 1. Розвиток власних здібностей і талантів. Дидактична Гра «Я в своїх очах і очима інших». Авторська Гра «Я можу все».	4 год.
Заняття 6: «Збережемо нашу планету чистою». Екологічна акція «Збережи узбережжя Чорного моря чистим».	4 год.
Заняття 7-8: «Алкоголь. Куріння. Наркотики – це не для мене». 1. Бесіда про шкідливість заборонених речовин. 2. Спортивно рольові ігри « Реальні відчуття та перемоги в реальному житті ».	2 год.
Заняття 9: «Правила суспільства - для того, що б їх дотримуватися». Бесіда на тему «Незнання законів не звільняє від відповідальності». Авторська Гра «Я можу все».	2 год.
Заняття 10-11: «Друзі навколо нас». 1. Бесіда про «Насильство в шкільному середовищі». 2. Перегляд мультфільмів та тему дружньої допомоги.	4 год.
Заняття 12: «Я талант !». 1. Розвиток власних творчих навичок. Конкурс «Найкраще те, що зроблене руками».	2 год.
Заняття 13-14: «Бути здоровим – здорово». 1. Футбол гра мільйонів (відвідання спортивних змагань). 2. Спортивно рольові ігри « Реальні відчуття та перемоги в реальному житті ».	4 год.
Заняття 15: «Прощай відпочинок!» 1. Анкетування. 2. Круглий стіл на тему: « Бути здоровим – здорово ».	2 год.
	Всього 30 годин

Аніматор у процесі тренінгу створював умови для формування позитивних міжособистісних стосунків у групі. Педагогічний супровід здійснювався через пред'явлення єдиних, чітких вимог до всього колективу. Заохочувалася ініціатива підлітків у висловлюванні власної думки, прояв себе в колективі, своїх можливостей. Аніматор, який проводив тренінги, виступав у ролі наставника, створював клімат довіри, його позиція спрямовувалась не на протиставлення себе групі, а на інтеграцію. Він задавав групові норми і моделі поведінки, так як на нього орієнтуються вихованці, з повагою ставиться до інформації, обговорюваної на загальних зборах.

На завершення будь-якої колективно-творчої справи проводилося спільне обговорення, де учні закріплювали соціальні навички, які позначилися і були виявлені під час роботи з практичними ситуаціями, коли підлітки знаходили рішення і домагалися результатів.

Оскільки організація соціально-педагогічного тренінгу є досить складна та кропітка робота, аніматорові потрібно дотримуватися певних рекомендацій, а саме:

1. включити дітей в реальні соціальні відносини, показати важливість присутності підлітка на тренінгу;

2. враховувати вікові та фізичні особливості розвитку підлітка із сільської місцевості;

3. забезпечити самореалізацію дітей в процесі соціальної взаємодії, надання можливості дитині більш повно розкрити себе у відносинах з оточуючими;

4. цілеспрямовано та систематично здійснювати соціально-педагогічну діяльність, пам'ятаючи, що безтурботністю та байдужістю можна тільки зашкодити;

5. актуалізувати всі джерела морального досвіду школярів (навчальна, суспільно корисна, позакласна робота, відносини між учнями в класі, стосунки дітей з батьками, стосунки вчитель-учень, учитель-батьки учня, повсякденний стиль і «тон» роботи школи);

6. оцінювати всі без винятку види діяльності і прояви особистості вихованців;

7. використовувати оптимальне співвідношення форм практичної діяльності на різних етапах тренінгу з урахуванням статі учнів;

8. враховувати регіональні та релігійні особливості учнівської молоді із сільської місцевості;

9. проявляти уважне ставлення до всіх дітей, усвідомлювати, що соціально-педагогічна робота може здійснюватися не тільки під час тренінгу;

10. вміти організовувати оздоровчо-виховний процес в умовах бази відпочинку, планувати режим дня;

11. володіти методикою проведення тематичного дня-свята, спортивно-рольових ігор в процесі організації тренінгу.

Дані рекомендації допомагають налагодити відносини з учнівською молоддю із сільських шкіл, зрозуміти специфіку виховання та особливості даної категорії підлітків, ефективно використовувати різні методи та засоби в процесі роботи з підлітками із сільських шкіл.

Висновки. Виходячи з того, що в українському суспільстві спостерігається нестабільність нормативно-ціннісних систем серед молоді, відсутня чітка система позакласного та позашкільного відпочинку, проблема дозвілля підлітків набуває особливої гостроти, адже відсутність структурованого та змістовного дозвілля призводить до негативних явищ у молодіжному середовищі, поширюються випадки девіантної поведінки, які призводять до кримінальної відповідальності не тільки підлітків, а й їх батьків та вчителів.

Відтак основне завдання соціального педагога (аніматора), який працює з дітьми під час відпочинку та оздоровлення - це запропонувати їм активне дозвілля, яке допоможе підлітку розкрити власний творчий потенціал та здібності.

Література

1. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция: Учебное пособие / В.Г. Кондрашенко, С.Л. Игумнов. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 365 с.
2. Донченко Н.П. Мистецтво гри: Теорія і практика ігрової діяльності в умовах дозвілля: Навч. посібник / Н.П. Донченко. – К. : ДАКККіМ, 1999. – 176 с.
3. Кириленко И.Н. Влияние семейных отношений на развитие агрессии в подростковом возрасте: автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук. / Кириленко И.Н. – Ставрополь, 2007. – 25 с.
4. Ковальчук Т.І. Основи педагогічної дозвіллевої діяльності / Т.І. Ковальчук. – К. : ДАКККіМ, 2010. – 277 с.
5. Лукин Н.Н. Творчество как детерминанта профилактики правонарушений детей и подростков / Н.Н. Лукин // Известия РАО. – 2002. – №4. – С.46-48.
6. Любан К.Р. Дитячі об'єднання України / К.Р. Любан // Шкільний світ. – 2004. – № 2. – С. 21-23.
7. Максимова Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних / Н.Ю. Максимова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 384 с.
8. Минаева О.В. Психолого-педагогическая работа с семьей «трудного» подростка / О.В. Минаева // Домашнее воспитание. – 2000. – №1. – С.78-79.
9. Чигрин В.О. Соціологія сільської молоді: теоретико-методологічні та методичні основи : дис. ... доктора філос. наук: 22.00.04 / Чигрин Віктор Олександрович. – К., 2008. – 250 с.
10. Чуланова О.Л. Виховання життєвих перспектив старшокласників засобами соціокультурної діяльності у вільний від навчання час: Метод. посібник для вихователів, соціальних працівників та вчителів старших класів, студентів педагогічних навчальних закладів / О.Л. Чуланова. – Кіровоград: Прецедент, 2000. – 155 с.

*Shabaltun M., undergraduate
Kubitskiy S., PhD. ped. associate professor*

ORGANIZATION OF LEISURE TEENS IN THE RURAL SCHOOLS RECREATION

The article describes the main ways of entertainment adolescents in rural schools and recreation centers. The proposed socio-pedagogical training that aims to form a conscious position of adolescents and expand the choice of alternative models of leisure activities. During the training was created conditions for the formation of positive samootnosheniya teenagers actualized process of social self-determination, which helped pupils overcome manifestations of deviant and antisocial behavior. Demonstration of alternative leisure activities for adolescents in rural schools. Teens acquired knowledge and skills in active leisure, learned to transfer lessons learned to their peers.

Based on the fact that the Ukrainian society there is uncertainty normative value systems among young people, there is no clear system of extracurricular and after-school recreation (leisure), the problem of leisure adolescents is particularly acute, because the lack of a structured and leisure leads to negative phenomena among young people, spread cases of deviant behavior that lead to criminal liability not only teenagers but also their parents and teachers.

Therefore the main task of social pedagogy (animator) who works with children during rest and recovery is to offer them active leisure to help a teenager uncover their own creativity and abilities.

Keywords: teen deviant behavior, social and pedagogical training.

ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В СУЧАСНІЙ ІСПАНІЇ

У статті досліджуються форми взаємодії сім'ї та школи в сучасній Іспанії, аналізуються праці сучасних іспанських педагогів, у яких описується великий виховний потенціал співпраці батьків з вчителями.

Ключові слова: виховні можливості сім'ї та школи, органи управління школою, класне керівництво, батьківські збори, асоціації батьків, позакласна діяльність, організована батьками.

В статье исследуются формы взаимодействия семьи и школы в современной Испании, анализируются работы современных испанских педагогов, в которых описывается большой воспитательный потенциал сотрудничества родителей с учителями.

Ключевые слова: воспитательные возможности семьи и школы, органы управления школой, классное руководство, родительские собрания, ассоциации родителей, внеклассная деятельность, организованная родителями.

Сім'я є першим, але не єдиним середовищем соціалізації дитини. Представником суспільства, основним інститутом виховання й навчання дітей поза межами родини є школа. Сім'я та школа мають спільну мету – всебічний і гармонійний розвиток особистості, необхідний для активної участі у суспільному житті. Отже, ці два інститути мають доповнювати один одного за своїми функціями, досягаючи успіху за умов взаємної допомоги й співробітництва. Іспанська вчена-педагог Лурдес Ібарра виділяє різні історичні етапи у формуванні взаємовідносин між сім'єю та школою. Особливістю сучасного етапу є те, що батьки покладають на вчителів все більшу відповідальність за формування особистості дитини, а вчителі закликають батьків до співробітництва й все більшої участі у підготовці своїх дітей до життя [6, 12].

Отже, спілкування між батьками, вчителями та учнями складає основу ефективного зв'язку, який потрібен для формування емоційно та інтелектуально стабільних учнів і сприяє процесові навчання як у сім'ї, так і у школі. Таким чином, не дивлячись на відмінності між сімейним та шкільним вихованням, сім'я та школа мають вирішальний вплив на формування особистості дитини. Виховні можливості сім'ї та школи значно зростають за умов співпраці батьків з вчителями.

Формальні та структурні взаємовідносини між сім'єю та школою в Іспанії мають місце в органах управління школою через представників, обраних демократичним шляхом. Через ці структури

сім'я і школа координують свої дії щодо спільної мети – виховання й освіти дітей. Школа може бути засновником усіх органів управління, які вважає доцільними для свого функціонування, але два з них є обов'язковими: *шкільна рада* і *економічний комітет*.

До складу *шкільної ради* входить директор, секретар, завучі, вчителі, а також батьки двох учнів, обрані на загальних зборах усіма батьками. Функціями ради є схвалення, за згодою директора, щорічних навчальних планів з предметів, внесення поправок і доповнень у статут школи. Вона також може висловлювати свої поради директору щодо виконання ним обов'язків керування навчальним центром.

Економічний комітет – це орган управління, до повноважень якого входить здійснювати економічне керівництво школою, представляти на розгляд шкільної ради щорічний бюджет школи, контролювати використання грошової допомоги держави або громадських організацій для розвитку й функціонування школи. До складу цієї структури також входять двоє батьків учнів, обрані на загальних зборах усіма батьками.

Взаємодія батьків і школи відбувається у щоденному виховному процесі, а завдання адміністративних структур – зробити цю взаємодію більш ефективною. Існують також інші, не пов'язані з управлінням шкільним центром, шляхи взаємодії батьків зі школою, які мають великий виховний потенціал. Це зокрема *класне керівництво, батьківські збори й асоціації батьків*.

Класне керівництво передбачає зустрічі батьків зі школою в особі класного керівника, обов'язком якого є координувати усі виховні впливи на учнів. Зустрічі батьків з класним керівником мають бути періодичними й достатньо частими, щоб узгоджувати виховні цілі по формуванню в дітей цінностей і якостей як вдома, так і у школі.

Батьківські збори є важливими, тому що батьки повинні бути обізнані не тільки з навчальним і виховним процесом своєї дитини, але й з загальною програмою школи та національною проблематикою в сфері освіти. На батьківських зборах бажаною є присутність усіх вчителів класу з метою поєднати критерії і дії, але найвищою метою цих зборів є підвищення педагогічної культури батьків.

Асоціації батьків учнів (або *АМРА*, *Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos* – асоціації матерів і батьків учнів) – це вільні громадські об'єднання, які планують свою діяльність у навчальних центрах і допомагають батькам подолати щоденні труднощі, конфлікти і протиріччя у вихованні дітей. Тут батьки, які турбуються про те, як їх діти йдуть своїм шляхом до зрілості й автономії, знаходять осередки спільної з педагогами праці і об'єднуються за інтересами з іншими батьками. Функціями *АМРА* є планування цілей та організація різноманітної діяльності, наприклад, позакласної діяльності, сімейного орієнтування, соціокультурної програми. Такі центри-об'єднання ставлять перед собою *дві основні цілі*. *Перша* – це взаємний обмін інформацією про учнів для того, щоб їх краще знали й розуміли і батьки, і професійні вихователі. *Другою* метою є узгодження рішень і координування дій щодо напрямів спільної роботи, які полегшують виховні процеси, зокрема мотивують і зацікавлюють дітей до навчання.

Як свідчать дані іспанських педагогів Антонія Деніз Пердомо та Умберто Домінгеса Мартель, координаторів програми "Сім'я та школа", що успішно функціонує з 1993 року на Тенеріфе (Канарські острови), найбільш формальними видами діяльності батьків, залучених в *АМРА*, є участь у роботі шкільної ради центру, а також комітетів, які організує шкільна рада. Існують й інші види діяльності, наприклад, участь у виховних

проектах центру, зборах батьків центру, зустрічах батьків із викладацьким складом школи. На менш формальному рівні є безліч можливостей спільної роботи батьків учнів із вчителями та дітьми. Сюди належить позакласна діяльність, організована батьками: професійні майстерні, культурні тижні, святкування подій (наприклад, День Миру, День Дерева, День Жінки-трудівниці, День Канар, Карнавал, Різдво та ін.), зустрічі, екскурсії, обмін з іншими центрами, з якими можуть співробітничати батьки [17]. Антонія Деніз Пердомо та Умберто Домінгес Мартель спонукають вчителів бути відкритими до співпраці з батьками, тому що батьки також можуть мати оригінальні ідеї щодо роботи з дітьми, і це може значно збагатити шкільне життя.

Іспанські педагоги Хосе Кабрера і Десідеріо Кантера у статті про організацію позакласної діяльності школярів закликають усіх батьків, не тільки членів *АМРА*, брати активну участь у позакласних заходах. Вони стверджують, що ретельно сплановані й проведені позакласні шкільні заходи можуть викликати зацікавлення дітей, сприяти кращому засвоєнню шкільної програми, заохочувати розвиток їх творчості та прищеплювати позитивні цінності, що загалом підвищить якість навчання і виховний потенціал школи. Вони виділяють такі *цілі* в організації позакласної діяльності:

– Сприяти організації позакласної діяльності як такої, що служить підвищенню ефективності навчання.

– Пов'язувати позакласну діяльність із звичаями, цінностями й зразками поведінки, які розвивають творчість і які можна використовувати в організації дозвілля.

– Спонукати проведення у школі комплексу заходів, які висвітлюють такі взаємопов'язані теми, як захист миру, навколишнього середовища, здоров'я, рівних можливостей для всіх.

– Поширювати у навчальній спільноті ідею про те, що позакласні заходи можуть бути надзвичайно корисним засобом виховання у тому, що стосується подолання соціальної нерівності й гарантуванні демократичних прав, про які йдеться у Конституції.

– Проводити позакласну діяльність, яка має практичне значення й сприяє формуванню в дітей вмінь і здібностей,

Питання педагогіки

необхідних для всебічної освіти (наприклад, організація професійних майстерень).

– Надавати можливість дітям через позакласну діяльність залучатися до життя району, міста, а отже, і суспільства (наприклад, участь у організаціях волонтерів).

– Усвідомлювати, що позакласна діяльність робить можливим досягнення ряду цілей *LOGSE* (Закону про загальну організацію системи освіти) соціального, прогресивного й демократичного змісту [15].

На думку Хосе Кабрери і Десідеріо Кантери, співпраця батьків і педагогів потрібна для того, щоб зробити позашкільні заходи “активними, креативними й такими, що сприяють гармонійному та здоровому розвитку особистостей дітей” [15]. Під час позакласної діяльності діти повинні не тільки слухати, а й діяти, маніпулювати інструментами, розвивати вміння і навички для того, щоб навчитись співпрацювати з іншими, берегти природу й набувати демократичних цінностей. Для цього автори статті пропонують широке використання у школах професійних майстерень, в яких діти вчать працювати, маніпулювати інструментами, приймати власні рішення замість того, щоб обмежуватись звичним повторенням традиційних видів діяльності.

Крім зазначеного, іспанські педагоги стверджують, що школа є частиною суспільства і повинна бути поєднана з ним, а також зі світом праці, але не механічно, а таким чином, щоб якомога краще готувати дітей до дорослого життя, надавати їм можливість насолоджуватись вільним часом, сприяючи разом з цим культурному і моральному розвитку їх особистостей. Вони наводять приклади позашкільної діяльності, яку можна організувати у містах, це:

– проекти музичної освіти;

– співробітництво з дорожною поліцією, пожежниками (кампанії по запобіганню виникнення пожеж);

– використання нових технологій;

– спільні проекти з науково-дослідними інститутами;

– кампанії любителів читання із залученням літературно-наукових товариств, культурних центрів, спілок художнього мистецтва, бібліотек, спілок письменників і т. ін.

Звичайно, від батьків та вчителів планування і організація цих видів діяльності вимагає докладання певних зусиль, але користь від них дуже велика. Також дуже гарні результати дає така позакласна діяльність школярів, коли вони виступають в ролі екскурсоводів. Підлітки вивчають економіку, історичні й культурні пам'ятки, музеї, звичаї рідного міста. Це надає їм можливість розширити світогляд, формує почуття патріотизму [15].

Таким чином, проаналізувавши праці сучасних іспанських педагогів Л.Нунес Куберо, Л. Ібарри, А. Санчеса, П. Лакаси, А. Оліві, Х. Паласіуса, А.Д. Пердомо, У. Домінгеса Мартель, Х.Кабрери, Д. Кантери, ми бачимо, що школа є основним інститутом виховання й навчання дітей поза межами родини, тому виникає необхідність взаємної допомоги й співробітництва між батьками й вчителями.

Отже, ми бачимо, що такі шляхи взаємодії батьків зі школою, поширені в Іспанії, як: участь батьків у роботі органів управління школою, зустрічі з класним керівником, батьківські збори, участь у роботі асоціацій батьків учнів (*АМРА*), мають великий виховний потенціал. Вони дають можливість покращити співпрацю батьків з вчителями, полегшують виховні процеси, збагачують шкільне життя дітей.

Література

1. Колишкіна А.П. Теоретичні основи взаємодії школи та сім'ї у вихованні молодших школярів / А.П. Колишкіна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання. – К., 2005. – Вип. 8, кн. 1. – С. 270-273.
2. Постовий В.Г. Педагогічні задачі і завдання для батьків / В.Г. Постовий. – К.: Радянська школа, 1989. – 189 с.
3. Родинно-сімейна енциклопедія / [В. Благінін, Н. Белкіна та ін.] За заг. ред. Ф.С. Арвата, П.М. Щербаня, Є.І. Коваленко – К.: “Богдана”, 1996. – 438 с.
4. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 210 с.
5. Aguilar Ramos M.C. Familia y escuela ante un mundo en cambio / M.C. Aguilar Ramos // Revista contextos de educación. – 2002. – № 5. – P. 202-212.

6. Ibarra L. Educar en la escuela, educar en la familia. ¿Realidad o utopía? / L. Ibarra. – Ecuador: Universidad de Guayaquil, 2002. – 148 p.
7. Lacasa P. Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa / P. Lacasa. – Madrid: Visor, 1997. – 326 p.
8. Musitu G. La familia y la educación / G. Musitu, M.J. Cava. – Barcelona: Ed. Octaedro, S.L., 2001. – 223 p.
9. Núñez Cubero L. La escuela tiene la palabra / L. Nunez Cubero. – Madrid: PPC, 2000. – 114 p.
10. Núñez Cubero L. Relación familia-escuela. Fracaso escolar / L. Nunez Cubero // Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras. Coord. Gervilla E. – Madrid: Narcea, 2003. – P. 121-131.
11. Oliva A. La familia y escuela: padres y profesores en Familia y Desarrollo humano / A. Oliva, J. Palacios. – Madrid: Ed Alianza, 2000. – 167 p.
12. Sánchez A. Relación Familia-Escuela / A. Sanches // Pedagogía Familiar. – Madrid: Narcea, 1999. – P. 69-84.
13. Sánchez García E. Familia y educación / E. Sanchez Garcia // Familia en un mundo cambiante. Coord. Borobio D. – Salamanca: Universidad Pontificia, 1994. – P. 387-414.
14. Saramona J. La educación en la familia y en la escuela / J. Saramona. – Madrid: PPC, 2000. – 265 p.
15. Cabrera J., Cantera D. Las actividades extraescolares: www.educacionfamiliar.org.
16. Ordoñez Sierra R. La familia y la escuela ante los nuevos estilos de vida familiar. – 2001 : www.educacionfamiliar.org.
17. Perdomo A.D., Martel H.D. El programa escuela familia: una experiencia de apoyo institucional a la relación escuela-familia. – 2002 : <http://www.romsur.com/edfamiliar>

Yanishevskaya Z. V., candidate of pedagogical sciences, assistant professor

FORMS OF INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN CONTEMPORARY SPAIN

Different forms of interaction between families and schools in modern Spain are studied in the article. The works of modern Spanish pedagogues, in which a great educative potential of parent-teacher co-operation is described, are analyzed.

It is evident that school is the basic institution of children's education outside the family, therefore there is a necessity of mutual help and co-operation between parents and teachers. Such ways of interaction of parents and schools are wide-spread in Spain: parents' participation in governing bodies of schools, meetings with a class supervisor, parent-teacher meetings, participation in associations of parents (AMPA). They have a great educative potential as they give an opportunity to improve co-operation between parents and teachers, facilitate educational process, enrich children's school life.

Key words: educative opportunities of family and school, governing bodies in school, class supervision, parent-teacher meetings, associations of parents, extra-class activity, organized by parents.

*Алексєєва Т. В., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології Макіївського економіко-
гуманітарного інституту (м. Макіївка)*

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Розглянуто психологічні особливості професійного становлення майбутніх фахівців в умовах виши. Особлива увага приділяється відповідальності як професійно значущій якості студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: професійне становлення, вузівська освіта, професійно важливі якості, відповідальність особистості, суб'єкт майбутньої професійної діяльності.

Рассмотрены психологические особенности профессионального становления будущих специалистов в условиях вуза. Особое внимание уделяется ответственности как профессионально значимому качеству студента как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное становление, вузовское образование, профессионально важные качества, ответственность личности, субъект будущей профессиональной деятельности.

Постановка проблеми. Трансформація сучасного освітнього середовища України пов'язана з переоцінкою вимог світової науки та освіти. Все це передбачає подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до вимог сучасного економічного розвитку та світової практики з питань підвищення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Найбільш продуктивним шляхом реалізації європейських стандартів у рамках Болонського процесу з підготовки висококваліфікованих фахівців є формування потреб у постійному оновленні професійних знань та вмінь, творчому саморозвитку, спрямованості на професіональні досягнення.

Якість професійної підготовки майбутніх фахівців взаємопов'язана з розвитком їхніх здібностей, формуванням здатності самостійно на високому професійному рівні виконувати поставлені завдання, розв'язувати життєві та особистісні проблеми. Все це обумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, що присвячені даній тематиці. Важливим етапом розвитку особистості є другий період юності, що збігається зі студентським віком. Виш завжди відігравав особливу роль у формуванні особистості майбутнього фахівця, оскільки саме протягом навчання закладаються всі можливості для подальшого розвитку особистості, відбувається професійне становлення майбутнього фахівця, формується світогляд особистості, її переконання та ціннісні орієнтації.

Науковці вважають, що професійне становлення майбутнього фахівця – це процес зміни його особистості внаслідок власної активності, професійної діяльності та самовдосконалення.

Загальновідомо, що саме в юнацькому віці відбуваються важливі зрушення в становленні відповідальності особистості. Цьому сприяють об'єктивні соціальні умови вибору особистістю свого подальшого життєвого шляху, усвідомлення індивідуальної та соціальної необхідності брати на себе відповідальність за якість професійної підготовки та обраної суспільної діяльності.

Слід зауважити, що вирішальним у житті людини є період від 16 до 22-23 років, коли остаточно формується характер та спрямованість людини (К. Д. Ушинський).

При вступі до вишу особистість не завжди усвідомлює вплив професійного розвитку протягом навчання на подальше життя.

Сьогодні висуває низку певних вимог до особистісних та професійних якостей фахівця. Провідними компонентами особистості майбутнього фахівця є високий рівень розвитку професійно значущих якостей та сформована професійна ідентичність, яка свідчить про ступінь прийняття соціально-професійних вимог щодо обраної професії.

Професійно значущі якості є однією із можливих передумов професійної придатності, що характеризує певні здібності особистості та складає їх структуру. При цьому професійно значущі якості самі

удосконалюються та шліфуються в ході діяльності.

Основою професійно значущих якостей є індивідуально-особистісні якості, серед яких особливе місце займає відповідальність.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема відповідальності завжди викликала підвищений інтерес учених і дослідників (Б. Г. Ананьєв, К. О. Абульханова-Славська, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, М. М. Бахтін, Г. С. Костюк, Т. М. Титаренко, О. М. Леонтьєв, К. К. Муздибаєв, М. В. Савчин, В. А. Роменець, Дж. Роттер, К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Нойман, Е. Фромм, Ф. Перлз, К. Юнг та ін.). Зокрема, структурні складові відповідальності досліджували С. В. Баранова, М. В. Савчин, Л. П. Татомир та ін.

Проблему критеріїв та показників відповідальності розкрили К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Дементій, М. В. Савчин, Л. П. Татомир, Г. П. Татаурова. Вікові особливості розвитку відповідальності досліджували Ю. А. Алексєєва, І. Д. Бех, І. С. Булах, М. Й. Боришевський, В. М. Горovenко, В. І. Ігнатівський, А. М. Омаров, В. М. Оржеховська, І. Г. Тимошук.

Питанню специфічних особливостей становлення відповідальності у різних видах діяльності приділили увагу С. Ф. Анісімова, В. П. Бех, Б. С. Волков, С. І. Дмитрієва, К. К. Муздибаєв, О. Ф. Плахотний, М. С. Солодка та ін.

Ж. Піаже виділив об'єктивну і суб'єктивну відповідальність. Л. Колберг виявив зв'язок між розвитком когнітивних структур та становленням моральних почуттів і дій індивіда. Зокрема, на основі теорії Л. Колберга, К. Хелкома більш детально дослідив й описав стадії розвитку відповідальності.

Деякі вчені (К. Хелкома, Л. Колберг, Д. Лавінджер, Т. Лісконна та ін.) відзначають, що сформованість внутрішньої відповідальності є головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості в цілому. Так, Ф. Хайдер розглядає відповідальність залежно від зовнішніх умов, за яких відбувається дія.

У структурі відповідальності дослідники виділяють три складові: когнітивну, афективно-мотиваційну і поведінкову (конативну). Так, когнітивна складова включає систему засвоєних особистістю знань про норми поведінки та сутність відповідальності. Друга складова - афективно-мотиваційна - включає в себе ієрархізовану систему мотивів соціально-

відповідальної поведінки й емоційні переживання, які пов'язані з предметом та інстанцією відповідальності.

Нарешті, поведінкова складова виражається у виборі та здійсненні певної лінії поведінки окремих її актів, що впливає з норм відповідальності.

Усі три складові характеризуються валентністю та складністю і пов'язані з глибинними особистісними утвореннями, у яких студент як суб'єкт майбутньої професійної діяльності цілісно виражається як суб'єкт зовнішньої чи внутрішньої дії, поведінки та діяльності.

Особливу увагу науковці приділяють показникам відповідальності (К. А. Абульханова-Славська, В. Ф. Сафін, А. Л. Шнірман). Вони визначили такі показники:

1) розуміння та усвідомлення особистістю важливості дотримання та виконання обов'язків інших людей і своїх особистих;

2) передбачення можливих труднощів у виконанні доручень;

3) планування способів подолання цих труднощів;

4) позитивне переживання завдання і очікування радості від виконання обов'язків тощо.

Сам розвиток відповідальності відбувається у напрямку гармонізації раціональної, емоційно-мотиваційної і поведінкової складових (Б. Ф. Сафін, Т. М. Сідорова).

Специфіка відповідальності насамперед виявляється саме в особливостях її мотиваційно-емоційної складової як внутрішньої основи поведінки особистості.

У фокусі уваги дослідників є визначення взаємозв'язку відповідальності особистості з обов'язком. Використовуючи результати низки досліджень, визначено, що загальними механізмами забезпечення прийняття обов'язку людиною є психічне зараження, наслідування референтних особистостей і ровесників, ідентифікація з ними, емпатія, усвідомлення, смислотворення та саморегуляція (К. Абульханова-Славська, Б. Ф. Зейгарник, А. Б. Холмова, Є. С. Мазур, Ю. А. Місловський, Ш. А. Надірашвілі, З. Фройд, Х. Хекхаузен та ін.).

Отже, феноменологічно саморегуляція мотивації є процесом вибору між різними можливими діями, позиціями, смислами з урахуванням поєднання потреб, ціннісних орієнтацій, інтересів, подолання ситуативної

амбівалентності спонукальної сфери, з'єднання потенційної та актуальної мотивацій.

Основним методом психологічного аналізу відповідальності є метод аналізу внутрішньої активності особистості (мотивації, переживань виникнення наміру тощо) та виявів її поведінки у цілісній життєдіяльності суб'єкта відповідальності.

Узагальнення зарубіжних досліджень феномену відповідальності (К. Юнг, Е. Нойман, В. Франкл, К. Роджерс та А. Маслоу, Ф. Перлз та ін.) дозволяє визначити, що відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка безпосередньо пов'язана із свободою вибору у поведінці людини та є вирішальною у її самореалізації й самоактуалізації.

Науковці підкреслюють, що процес становлення відповідальності тісно пов'язаний з її свободою, мотивами, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю (Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, К. К. Муздибаєв, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин).

Розглядаючи проблему відповідальності, зазначимо, що професійна відповідальність як певний тип відповідальності є найбільш значущим структурним компонентом будь-якої професійної діяльності.

Як показують дослідження, на етапі професійного становлення у вищій, розвиток відповідальності як професійно значущої

якості майбутнього фахівця тісно пов'язано з такими психологічними характеристиками особистості, як локус контролю, самооцінка та професійна спрямованість, проявляється переважно стихійно та нерівномірно та є недостатнім для досягнення високих показників професійного становлення майбутнього фахівця.

У цьому контексті визначимо, що у структурі професійної моделі майбутнього фахівця відповідальність виступає найбільш значущою базовою якістю, яка проявляється в особистісному (відповідальне ставлення до професійної справи та до себе), функціональному (прояв в різних напрямках діяльності майбутнього фахівця) та предметно-орієнтувальному (особистісно-професійне зростання та показник готовності до професійної діяльності).

Висновки з дослідження і перспективи подальших пошуків у даному напрямку. Наведені в роботі теоретичні уявлення про феномен відповідальності як професійно значущої якості особистості протягом професійного становлення у вищій є вихідною базою для подальших досліджень професійного зростання майбутнього фахівця, що є досить важливим у його професійній діяльності.

Перспективами дослідження у даному напрямку є створення ефективної розвивальної програми діагностики і розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця.

Література

1. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева. – К.,: Либідь, 1999. – 536с.
2. Дідора М. І. Розвиток впевненості у студентів / М. І. Дідора, В. В. Яцула // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - №11. – С. 30-35.
3. Кіпень В. Українське студентство: на що орієнтуємося і що цінуємо? / В. Кіпень // Управління освітою. – 2001. - №22. – С. 3-5.

Alekseyeva T, candidate of psychological sciences, docent, professor-assistant department

RESPONSIBILITY AS A SIGNIFICANT QUALITY OF THE FUTURE PROFESSIONAL

The psychological characteristics of professional becoming of future professionals in the university are considered. The features of the second period of the youth of personality that matches the student's age are pointed out.

Particular attention is given to responsibility as professionally significant qualities of the student, a subject of the future professional activity.

The components of the structure and index of personal responsibility are analyzed. The characteristics of display and formation of a motivational component of future professionals during their training at the university were revealed in the result of empirical studies.

Key words: professional becoming, university education, professionally significant qualities, personal responsibility, a subject of the future professional activity.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ТОРГОВЕЛЬНИХ ПІДПРИЄМСТВ

Стаття присвячена аналізу теоретичних поглядів на психологічну готовність менеджерів торговельних підприємств. Розглянуто специфіку психологічної готовності, зокрема менеджерів торговельної сфери, виділено її основні компоненти, структурну складову.

Ключові слова: психологічна готовність, психологічна готовність менеджерів торговельної сфери, компоненти готовності, структура готовності.

Статья посвящена анализу теоретических взглядов на психологическую готовность менеджеров торговых предприятий. Рассмотрена специфика психологической готовности, в частности менеджеров предприятий, выделены ее основные компоненты, структурная составляющая.

Ключевые слова: психологическая готовность, психологическая готовность менеджеров, компоненты готовности, структура готовности.

Постановка проблеми. В даний час в умовах серйозних економічних змін виникає велика кількість спільних підприємств, налагоджуються контакти з іноземними фірмами, це спричиняє відповідальну та важливу роль людського чинника, де досить часто можуть виникати конфлікти як між працівниками, так і між службовцями та адміністрацією. Механізми цих конфліктів мають специфічний та різноманітний характер, тому конструктивність їхнього розв'язання веде за собою успішність, результативність та рентабельність роботи торговельного підприємства. У зв'язку з цим постає гостра необхідність і потреба підготовки кадрів, працівників, службовців і керівників різного рівня, їхньої психологічної готовності до розв'язання виробничих конфліктів.

Мега статті полягає в аналізі поглядів на психологічну готовність менеджерів торговельних підприємств.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема психологічної готовності почала займати уми психологів ще з 60-х років ХХ ст. Феномен психологічної готовності вперше знайшов своє відображення в рамках військової, спортивної, інженерної психології, а також психології праці. Спочатку психологічна готовність розглядалась як короточасний стан і ототожнювалась із поняттями «боеготовність», «пильність», «оперативний спокій», «передстартовий стан», «мобілізаційний стан». Подальші дослідження педагогічних та соціальних психологів співвідносять термін психологічна готовність з такими характеристиками, як «спрямованість», «здібності», «компетентність», «професіоналізм» та ін. Таким чином, важко дійти загального виміру трактування цього динамічного, багатогранного та складного терміну.

Теоретичною основою дослідження стали праці відомих конфліктологів, таких як: Г. М. Андреева; А. Я. Анцупов і А. М. Шипілов; Ф. М. Бородкін, Н. М. Коряк, Д. В. Березін; А. І. Донцов, Н. В. Грішина; А. К. Зайцев; роботи з дослідження психічних станів особистості в діяльності: А. Г. Ковальов, Н. Д. Левітін, О. М. Леонтєв, В. М. Мясичев та ін.; а також праці психологів з вивчення соціально-психологічної готовності до діяльності - Л. М. Карамушка; Я. Л. Коломінський, М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибовіч, Е. А. Орлова та ін.

В сучасній психології існує три основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності особистості до здійснення діяльності – це функціональний, особистісний та особистісно-діяльнісний.

З точки зору функціонального підходу психологічна готовність до діяльності визначається авторами як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності [6, 8, 10, 11]. В рамках особистісного підходу психологічна готовність розглядається як результат підготовленості до певної діяльності, розвиток особистості в цілому [1]. В основу особистісно-діяльнісного підходу включають прояв індивідуальних, особистісних якостей та властивостей людини в їх цілісності, що забезпечує можливість ефективного виконання функцій (Л. С. Виговський, С. Л. Рубінштейн, А. Н. Леонтєв). Т.б. третя ланка відображає взаємозв'язок перших двох – забезпечення настрою на діяльність, набір професійних вмінь, навиків, психічний стан.

В руслі даних підходів пропонувані дослідниками декілька трактувань поняття психологічної готовності.

Питання психології

Згідно з К. К. Платоновим, психологічна готовність визначається у вигляді «стійкого, як результат трудового виховання, або тимчасового, як результат психічної підготовки, або психологічної мобілізації в даний період психологічного стану» [12, с. 110].

Термін «готовність» розуміється М. А. Котиком як мотиваційний аспект особистості. «У самому слові, - зазначає він, - звучить вираз бажання, а також фактор ситуативності (тимчасовості), оскільки воно сприймається швидше як характеристика стану, ніж як якість особистості» [9, с. 249].

Б. Г. Ананьєв формування психологічної готовності розглядав як складний самостійний діалектичний процес. Він вважав, що його складовими мають бути трудове навчання, участь у суспільно корисній праці; відзначаючи, що освіта загальної працездатності людини відбувається задовго до початку професійної праці. Загальна працездатність, таким чином, виникає в результаті формування готовності до праці трудової мотивації [2, с. 16].

Отже, аналізуючи трактування готовності автори пропонують класифікувати її в залежності від тривалості протікання даного стану. Н. Л. Левітов розрізняє довготривалу (стійку, тривалу), яка розуміється в якості визначального рівня професійної придатності, та динамічну (тимчасову, ситуативну) готовність, як передстартовий стан до діяльності [10]. М. І. Дьяченко, Л. А. Кандилович та А. А. Деркач мають схожий погляд і характеризують тимчасову готовність як «стан готовності», що ближче до психічних процесів, а тривалу - як характеристику особистості [4, 6]. Дослідники зазначають, що довготривала та ситуаційна готовність утворюють функціональну єдність і органічно переходять одна в одну.

Системний характер психологічної готовності потребує дослідження структури, елементів розглянутого явища. На підставі здійсненого огляду літератури виділено погляди науковців щодо загальної компонентної складової психологічної готовності. Див. рис. 1.

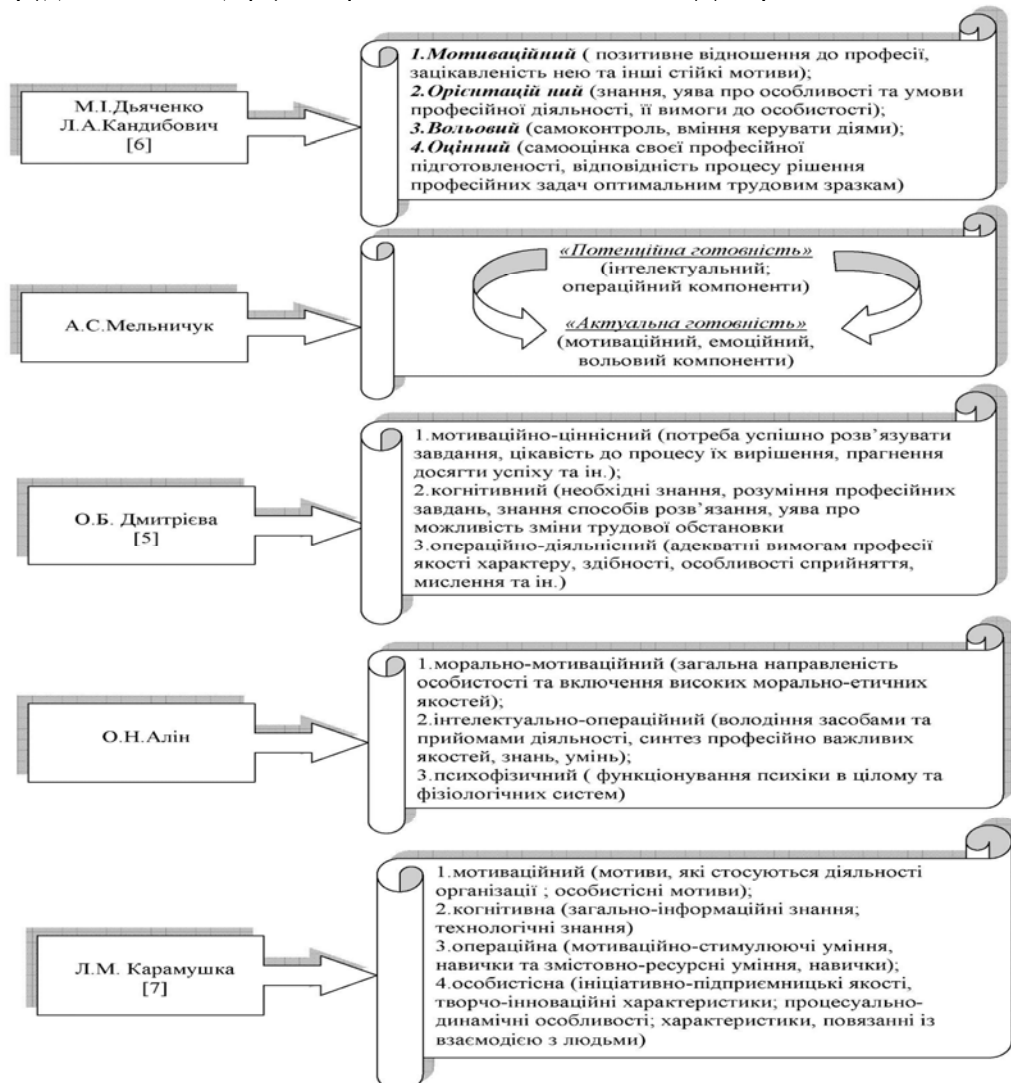


Рис.1. Структура психологічної готовності

Питання психології

Отже, всі вчені, які досліджували феномен готовності, вказують на наявність в її структурі таких елементів, як: мотивація, спеціальні та психологічні знання, а також комплекс професійно необхідних якостей (здібності, характер, темперамент, особливості психічних процесів та ін.). Психологічна готовність розглядається як необхідна передумова

професійної роботи та як результат і наслідок професійної підготовки.

Таким чином, соціально-психологічна готовність менеджерів підприємств має складну багатофункціональну структуру і складається з трьох основних компонентів: особистісних якостей, когнітивного та функціонально-операціонального компоненту. Більш детально див. на рис.2.



Рис.2. Структура психологічної готовності менеджерів підприємств

Отже, психологічна готовність – це «стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність» [7]. Тому менеджеру, щоб бути психологічно готовим до управління конфліктами, необхідно не тільки володіти комплексом знань, формувати вміння, навички, усвідомлювати мотиви, розвивати особистісні якості (зберігати самоконтроль, саморегуляцію, вміння брати на себе відповідальність, перебудовувати свою діяльність та ін.), але й вміти грамотно цим управляти.

В деякій мірі психологічна готовність межує із професійною придатністю, яка передбачає здібності, у поєднанні з позитивним ставленням до діяльності та цілеспрямованої тренуваннями, в результаті

якої індивідуум опановує знаннями, вміннями і навичками, достатніми і необхідними для успішної участі в обраній діяльності.

Як ми зазначили, на формування готовності до розв'язання конфліктних ситуацій впливає індивідуально-особистісна складова. Було б цікавим та немало важливим зупинитися на особливостях темпераменту і ступені конфліктності особистості. Під конфліктністю особистості розуміється її інтегральна властивість, що відбиває частоту входження в міжособистісні конфлікти. При високій конфліктності індивід стає постійним ініціатором напружених відносин з оточуючими незалежно від того, передують цьому проблемні ситуації чи ні.

Звернемося до типів конфліктних особистостей за Н. В. Гришиною [3]. Див. табл.1.

Типи конфліктних особистостей

Тип конфліктних особистостей	Загальна характеристика
<i>Демонстративний</i>	Найчастіше це холерики, для яких конфлікт – середовище існування. Вони люблять весь час бути на виду, мають завищену самооцінку. Любить добре виглядати в очах інших. Ставлення до людей визначається тим, як до неї ставляться інші. Людина такого типу легко себе почуває в поверхневих та більш серйозних конфліктах. Раціональний початок виражен слабо, переважає емоційна поведінка. Кропіткої, систематичної роботи уникає. Частіше сам виявляється джерелом спору, але сам таким себе не вважає.
<i>Ригідний</i>	Підозрілий, прямолінійний і негнучкий. Володіє завищеною самооцінкою, постійно вимагає підтвердження власної значущості. Часто не враховує зміни ситуацій, обставини. З великими труднощами приймає точку зору оточуючих. Вираз недоброчливості з боку оточуючих сприймає як образу. Менш критичний до своїх вчинків. Болісно уразливий, підвищено чутливий до уявних або дійсних несправедливостей.
<i>Некерований</i>	Імпульсивний, недостатньо контролює себе. Відрізняється погано передбачуваною поведінкою, часто веде себе зухвало, агресивно. Може не звертати уваги на загальноприйняті норми спілкування. Характерний високий рівень домагань. Несамокритичний. У невдачах, неприємностях схильний звинувачувати інших. Недостатньо розвинена здатність співвідносити свої вчинки з цілями і обставинами.
<i>Суперточний (педантичний)</i>	Скрупульозно ставиться до роботи. Висуває підвищені вимоги до себе і оточуючих. Володіє підвищеною тривожністю. Надмірно чутливий до деталей. Схильний надавати надмірне значення зауваженням оточуючих. Страждає від себе сам, переживає свої невдачі, часом розплачуючись хворобами (безсоння, головні болі і т.п.). Стриманий у зовнішніх, емоційних проявах. Незадовільно відчуває реальні взаємини в групі.
<i>Безконфліктний</i>	Нестійка оцінка в думках. Внутрішньо суперечливий. Володіє легкою сугестивністю. Характерна деяка непослідовність у поведінці. Орієнтується на миттєвий успіх в ситуаціях. Недостатньо добре бачить перспективу. Зайве прагнення до компромісу. Не володіє достатньою силою волі. Майже не замислюється над причинами та наслідками вчинків як своїх, так і оточуючих.

Можна припустити, що особам із сприятливим стилем спілкування і нормальним ступенем конфліктності властива схильність уникати конфліктних ситуацій. У складній ситуації зіткнення інтересів такі особистості налаштовані на вирішення ситуації з урахуванням не тільки своїх інтересів, а й інтересів партнера, прагнення до пошуку рішення, яке, по можливості, задовольнило б інтереси обох сторін. Конфліктносхильні ж в складних ситуаціях проявляють виражену схильність до вирішення ситуації тільки на свою користь, нехтуючи інтересами партнера.

Саме для успішності професійної діяльності, ефективної взаємодії в трудовій сфері автори (О. Н. Лукашенок, А. В. Петровський, Н. Є. Щуркова, М. Г. Ярошевський) відзначають важливість «значущого іншого». Для того,

щоб навчитися правильно будувати взаємини, мало одного успішного засвоєння технології; необхідно, щоб за цією технологією стояв дійсно глибокий гуманний зміст тієї особистості, яка цією технологією активно користується. Тому необхідним видається розвиток «гуманістичного за своїми характеристиками комунікативного ядра особистості», що передбачає формування здібностей до сприйняття, пізнання іншої людини і до самопізнання; вміння творчо будувати своє спілкування; формувати ставлення до іншої людини як до найвищої цінності.

Висновок. Психологічна готовність менеджерів – це інтегральний стан, який відображає ступінь відповідності характеристик, якостей людини як індивіда, особистості, суб'єкта вимогам діяльності; і оптимальним моделям

Питання психології

функціонування особистості в тій чи іншій сфері її життєдіяльності та забезпечуючи цілеспрямовану активність суб'єкта в подоланні внутрішній та зовнішніх протиріч і творчій реалізації планів та програм діяльності.

Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды, Т.1 / Б. Г. Ананьев. - М., 1980.
2. Анцупов А. Я. Конфликтология: учебник / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. - М., 2003. - 550 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. - М., 2006. - 267 с.
4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. - 752 с.
5. Дмитриева О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Дмитриева О.Б. - М., 1997.
6. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985, - 206 с.
7. Карамушка Л. М. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. [для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / Л. М. Карамушка - К.: Фірма «ІНККОС», 2005. - 366 с.
8. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев, А. А. Бодалев. - М.: Наука, 1988. - 192 с.
9. Котик М. А. Психология и безопасность / М. А. Котик. - Таллин, 1981.
10. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. - М., 1964.
11. Нерсесян Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремному действию / Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин // Вопросы психологии № 5, 1969. - с. 60-68.
12. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. - М., 1984.
13. Реан А. А. Психология и педагогика / Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. - СПб.: Питер, 2002. - 432 с.
14. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком (психология манипулирования) / В. П. Шейнов. - М.: ООО "Издательство АСТ", Мн.: Харвест, 2001. - 848с.

Arzumanyan K. K., a graduate student

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL READINESS MANAGERS OF TRADE COMPANIES

This paper analyzes the theoretical views of scholars on psychological readiness in general, as well as the characteristics of psychological readiness managers of trade companies. We examined the specificity of psychological maturity in the work, including the willingness of managers trade areas based on an analysis of the literature highlighted its main components, structural components, the proposed types of conflict of personalities that makes it possible to analyze their internal features, quality, and on this basis to develop more effective successful quality and technology of communication.

Keywords: *psychological readiness, psychological readiness managers trade sector, the components of readiness, willingness structure, types of conflict personalities.*

*Баранівський В. Ф., доктор філософських наук, професор,
професор кафедри суспільних наук НАОУ
імені Івана Черняхівського (м.Київ)*

СУТНІСТЬ ТА ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СЛУЖБИ ЗА КОНТРАКТОМ

В статті висвітлюються зміст та завдання психологічного супроводження професійної підготовки військовослужбовців служби за контрактом. Психологічне супроводження професійної підготовки розглядається на 3-х етапах: адаптаційному, інтенсифікаційному та ідентифікаційному та на стадії професіоналізації.

Ключові слова: психологічне супроводження, психологічна підтримка, психологічна допомога, військовослужбовці, військовослужбовці служби за контрактом, професійна підготовка, етапи професійної підготовки, форми психологічного супроводження.

В статті освещаются содержание и задачи психологического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих службы по контракту. Психологическое сопровождение профессиональной подготовки рассматривается на 3-х этапах: адаптационном, интенсификационном и идентификационном и на стадии профессионализации.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, психологическая поддержка, психологическая помощь, военнослужащие, военнослужащие службы по контракту, профессиональная подготовка, этапы профессиональной подготовки, формы психологического сопровождения.

Постановка проблеми. Прискорення процесу професіоналізації Збройних Сил України, перехід всієї системи комплектування військовослужбовцями на контрактну основу актуалізує питання щодо професійного відбору та психологічного супроводження зазначеної категорії військовослужбовців.

Аналіз досліджень та публікацій. Прогнозування професійної придатності військовослужбовців засновано на системній, комплексній оцінці людини як біосоціальної істоти. Очевидна необхідність узагальнюючих уявлень про сукупність властивостей індивідуальності, які мають бути орієнтиром при оцінці окремих індивідуальних особливостей. Будь-які спроби подібної систематизації не можуть обійти проблему соціального та біологічного в людині, тобто співвідношення властивостей, у детермінації яких переважають соціальні або біологічні фактори. У вирішенні цієї проблеми потрібно покладатися на досягнення сучасної психології, психофізіології, усього комплексу наук про людину (В. Бодров, М. Корольчук та ін.). З урахуванням зазначеного проблеми психологічного супроводження професійної підготовки військовослужбовців в останні роки досліджували Р. Бакуменко, О. Макаревич, В. Невмержицький, В. Осьодло, О. Хміляр та ін..

Мета статті. В пропонованій статті ставимо за мету привернути увагу зацікавлених осіб до основних положень психологічного супроводу професійної підготовки військовослужбовців – контрактників.

Виклад основного матеріалу. Під психологічним супроводженням професійної діяльності військовослужбовців служби за контрактом розуміється сукупність заходів спрямованих на підтримку професійної придатності, психологічної готовності до професійної діяльності та стійкості до впливу стрес-факторів службово-бойової обстановки.

Психологічне супроводження складається з двох компонентів: психологічної підтримки; психологічної допомоги.

Під психологічною підтримкою розуміється комплекс психологічних заходів для підтримки здатності військовослужбовців служби за контрактом протистояти негативному впливу в процесі виконання службових обов'язків та виконувати поставлені завдання. При цьому головною метою психологічної підтримки має бути попередження появи індивідуальних та групових негативних психічних станів.

Психологічна допомога, являє собою комплекс заходів, спрямованих на

Питання психології

безпосереднє подолання впливу негативних факторів в процесі службової діяльності, що здатні травмувати психіку військовослужбовців.

Психологічне супроводження дозволяє управляти професійним ростом та кар'єрою військовослужбовців - контрактників, планувати підвищення їх кваліфікації, створювати резерв на висування.

Психологічне супроводження включає в себе:

- головну мету;
- суб'єкт та об'єкт психологічного супроводу;
- психологічне супроводження на етапах діяльності;
- форми, методи і засоби психологічного супроводу.

Мета психологічного супроводу полягає в підтримці надійного функціонування психіки військовослужбовців, уміння самостійно долати виникаючі труднощі, відповідально відноситись до своїх професійних обов'язків у різних умовах професійної діяльності. Ця складова психологічного супроводження охоплює моральну сферу діяльності, усі рівні психіки – свідомий (раціональний), емоційно-почуттєвий, підсвідомий (інстинктивний). Метою психологічного супроводження професійної діяльності військовослужбовців за контрактом є високий рівень психологічної готовності військовослужбовців за контрактом в будь-яких умовах оперативно-службової діяльності.

Серед суб'єктів психологічного супроводу особлива роль належить офіцерському складу військової частини, який, завдяки своїм службовим повноваженням та психологічній компетентності, здатний свідомо та цілеспрямовано реалізовувати заходи, що спрямовані на підвищення рівня психологічної готовності підлеглого особового складу, і сприяти ефективному виконанню ними завдань. Крім цього, такими суб'єктами також можуть стати молодші командири та товариші по службі. Об'єктами психологічного супроводу, виступають психічні процеси та психічні стани особистості військовослужбовців за контрактом.

У результаті цього формується та підтримується психологічна готовність, що і забезпечує ефективне виконання завдань професійної діяльності.

Завдання психологічного супроводження військовослужбовців служби за контрактом полягають у:

- психодіагностиці індивідуально-психологічних властивостей особистості та її психічних станів;
- інформаційно-психологічному супроводженні професійної діяльності в цілому та окремих її етапів від моменту підписання контракту до закінчення терміну його дії та звільнення у запас – вибір військової спеціальності, профадаптація, професіоналізація, профдеформації тощо;
- наданні психологічної підтримки у подоланні труднощів професійної діяльності;
- професійній реабілітації у випадку тривалої перерви професійної діяльності (тривале лікування, відрадження тощо);
- профілактиці професійних деформацій і попередження їх розвитку.

Реалізація завдань психологічного супроводження можлива при використанні технології оптимізації професійної діяльності, яка базується на єдності чотирьох функцій:

- діагностичної (діагностика суті проблеми, що виникла);
- інформаційної (інформування про проблему та шляхи її вирішення);
- консультативної (консультації на етапі прийняття рішення та напрацювання плану вирішення проблеми);
- корекційної (первинної допомоги на етапі реалізації плану рішення).

Зазначені функції включають в себе:

- діагностику проблеми;
- технології формування та підтримки психологічної аутокомпетентності;
- тренінги особистісного та професійного розвитку та саморозвитку;
- моніторинги соціально-професійного розвитку (процес спостереження, оцінки та прогнозу психологічного стану особистості, що включає в себе комплекс діагностичних методик, які забезпечують контроль сформованості професійно-важливих характеристик);

психологічне консультування з проблем соціально-професійного розвитку;

Питання психології

особистісно-орієнтовані тренінги підвищення соціально-професійної та психологічно-педагогічної компетентності;

тренінги самоуправління, саморегуляції емоційно-вольової сфери та самовідновлення особистості;

ретроспекцію професійного життя (метод психобіографії);

проектування альтернативних сценаріїв професійного життя.

Основні завдання і напрями психологічного супроводження військово-професійної діяльності військовослужбовців служби за контрактом реалізуються на трьох рівнях: організаційно-управлінському (бригада – батальйон), соціально-психологічному (первинні військові колективи – рота – батарея – бойова частина), індивідуально-особистісному.

Психологічне супроводження на етапі професійної підготовки зводиться до створення умов для повноцінного професійного становлення особистості, наданню своєчасної підтримки, а при необхідності і здійсненні корекції професійної підготовки.

Мета – підтримка психологічної стійкості під час професійного навчання.

Під психологічною підтримкою розуміється комплекс психологічних заходів спрямований на підтримку бажання оволодіти обраною військовою професією військовослужбовцями служби за контрактом та уміння протистояти негативному впливу в процесі навчання. При цьому головною метою психологічної підтримки має бути попередження появи негативного ставлення до оволодіння обраною професією.

Психологічна допомога, являє собою комплекс заходів, спрямованих на безпосереднє подолання впливу негативних факторів пов'язаних з професійною підготовкою.

Психологічне супроводження базується на:

врахуванні потреби особистості в самоорганізації та саморозвитку;

визнанні пріоритету індивідуальності, самоцінності майбутнього контрактника;

співвіднесені психотехнологій супроводження з закономірностями професійного становлення особистості.

Психологічне супроводження професійної підготовки здійснюється на трьох її етапах: адаптаційному, інтерсифікаційному та ідентифікаційному.

На кожному з яких психологічне супроводження має свою специфіку.

На етапі адаптації військовослужбовці за контрактом пристосовуються до умов та змісту навчального процесу, засвоюють нову соціальну роль, налагоджують взаємовідношення один з одним та педагогами. Психологічне супроводження полягає у наданні новоприбулим допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності.

Завдання психологічного супроводження:

діагностика готовності до військово-підготовче-пізнавальної діяльності, мотивів військової підготовки, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок;

підтримка розвитку пізнавальних намірів та регуляції своєї життєдіяльності;

підтримка у подоланні труднощів військового життя та встановленні комфортних взаємостосунків з товаришами по службі та командирами;

консультування тих, хто розчарувався в обраній спеціальності;

корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії.

На етапі інтесифікації відбувається розвиток загальних та спеціальних здібностей військовослужбовців-контрактників, інтелектуальна, емоційно-вольова регуляція, а також розвиток відповідальності за своє становлення до служби та самостійності.

Завдання психологічного супроводження:

діагностика особистісного та інтелектуального розвитку;

підтримка позитивного ставлення до світу та до себе;

розвиток самостійності та впевненості в собі;

підтримка у вирішенні проблем взаємостосунків з молодшими, рівними та старшими за званнями військовослужбовцями.

На завершальному етапі професійної підготовки – етапі ідентифікації – важливого значення набуває формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої

практичної діяльності з обраною спеціальності. Завданнями психологічного супроводу на цьому етапі є:

діагностика професійних здібностей;
підтримка професійної свідомості, соціального та професійного інтелекту;
розвиток емоційно-вольової сфери, психологічних якостей необхідних для засвоєння професії;

підтримка у знаходженні сенсу майбутньої діяльності;

консультування з питань інтимних та сімейних стосунків;

розвиток здатності до професійної самопрезентації. Під останньою розуміється здатність справити позитивне враження при прибутті на місце служби і входженні в професійну групу. Вона визначається високою самооцінкою, впевненістю у собі, почуттям власного контролю та особистої гідності.

До технологій супроводження належить: розвиваюча діагностика, психологічне консультування, корекція особистісного та інтелектуального профілю. Розвиваюча діагностика – визначення характеристик особистості, що детермінують її психологічний потенціал і вибір на цій основі найбільш продуктивного шляху його розвитку та підвищення.

Психологічне супроводження на стадії професіоналізації полягає в підтримці військовослужбовців-контрактників у їх подальшому професійному рості (набутті досвіду, удосконаленні кваліфікації, досягненні вершин професіоналізму), підвищенні кваліфікації, в підтримці при переживанні труднощів, невдоволеності службою, в конфліктних ситуаціях, при звільненні.

Психологічна підтримка розглядається як комплекс оперативних психологічних заходів для підтримки спроможності військовослужбовців військової служби за контрактом протистояти негативному впливу факторів професійної діяльності та займатись подальшим професійним розвитком. Психологічна допомога, являє собою комплекс заходів, спрямованих на безпосереднє подолання впливу негативних факторів професіоналізації, що здатні завдати збитки психічному здоров'ю військовослужбовця.

Мета психологічного супроводження на стадії професіоналізації –забезпечення взаємоузгодження та взаємодії військовослужбовця за контрактом та військового підрозділу в професійному становленні.

Планове психологічне супроводження здійснюється в наступних професійно-значимих ситуаціях:

при проведенні атестації та кадрових переміщеннях;

перед виконанням бойової та особливо відповідальної діяльності;

перед направленням на навчання;

при висуванні у кадровий резерв.

Завдання психологічного супроводження:

комплектування підрозділів (екіпажів, чергових змін) на основі психологічної сумісності військовослужбовців служби за контрактом, особливостей їх міжособистісних стосунків, добового життєвого циклу, рівня всебічної підготовки, досвіду та інших чинників;

постійний контроль за перебігом, змінами та проявами психічних процесів, станів, утворень, якостей особового складу військових підрозділів;

підтримання психологічної готовності та здатності особового складу виконувати свої обов'язки;

зниження сили прояву дезадаптуючих факторів військово-професійної діяльності;

підтримання та відновлення у особового складу психологічних якостей, які забезпечують високу психологічну стійкість при виконанні професійних завдань;

проведення занять за методиками саморегуляції та вольової мобілізації або психологічної релаксації особового складу після сильних нервово-психічних навантажень;

аналіз та прогнозування стану стомленості особового складу та вироблення рекомендацій командирів щодо проведення заходів по його зниженню;

психологічне вивчення функціонального стану й працездатності військовослужбовців підрозділів за прямими та побічними показниками через кожних 2-3 тижні несення служби, а також осіб на яких було найбільше навантаження у період виконання завдань;

Питання психології

створення соціально-психологічних умов для виконання поставлених завдань підготовки;

попередження та усунення "кар'єрних тупиків", в яких практично немає можливостей для розвитку військовослужбовця за контрактом;

формування та уточнення критеріїв професійного росту, підвищення кваліфікації, що стосується кар'єри;

допомога у набутті особистісного сенсу професійної діяльності та підтримка у важкі моменти професійного життя;

вивчення та оцінка професійного потенціалу контрактника;

систематичне ознайомлення військовослужбовця за контрактом з перспективами на короткочасний та довгочасний періоди;

встановлення необхідного рівня професійної компетентності для посадового просування;

надання допомоги військовослужбовцям служби за контрактом у підготовці резюме про себе та свої можливості.

оцінка професійно-значимих психологічних та психофізіологічних властивостей та вмінь кандидата на вакантну посаду;

психологічна підтримка безконфліктного входження спеціаліста в нове військово-професійне середовище;

психологічне сприяння у подоланні труднощів об'єктивного та суб'єктивного характеру, вирішенні складних конфліктних ситуацій, встановленні емоційно сприятливих взаєностосунків тощо;

підготовка обґрунтованих пропозицій з професійного розвитку військового спеціаліста;

ефективне використання шляхів професійного зростання;

оптимізація ергономічних умов діяльності;

психологічне обґрунтування перспектив професійного зростання;

забезпечення професійного самозбереження та психологічної безпеки спеціалістів.

До основних форм супроводження професійного зростання належать:

діагностика професійно-психологічного потенціалу;

аналіз факторів, що детермінують професійний розвиток: вік, професійний досвід та кваліфікація, рівень професійної освіти та підготовки, стан здоров'я, динамічність кар'єри, життєва позиція;

вивчення вектору професійної спрямованості спеціаліста: рівня домагань та самооцінки, мотивації досягнення, ціннісних орієнтацій та соціально-професійних установок;

співбесіда з питань професійного росту з військовослужбовцем та його командиром.

Психолог приймає також активну участь у визначенні профпридатності кандидата на вакантну посаду. В першу чергу, оцінюються професійно-значимі психофізіологічні властивості та вміння. В основному застосовуються тести, відповідні роботі, яку кандидату потрібно буде виконувати (тести на розрізнення кольорів, швидкість реакцій, силовий підйом, координація рук, ніг тощо). Оцінюється також рівень розвитку окремих психічних здібностей, уваги, пам'яті, мислення. В залежності від особливостей професійної діяльності проводиться оцінка особистісних якостей з використанням психодіагностичних тестів.

Для проведення цих процедур важливо, щоб кандидат на посаду зрозумів, що відбір проводиться в його ж інтересах, так як забезпечить в подальшому безаварійну роботу, дозволить уникнути травматизму, підвищить задоволеність працею, ефективність професійної діяльності.

Участь психолога в оцінці кандидата на посаду полягає в проведенні співбесіди і діагностики. Але найголовніше – забезпечити безконфліктне входження спеціаліста в нове військово-професійне середовище.

Після підписання контракту психолог-консультант може разом з військовослужбовцем за контрактом визначити перспективи професійного зростання. Професійне просування припускає досягнення визнаного високого професійного статусу, професіоналізацію, ріст професійної компетентності, досягнення певного соціального статусу в професійній діяльності, що супроводжується заняттям певних посадових посад.

Обговорюється також і професійне переміщення (вертикальне, горизонтальне,

центробіжне). Вертикальне переміщення орієнтоване на перехід на більш високу ступінь структурної ієрархії. Горизонтальне може розглядатися як переміщення в іншу функціональну область діяльності, або виконання певної службової ролі в ланці, що не має жорсткого формального закріплення в організаційній структурі, або розширення чи ускладнення задач у даній ланці. Центробіжне переміщення представляє собою рух до ядра, керівництва організації; окремі важливі доручення керівництва.

Висновки. Таким чином сутність та завдання психологічного супроводження професійної підготовки військовослужбовців служби за контрактом полягають в проведенні заходів спрямованих на

підтримку професійної придатності, психологічної готовності до професійної діяльності військовослужбовців служби за контрактом та забезпеченні їх стійкості до впливу стрес-факторів службово-бойової обстановки.

Психологічне супроводження професійної підготовки військовослужбовців служби за контрактом необхідно здійснювати на всіх етапах їх професійної діяльності.

Психологічне супроводження професійної підготовки військовослужбовців служби за контрактом має бути тісно пов'язане із заходами соціального, культурного, ідеологічного змісту.

Література

1. Баранівський В.Ф. Ненормативні прояви психіки: теорія та практика / Баранівський В.Ф., Боднар А.Я., Терещенко Л.Ф. – К.: Вид-во ТОВ. «НВП «ІНТЕРСЕРВІС». – 2010. – 205с.
2. Баранівський В.Ф. Основні напрями застосування психологічних знань під час виконання бойових завдань в умовах збройних конфліктів / Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Військова освіта та наука: сьогодні і майбутнє», 25-26 листопада 2010 р. / Боднар А.Я., Терещенко Л.Ф. – К., ВІКНУ, 2010. – С. 121 – 124
3. Бараннік В.А. Актуальні проблеми військової психології: Навчальний посібник / В. Бараннік, В. Невмержицький. – К.: Видавництво РОСА, 2005. – 157 с.
4. Бакуменко Р. Контрактник – це далеко не професіонал // Народна армія - 2007. – 6 липня.
5. Корольчук М.С. Практикум з психофізіології військової діяльності. Навчально-методичний посібник / М. Корольчук – К., 1997. – 136 с..
6. Макаревич О.П. Психологічна підготовка особистості до поведінки у складних ситуаціях / О. Макаревич – К.: ВГІ НАОУ, 2000. – 185 с.
7. Про Державну програму переходу Збройних Сил України до комплектування військовослужбовцями, які проходять військову службу за контрактом: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 348 / 2002 // Слава і честь. – 2002. – 27 квітня.
8. Психологічне супроводження професійної діяльності військовослужбовців служби за контрактом у ЗС України // Звіт з НДР Шифр "Контрактник". К.: НАОУ, 2005. – 196с.

Baranivsky V., Ph.D., professor

NATURE AND OBJECTIVES PSYCHOLOGICAL SUPPORT MILITARY TRAINING SERVICE IN CONTRACT

In the article light up maintenance and task of psychological accompaniment of professional preparation of servicemen of service by contract. Psychological accompaniment of professional preparation is examined on 3th stages: to adaptation, intensification and identification and the nv stages of professionalizacii. The basic forms of accompaniment of professional growth of servicemen-contracters are rotined also.

Keywords: psychological accompaniment, psychological support, psychological help, servicemen, servicemen of service by contract, professional preparation, stages of professional preparation, form of psychological accompaniment.

*Блінов О. А., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри політології та соціальних технологій
Гуманітарного інституту НАУ (м. Київ)*

ПСИХІЧНІ СТАНИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ПРОЦЕСІ СЛУЖБИ

У статті розглядаються психічні стани воїнів, які виникають у них як у мирних так і бойових умовах. Вони значно впливають на виконання службових завдань. Для підвищення якості виконання навчально-бойових та бойових завдань пропонується враховувати індивідуальні психічні стани воїнів.

Ключові слова: військовослужбовець, війна, психічні стани людини.

В статтє рассматриваются психические состояния воинов, которые возникают у них как в мирных так и боевых условиях. Они значительно влияют на выполнение служебных заданий. Для повышения качества выполнения учебно-боевых та боевых заданий предлагается учитывать индивидуальные психические состояния воинов.

Ключевые слова: военнослужащий, война, психические состояния человека.

Постановка проблеми.

Психічні стани людини у звичайних та екстремальних умовах діяльності завжди вимагають уважного ставлення та всебічного вивчення. Це пов'язано в першу чергу зі значним впливом різнобічних психічних станів на успіх професійної діяльності людини. Особливої уваги вимагають психічні стани фахівців в умовах їх діяльності з високою відповідальністю і психічною напруженістю, наявності прямої загрози для життя людини при виконанні службових завдань та ін.

Професійна діяльність військовослужбовців в лавах Збройних Сил та їх відповідні психічні стани є об'єктами уваги дослідників у зв'язку зі специфікою умов, складності виконання службових завдань та ін. Також новітні вимоги до збройної боротьби вимагають аналізу та подальшого систематичного всебічного вивчення психічних станів людини в екстремальних умовах діяльності, заходів щодо збереження та підвищення боєздатності військовослужбовців.

Військовослужбовець повинен бути готовий в будь-який час до можливих бойових дій в умовах сучасної війни. Вивчення психічних станів військовослужбовців в умовах військової діяльності, розкриття їх особливостей прояву у конкретних воїнів повинно сприяти вирішенню цього основного завдання. Особливу увагу представляють негативні психічні стани, тому, що вони завдають значної шкоди при виконанні конкретного завдання у порівнянні з іншими несприятливими факторами діяльності фахівців.

Аналіз наукових джерел.

Проблемам психічних станів був присвячений ряд наукових робіт фахівців в галузі військової психології та психології

діяльності людини в особливих умовах. До них слід віднести роботи М. І. Д'яченко (1974); А. В. Барабанщикова, Н. А. Білоусова, В. В. Сисоева (1982); А. В. Ответчикова (1991); О. А. Блінова (1999, 2006); О. В. Тімченка (2003); В. В. Ягупова (2004); В. В. Стасюка (2005); С. М. Миронця (2007) та інших авторів.

Питання психічних станів іноді висвітлюються в періодичній пресі, особливо на сторінках таких друкованих видань як військові журнали «Військо України», «Волонтер», «Атлантична панорама», газети «Народна армія» та інших друкованих видань. У Російській Федерації користуються заслуженою популярністю такі друковані видання як «Военное дело», «Воин России», «Полигон», «Спецназ России», «Солдат удачи», «Братишка», «Зарубежное военное обозрение», газета «Независимое военное обозрение» та інші періодичні видання.

Стаття написана на основі вивченої нами спеціальної та психолого-педагогічної літератури, яка була присвячена даній проблемі [1-10]. Був проведений аналіз експертної оцінки фахівців, а також власного досвіду роботи з військовослужбовцями десантно-штурмових і аеромобільних підрозділів. Вивчення психічних станів воїнів та їх індивідуально-психологічних особливостей було проведено на основі особистих спостережень та проведених досліджень за темою публікації у повсякденній діяльності, при виконанні навчально-бойових і бойових завдань. Також був проведений аналіз психічних станів під час навчально-виховної роботи з офіцерами викладачами та слухачами Національного університету оборони України.

Метою дослідження є розкриття внутрішньої суті психічних станів

військовослужбовців та особливостей їх прояву в повсякденній діяльності, навчально-бойових і бойових умовах.

Виклад основного матеріалу.

У повсякденному житті в людини проявляється різноманіття психічних станів, люди часто говорять про свої стани душевного підйому та апатії, втоми і бадьорості, стану пригніченості і радості та ін. Виникають всі ці стани в результаті персональної діяльності під впливом різної обстановки, вербальних впливів (похвали або лайки, схвалення або крику та ін.), а також особливостей особистих взаємин у військових колективах, психологічної сумісності їх членів та інших факторів.

Щоб мати уявлення про такий феномен психіки людини як психічні стани необхідно дати їм визначення. На думку авторів психологічного словника [7, с. 521], це поняття використовується для умовного виділення в психіці індивіда відносно статичного моменту - на відміну від поняття психічного процесу, який підкреслює динамічні моменти психіки, й поняття властивостей психіки, що вказує на сталість проявів психіки, їхню закріпленість і повторюваність у структурі особистості.

До психічних станів відносять: 1) прояви почуттів - настрої, афекти, ейфорію, тривогу, фрустрацію та ін.; 2) прояви уваги - зосередженість, неувважність; 3) прояви волі - рішучість, розгубленість, зібраність; 4) прояви мислення - сумніви; 5) прояви уяви - мрії.

Предмет спеціального вивчення в психології - психічні стани людей в умовах стресу: 1) в екстремальних умовах - у бойовій обстановці, у зонах техногенних катастроф і стихійних лих; 2) у відповідальних ситуаціях - передстартові стани спортсменів, при здачі іспитів, при необхідності екстреного ухвалення рішення та ін.

Специфіка військової діяльності полягає у прояві різнобічних психічних станів, які характеризують собою процес військової діяльності. Їх поділяють на позитивні та негативні [6].

Основними позитивними психічними станами, які найчастіше спостерігаються у воїнів в умовах військової діяльності є такі, як: стан впевненості, стан зібраності, стан підйому, стан готовності до діяльності, стан стриманості, вольової активності та ряд інших позитивних психічних станів.

В умовах навчально-бойової та бойової обстановки, психіка воїна може попадати під вплив різних факторів. Цьому сприяє вплив новизни обстановки, обмеженість часу на

виконання завдань, застосування нових видів сучасної зброї, незвичайні види і способи ведення бойових дій та ін. Тому в схожих умовах воїну важливо мати такий психічний стан, як стан впевненості. Він, як правило, характеризується чітким розумінням завдань, які стоять перед воїном, а також труднощів, які будуть виникати при виконанні цих справ. У цьому стані воїн об'єктивно оцінює майбутню діяльність та її особливості в конкретних умовах обстановки.

Особливість стану впевненості полягає в його впливу на успішність подолання труднощів сучасного бою. Від впевненості залежить рівень емоційної стійкості воїна, ступінь його впливу на почуття, а також швидкість і правильність прийняття відповідальних рішень.

У складній обстановці почуття воїнів значно напружені. Кожен з військових уважно стежить за тим, хто в ці важкі для нього хвилини опинився поруч, за тим, що вони говорять і роблять, як поведуться. Він розбудовує власну модель поведінки (копінг-поведінки) на прикладі поведінки інших військовослужбовців. У цей момент стан впевненості як би отримує додатковий заряд внутрішньої енергії. Стан впевненості воїна залежить великою мірою від злагожденості та згуртованості всього військового колективу.

Але, є впевненість уявна, тобто самовпевненість. Бути самовпевненим, значить переоцінювати свої сили і можливості. Як правило, самовпевненість призводить до розв'язаності в поведінці. Такі воїни намагаються в усе втручатися, про все судити на свій лад, це негативно впливає на виконання службових обов'язків, сприяє порушенню військової дисципліни.

Військова діяльність у більшості випадків супроводжується станом підйому. Подібний стан у військовослужбовця спостерігається особливо тоді, коли виконання завдання пов'язане з діяльністю, яка цікава військовослужбовцю, із придбанням нових знань про матеріальну частину та порядку застосування озброєння і бойової техніки, виконання елементів повітрянодесантної підготовки до здійснення парашутного стрибка, також його безпосереднього виконання. Коли праця воїна є чітко продуманою, то йому зрозуміла вся важливість роботи, яка ним виконується. У подібному стані воїн відчуває радість сил, знає, що після виконання цієї роботи він отримає моральне задоволення.

Стан підйому особливо важливо формувати в особового складу підрозділу і всіляко його підтримувати. Цей стан викликає у воїна натхнення на виконання завдань військової служби, впевненість в успіху розпочатої ним справи. Завдання командира якраз і полягає в тому, щоб вчасно підтримати цей стан психіки воїна та особливо в той момент, коли у нього можуть виникнути якісь труднощі або перешкоди на шляху до успіху. Стан підйому має яскраво виражену забарвленість.

У такому стані воїн під час навчально-бойової діяльності, як правило, веселий, він жартує, кожен його рух продуманий, очі світяться запалом, він відчуває задоволеність від виконання поставленого завдання. Прикладом може бути виконання воїнами-десантниками різнобічних вправ на повітрянодесантному комплексі у військовій частині, це стосується, в першу чергу, виконання вправи на висотному тренажері. Завжди солдати та офіцери із задоволенням виконують цю вправу, тому що вона пов'язана з відпрацюванням дій парашутиста у повітрі і правильності приземлення. Практично це відбувається в русі при ковзанні десантника по похилих рейках на каретках з роликами. При виконанні цієї вправи поєднується підтримання на високому рівні виробленого динамічного стереотипу діяльності парашутиста у повітрі та під час приземлення, а також людина отримує задоволення від виконання цікавої і рухливої вправи. Для ускладнення вправи в умовах тренування та максимального приближення до бойових умов здійснюється стрільба холостими патронами із автомата, кидання учбових ручних гранат, задимлення місцевості, засобами імітації відтворюються розриви снарядів і мін та ін.

За думкою фахівців дуже важливо стан підйому підтримувати тривалий період. Це може бути досягнуто проведенням занять з повітрянодесантною, тактичною, вогневою, спеціальною та іншими видами бойової підготовки, які позитивно впливають на настрої воїнів, а також індивідуальною роботою з військовослужбовцями. Перспективним завданням є завчасне формування стану підйому до початку діяльності воїнів в екстремальних умовах служби і збереження цього стану на тривалий період.

Що стосується такого психічного стану як стан стриманості, то він характеризується спокоєм воїна, розважливістю при виконанні тієї чи іншої праці. У такому психічному

стані він менше робить помилок, у нього немає зайвих рухів і метушливості. Цей стан може залежати від характеру та темпераменту військовослужбовця. Ступінь впливу темпераменту виразно позначається на поведінці, формах емоційної реакції людини. Але при цьому треба пам'ятати, що незважаючи на особливості прояву темпераменту військовослужбовця психічний стан стриманості можна формувати в процесі військової діяльності. Цьому сприяє створення такої обстановки, при якій воїн повинен з безлічі різноманітних варіантів вибрати найоптимальніший для виконання поставленого завдання в умовах обмеженого часу та високої відповідальності. Стан стриманості особливо важливий тоді, коли в прийнятому рішенні неприпустимі елементи ризику, непродуманих дій, коли воїн запальний, дратівливий у дрібницях, легко уразливий, недовірливий.

Стан стриманості тісно пов'язаний із таким психічним станом як стан вольової активності. Йому притаманні насамперед свідомість і виборча спрямованість в діяльності людини. Вольова активність воїна проявляється в готовності боротися з перешкодами, спрямованістю всієї психіки на подолання труднощів, прийняття швидкого рішення на виконання поставленого навчально-бойового або бойового завдання.

Такий психічний стан є наслідком високої професійної майстерності військовослужбовця, його високої свідомої дисциплінованості. Стан вольової активності неможливий без хорошої фізичної загартованості особового складу, без цілеспрямовано розвинених психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення та ін.), а також без тієї соціально-психологічної атмосфери в колективі, яка сприяє підтримці у кожного воїна схожого психічного стану.

Однією з найважливіших умов сприяння успішному виконанню навчально-бойових та бойових завдань, є врахування індивідуальних психічних станів кожного воїна. Це й зрозуміло, оскільки одні й ті самі військовослужбовці спроможні виявляти перед різними командирами різні психічні стани, які не завжди бувають характерними для даної особистості. Крім того, психічний стан може воїном навмисно маскуватися і командири повинні знати, що підлеглий іноді ховає свій справжній психічний стан, як кажуть іноді він «прикидається, включає дурня».

Зрозуміло, що армійська дійсність складна в своїх проявах і різноманітна, як і складне життя будь-якого військового колективу. І тут, як ніде в інших випадках командир має знати і враховувати особливості персонального життя кожного підлеглого, так як воно впливає на проходження його служби, формування його в цілому як особистості. Дуже обширний перелік психічних станів в особистому житті людини командир повинен знати в тій мірі, в якій це потрібно для користі загальної справи.

Що стосується бойової діяльності, то позитивні психічні стани є запорукою успішного ведення бойових дій підрозділами та частинами. До складу цих психічних станів відносяться стани зібраності, готовності до діяльності, вольової активності та інші. Названі психічні стани не народжуються разом з людським організмом, вони формуються в результаті виконання різнобічної військової діяльності.

Як правило такі психічні стани сформовані в результаті бойової, спеціальної, психологічної підготовки і вони визначають поведінку і дії солдата в конкретних ситуаціях. Вони зумовлюють вчинки людини в екстремальних умовах, допомагають їй на практиці проявити почуття обов'язку та відповідальності за доручену справу, висловити і довести свою відданість до Батьківщини, ненависть до ворога. Завданням кожного офіцера якраз і є підтримка у своїх підлеглих таких психічних станів, які, як бачимо, особливо необхідні в умовах сучасного бою.

Військова діяльність відрізняється особливою динамічністю, розмаїтістю, у ній можуть виявлятися, за певних умов, негативні психічні стани, а саме: напруженість, страх, паніка, тривога, сумнів, ригідність, фрустрація, занепад, неухважність та ін. [6].

В умовах військової діяльності доводиться зустрічатися з таким психічним станом у військовослужбовців, як стан напруженості. Напруженість обумовлюється різними причинами і присутня на різних рівнях. Перш за все вона викликається небезпекою, хоча вона може з'явитися і в результаті переживань, хвилювань ще до того, як воїн потрапляє в небезпечну обстановку. Аналізуючи різні передумови виникнення напруженості у воїнів, нами була помічена одна деталь: особлива напруженість виникає в особового складу перед діяльністю, яка пов'язана з

безпосередньою загрозою для їхнього життя. В мирний час особовий склад підрозділу знаходиться у цьому психічному стані при здійсненні парашутних стрибків, на тактичних навчаннях з бойовою стрільбою, при киданні ручних гранат та в інших екстремальних умовах виконання службових завдань.

Напруженість характеризується не тільки пониженням, але й підвищенням рівня прояву психічних і фізіологічних функцій організму людини, вона здатна надати часом навіть активуючий вплив на діяльність солдата, сержанта, офіцера. Тільки продуктивна, стійка робота думки, прояв високих вольових якостей дозволяє зробити подібне.

Напруженість психіки, яка виникає в умовах військової діяльності часто позначається на боєздатності військовослужбовців. Підготовка особового складу до ведення сучасних бойових дій - це підготовка воїнів до дій в будь-яких умовах тактичної обстановки, формування у них здатності вмілого використання її в своїх інтересах, вміння виконати будь-яке поставлене завдання.

Екстремальні умови завжди викликають напруженість психіки людини. Реакція людини на них залежить від величини ступеня впливу цих умов на психіку військовослужбовця та спроможності людини за допомогою саморегуляції психічних станів зрівноважити їх вплив на людину. Тому командир повинен добре знати, в якому стані знаходяться його підлеглі в той момент, коли їм потрібно буде виконувати відповідні завдання.

Одним із оптимальних шляхів усунення негативного впливу напруженості є багаторазове перебування воїна в умовах небезпеки, тобто мова йде про тренування психіки людини долати вплив зовнішнього середовища. Загартовуючи психіку воїна заздалегідь до зустрічі з небезпекою, ми тим самим попереджаємо виникнення стану напруженості у воїнів в конкретній бойовій обстановці. Багаторазове перебування в небезпечних умовах максимально обмежує вплив напруженості на успішність дій військовослужбовця, сприяє формуванню у нього високої психічної стійкості та психологічної готовності до діяльності.

У стані підйому, бойового настрою воїни будуть легше проявляти самовідданість. У такому психічному стані на воїна найлегше впливати словом. У бойовій обстановці командир повинен

враховувати цю особливість психіки свого підлеглого і вмiло користуватися в необхідних випадках.

Враження, переживання солдата спонукають його до дій, вчинків. Вони викликають ті чи інші психічні стани, зумовлюють реакцію цього воїна. Наприклад, військовослужбовець перед боєм хвилюється за своє життя в очікуваному бою, піддається стану тривожного занепокоєння, відчуває інколи невпевненість в своїх силах. У роки Великої Вітчизняної війни, за оцінками фахівців, в деяких підрозділах перед боєм такий стан, як готовність до бою була встановлена у 60% військовослужбовців; стан тривоги, сумніви - у 15% воїнів; пасивність, байдужість - у 15% особового складу, стан установки на смерть - у 10% військовослужбовців [6].

У складній обстановці окремі воїни можуть бути піддані також і страху - афективному психічному стану. Стан страху може проявлятися у воїна у вигляді занепокоєння, тривоги, переляку, а також жаху. Прояв різновидів страху залежить як від якостей особистості військовослужбовця, так і специфіки і рівня подразників, які впливають на нього.

У подібному психічному стані нервова система воїна має дуже високу напруженість. Чоловік у стані страху може заціпеніти, з'являється відчуття спраги, тремор у кінцівках і такий стан, як кажуть «зуб на зуб не попадає». Інколи людина свідомими вольовими зусиллями не спроможна своєчасно подолати цей тремор, це свідчить про дуже високий стан напруженості нервової системи людини. Після такого психічного стану у воїна інколи спостерігається сильний занепад сил, порушується перебіг психічних процесів.

Аналізуючи спеціальну літературу, а також досвід фахівців з психології бойової активності військовослужбовців, спортивну літературу, яка присвячена стартовим станам у спортсменів було встановлено, що в більшості випадків при виникненні станів неспокою, тривоги, страху і навіть панічних станів в особового складу частин і підрозділів спостерігалася скутість рухів або неупорядкована активність, паралізація здатності до усвідомлених дій.

Психічний стан страху проявляється в окремих воїнів ще до початку ведення бойових дій. Спочатку у них появляється занепокоєння, тривога, спостерігається розгубленість. Чи можна помітити якісь зовнішні прояви у поведінці таких

військовослужбовців? Так, можна. Їх поведінка характеризується, як правило, підвищеним ступенем метушливості, зайвим поспіхом, підвищеним потовиділенням, дефекацією організму в порівнянні з повсякденною діяльністю у звичайних умовах. Такі воїни найчастіше відмовляються приймати їжу, пояснюючи це тим, що у них пропав всякий апетит та ін. Приклади цьому можна в досталь знайти в роботах Г. Шумкова, М. Д'яченка, М. Коробейнікова, Н. Феденка, О. Караяні, А. Маклакова, О. Тімченка та інших авторів.

Страх може викликати і панічний стан. Паніка - це афект, що розвивається раптово при несподіваному уявленні людиною загрози для її життя, вона швидко поширюється шляхом психічного зараження на цілі підрозділи.

У разі появи окремих ознак панічного стану основне завдання командирів та їхніх заступників з гуманітарних питань полягає в тому, щоб, спираючись на моральні, фізичні і фізіологічні особливості своїх підлеглих, розуміти і відчувати їх настільки, щоб не допускати появи навіть щонайменших ознак сумнівів щодо успішного завершення бойового завдання. Особливо це відноситься до командирів таких підрозділів, як відділення, взвод, рота.

Під час додання труднощів у службових справах військовослужбовець буває іноді незадоволений собою, тому у нього може спостерігатися в цей момент стан занепаду. Це такий психічний стан, при якому будь-які негаразди по службі підривають сили військовослужбовця, спостерігається ослаблення сили волі, присутній поганий настрій, як кажуть «опускаються» руки, з'являється невіра у власні сили, цього військовослужбовця нічого не цікавить. А в період бойових дій такий психічний стан особливо небезпечний, так як він може бути основою для виникнення в інших воїнів небажаних психічних станів.

Людина в стані тривоги і сумніву втрачає здатність зосередитися на конкретному завданні, перестає бачити особливості бойової обстановки, діє імпульсивно, його охоплюють різні почуття. Багаторазове перебування воїна в небезпечній обстановці знімає пригнічуючий вплив напруженості на психіку людини. Схоже положення доведено експериментальними дослідженнями [3].

Іноді зняття пригнічуючого впливу напруженості на психіку людини проходить повільно, воїн знаходиться як би в стані

заціпенілості. Такий стан називається ригідністю. Для ригідності характерна інертність у переживаннях, невіддатливість до змін обстановки, трудність її переключення у відповідності зі сформованою бойовою обстановкою. Вона виникає лише в тих випадках, коли є необхідність у змінах і воїн не може змінитися.

Головними умовами щодо запобігання стану ригідності є, по-перше, спонукання та залучення військовослужбовця до активної діяльності у службових справах, намагатися не залишати його наодинці з самим собою, поза спілкування з товаришами і друзями, а також командним складом підрозділу і по-друге, повинні бути добре сформовані вольові якості і характер воїна.

Таким чином, проведений нами аналіз показує, що: психічні стани - це не

нагромадження випадковостей у психіці людини, а психологічна категорія, якій властиві свої особливості, вони мають фізіологічну природу і відповідні причини виникнення. Прояв психічних станів у військовослужбовців відбувається в особливій галузі суспільної діяльності, тому вони мають свій специфічний зміст і форму прояву. При дослідженні психічних станів воїнів слід вивчати прояв їх персональних індивідуально-психологічних особливостей як у звичайних, повсякденних умовах, а також при діяльності в екстремальних умовах.

Напрямок подальших наукових розвідок ми передбачаємо дослідження негативних психічних станів у військовослужбовців у повсякденній та бойовій діяльності.

Література

1. Барабанщиков А. В., Белоусов Н. А., Сысоев В. В. Готовность к прыжку с парашютом. – М. : ДОСААФ, 1982. – 216 с.
2. Блінов О. А. Організація надання психологічної допомоги військовослужбовцям у воєнний час. Навчально-методичний посібник. – К. : НАОУ, 2006. – 80 с.
3. Блінов О. А. Формування емоційної стійкості у військовослужбовців аеромобільних військ під час повітряно-десантної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 20.02.02 / Блінов Олег Анатолійович. – К., 1999. – 275 с.
4. Дьяченко М. И. Психологический анализ боевой деятельности советских воинов. – М., Воениздат, 1974.
5. Миронец С. М. Негативні психічні стани та реакції працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України в умовах надзвичайної ситуації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Миронец Сергій Миколайович. – К., 2007.
6. Ответчиков А. В. Психические состояния военнослужащих в особых условиях ведения боевых действий. Учебное пособие. – М., ВПА, 1991. – 103 с.
7. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – С. 521.
8. Стасюк В. В. Система соціально-психологічного забезпечення функціонування аеромобільних військових підрозділів в умовах збройних конфліктів : дис. ... докт. психол. наук : 20.02.02 / Стасюк Василь Васильович. – К., 2005. – 27 с.
9. Тімченко О. В. Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція) : дис. ... докт. психол. наук : 20.02.02 / Тімченко Олександр Васильович. – К., 2003. – 27 с.
10. Ягупов В. В. Військова психологія : Підручник. – Київ : Тандем, 2004. – 656 с. – Бібліогр. : с. 623-627.

Blinov O., Ph.D in psychology, associate professor

MENTAL STATE OF SERVICEMEN DURING SERVICE

The article considers mental states of soldiers. They arise as a result of personal activities under the influence of different conditions, verbal actions, and feature personal relationships within military units, psychological compatibility of their members and other factors. These are mental states as states of discipline, restraint, volitional activity, lifting, readiness to work, confidence, mental state of decline, distraction, tension, anxiety, doubt, rigidity, frustration, fear and panic. It is mentioned that mental state of the soldiers is greatly affected by the performance of their official tasks. One and the same manifestations of the human psyche can be viewed in different ways. To improve the quality of the combat training and combat missions it is suggested considering the mental state of each individual soldier.

Keywords: military, war, mental state of the person.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІОГРАФІЇ В БАНКІВСЬКІЙ СФЕРІ

Стаття присвячена розгляду системної професіографії в банківській сфері. Розглядається актуальність формування висновків щодо типів професійної діяльності працівників банківських структур. Аналізується діяльність працівників банківської сфери в системі «людина-людина». Водночас показано, що існуючі моделі недостатньо висвітлюють основний компонент професіографії – психограму.

Ключові слова: професіографія, банківська сфера, спеціаліст, професія, діяльність, система.

Стаття посвящена рассмотрению системной профессиографии в банковской сфере. Рассматривается актуальность формирования выводов относительно типов профессиональной деятельности работников банковских структур. Анализируется деятельность работников банковской сферы в системе «человек-человек». Вместе с тем, показано, что существующие модели недостаточно освещают основной компонент профессиографии - психограму.

Ключевые слова: профессиографии, банковская сфера, специалист, профессия, деятельность, система.

Актуальність проблеми. На сьогодні банки та їхні послуги відомі кожному громадянину. Конкуренція між банківськими структурами знаходиться на межі свого епогею, оскільки всі банки пропонують майже однакові послуги, гарантії та умови. Процентні ставки на депозитні чи кредитні послуги відносно вирівнялись у всіх банках, і кожен громадянин може обрати собі як великий і достатньо старий банк по строку існування, так і звичайний, так званий «кишеньковий» банк. Таким чином, основну увагу треба звернути не тільки на послуги банку та його імідж, а на кропіткий підбір персоналу, на його адаптованість до роботи, оскільки клієнт обере саме той банк, який запропонує висококваліфіковане, гармонійне і швидке обслуговування.

При вивченні професійної діяльності спеціалістів банківської сфери необхідно спиратись на загальновізані принципи професіографії: принцип комплексності; принцип цілеспрямованості; принцип особистісного підходу; принцип надійності; принцип диференціації, який вивчає різноманітні професії в межах однієї діяльності; принцип типізації та принцип перспективності й реальності [3].

Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових джерел показав актуальність професіографічного аналізу діяльності працівників банківської сфери, оскільки вимоги до професійного працівника банківської сфери були розроблені ще в середині минулого століття.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз системної професіографії в банківській сфері.

Завдання полягає у з'ясуванні ступеня розробленості і особливостей професіографії у банківській сфері.

Комплексний метод вивчення й опису змістовних і структурних характеристик професії з метою встановлення особливостей взаємин суб'єкта праці з компонентами діяльності та її функціонального забезпечення називається професіографією. За даними професіографії, її психологічного аналізу визначається психограма професії – її психологічний опис, що є інтерпретаційним аналізом операціонально-технологічного змісту конкретної трудової діяльності і в остаточному варіанті характеризується сукупністю професійно важливих психологічних і психофізіологічних якостей, які реалізуються у певній діяльності й забезпечують її виконання [3].

Розглядаючи питання професіографії в банківській сфері, необхідно визначити та зрозуміти до якого виду діяльність відноситься дана сфера.

Вихідним концептуальним поняттям професіоведення є поняття «професія». Трактують даного поняття в професійній літературі багато. Насамперед, це заняття, що вимагає спеціальної підготовки, яке людина практикує регулярно і яке служить їй джерелом засобів до існування. Далі, професія об'єднує групу людей, що займаються однотипною діяльністю, всередині якої встановлюються визначені зв'язки і норми поведінки. Професія виступає як особлива форма соціальної організації працездатних членів суспільства, об'єднаних загальним видом діяльності і професійною свідомістю. За визначенням Б. Шоу, професія - це змова фахівців проти

непосвячених. Кілька визначень наводить у своїх роботах Є. А. Клімов. Найбільш повним є наступне: «Професія - це необхідна для суспільства, соціально цінна і обмежена внаслідок розподілу праці область програми фізичних і духовних сил людини, що дає йому можливість одержувати замість витрачених сил на працю необхідні кошти для її існування і розвитку». Уточнюючи це об'ємне визначення, Є. А. Клімов характеризує професію як спільність, діяльність, область прояву особистості і як систему, що історично розвивається [1].

Світ професій надзвичайно великий і нараховує біля 20 тисяч професій і 40 тисяч спеціальностей.

Існує велика кількість класифікацій професій, але ми розглянемо декілька основних.

Перш за все необхідно виділити класифікацію професій Дж. Холланда, розроблену в 1966 р. Її перевагою є обґрунтована психологічна концепція, що об'єднує теорію особистості з теорією вибору професії. Дж. Холланд виходить з визнання спрямованості найбільш значущою підструктурою особистості. Успішність діяльності визначається такими якостями, як ціннісні орієнтації, інтереси, установки, відносини, мотиви.

На основі встановлення основних компонентів спрямованості: інтересів і ціннісних орієнтацій - Дж. Холланд виділяє шість професійно орієнтованих типів особистості: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний (орієнтований на загальноприйняті норми і традиції), підприємницький та художній. Кожен тип особистості орієнтований на певну професійну середу: реалістичний тип - на створення матеріальних речей, обслуговування технологічних процесів і технічних пристроїв, інтелектуальний - на розумову працю, соціальний - на взаємодію з соціальним середовищем, конвенціональний - на чітко структуровану діяльність, підприємницький - на керівництво людьми і бізнес, художній - на творчість. Модель будь-якого типу особистості конструється за наступною схемою: цілі, цінності, інтереси, здібності, професійні ролі, яким віддається перевага, можливі досягнення та кар'єра [1].

У вітчизняній психології найбільшу популярність здобула класифікація професій, розроблена Є. А. Клімовим.

У відповідності з об'єктом праці виділяються п'ять типів професій

1. Людина - жива природа. Представники цього типу мають справу з рослинними і тваринними організмами, мікроорганізмами й умовами їхнього існування. Приклади: майстер-плодоовочівник, агроном, зоотехнік, ветеринар, мікробіолог.

2. Людина - техніка (і нежива природа). Працівники мають справу з неживими, технічними об'єктами праці. Приклади: слюсар-складальник, технік-механік, інженер-механік, електрослюсар, інженер-електрик, технік-технолог громадського харчування.

3. Людина - людина. Предметом інтересу, розпізнавання, обслуговування, перетворення тут є соціальні системи, співтовариства, групи населення, люди різного віку. Приклади: продавець продовольчих товарів, перукар, інженер-організатор виробництва, лікар, вчитель.

4. Людина - знакова система. Природні і штучні мови, умовні знаки, символи, цифри, формули - ось предметні світи, які займають представників професій цього типу. Приклади: оператор фотонабірного автомата, програміст, кресляр-картограф, математик, редактор видавництва, мовознавець.

5. Людина - художній образ. Явища, факти художнього відображення дійсності - ось що займає представників цього типу професій. Приклади: художник-декоратор, художник-реставратор, настроювач музичних інструментів, концертний виконавець, артист балету, актор драматичного театру [2].

Ці п'ять типів професій поділяють за ознакою цілей на три класи:

1. Гностичні професії (від давньогрецької «гнозис» - знання). Приклади в типі «людина - природа»: контролер-приймальник фруктів, дегустатор чаю; в типі «людина - техніка»: контролер готової продукції в машинобудуванні, майстер-діагност сільськогосподарської техніки; в типі «людина - людина»: судово-медичний експерт, соціолог; в типі «людина - знакова система»: коректор друкарні, контролер напівфабрикатів і готової продукції в поліграфії, бухгалтер-ревізор; в типі «людина - художній образ»: мистецтвознавець, музикознавець, театрознавець.

2. Перетворюючі професії. Приклади в

типі «людина - природа»: майстер-плодоовочівник, майстер-тваринник, апаратник з вирощування дріжджів, агроном по захисту рослин, зооінженер; в типі «людина - техніка»: слюсар-ремонтник, токарь, оператор прокатного стану; в типі «людина - людина»: вчитель, педагог-тренер, майстер виробничого навчання, інженер-педагог, екскурсовод; в типі «людина - знакова система»: кресляр-картограф, друкарка-стенографістка, бухгалтер; в типі «людина - художній образ»: квітникар - декоратор, живописець по фарфору.

3. Вишукувальні професії. Приклади в типі «людина - природа»: льотчик-спостерігач рибного господарства, льотчик-спостерігач лісового господарства, біолог-дослідник; в типі «людина - техніка»: розкладальник лекал, інженер-конструктор; в типі «людина - людина»: вихователь, організатор виробництва, організатор торгівлі; в типі «людина - знакова система»: програміст, математик; в типі «людина - художній образ»: художник з проектування інтер'єру, композитор [2].

Таким чином, можна побачити, що розглядати банківську сферу необхідно через систему «людина-людина». Система «людина-людина» являє собою сферу діяльності, де працювати потрібно безпосередньо з людиною.

Для працівника такої системи мають бути притаманні схильності до обслуговування людей, заняття лікуванням, навчання, виховання, захист прав і безпеки, управління людьми, легкість знайомств і спілкування з новими людьми, вміння уважно вислуховувати людей, вміння добре і зрозуміло говорити і виступати публічно. Особистість, яка працює в системі «людина-людина» повинна мати наступні виражені здібності: розвинуті комунікабельні здібності, емоційна стійкість, швидке переключення уваги, емпатія, спостережливість та організаторські здібності [4].

Всі банківські посади можна умовно поділити на три типи: керівники найвищого рівня (так звані топ-менеджери) — голова та члени правління, головний бухгалтер тощо; керівники середньої ланки — начальники управлінь, секторів, відділів, служб тощо; рядові співробітники.

Для кожної категорії працівників передбачено свої вимоги, деякі з них затверджені законодавчо, інші встановлює

сам банк з метою отримання найвищих професійних результатів праці та безпеки своєї установи.

Отже, коли в банку виникає потреба у пошуку нового спеціаліста, або підвищення кваліфікації іншого, або необхідні певні кадрові зміни, необхідним постає процес професіографії. Саме шляхом створення професіограми ми отримуємо повний перелік вимог до працівника.

Використання професіограми є дуже розповсюдженим у всіх типах професійної діяльності. Такими елементами професійної діяльності виступають:

Професійна інформація - система заходів щодо накопичення і розповсюдження відомостей про зміст і перспективи сучасних професій та вимоги, що висувуються до особи, яка бажає їх набути, форми й умови оволодіння різними спеціальностями, можливості професійно-кваліфікаційного зростання, стан та потреби ринку праці, формування професійних інтересів, намірів та мотивацій особи.

Професійна консультація - науково організована система взаємодії психолога - консультанта та особи, що потребує допомоги у виборі або зміні професії чи виду діяльності, на основі вивчення індивідуально-психологічних характеристик, особливостей життєвих ситуацій, професійних інтересів, нахилів, стану здоров'я особи та з урахуванням потреб ринку праці.

Професійний добір - система професійно - діагностичного обстеження особи, спрямована на визначення конкретних професій, найбільш придатних для оволодіння нею.

Професійний відбір - система професійно - діагностичного обстеження особи, спрямована на визначення ступеня її придатності до окремих видів професійної діяльності згідно з нормативними вимогами.

Професійна адаптація - комплексна система заходів, покликана сприяти процесу пристосування особи до психологічних та організаційно-технічних особливостей професійної діяльності на виробництві, успішному професійному становленню працівника [4].

Починаючи роботу формування професіограми насамперед необхідно сформувати уявлення про те, якими якостями та знаннями повинен володіти майбутній працівник. Основні критерії

стосовно віку, статі, сімейного стану, стажу роботи встановлює керівник, який приймає рішення про майбутнє зарахування працівника. Вимоги до освіти та стажу роботи містяться у внутрішніх банківських посадових інструкціях. Деякі специфічні вимоги до окремих категорій працівників встановлено законодавчо, але передусім це стосується керівників банків. Оскільки банківський працівник, через специфіку своєї роботи, працює з грошовими цінностями або приймає рішення, що мають фінансові наслідки, неприпустимим є будь-який прояв суб'єктивного ставлення до кандидата.

Необхідно пам'ятати, що до певних посад Національним банком України сформовані жорсткі вимоги стосовно стажу, освіти, ділової репутації, як, наприклад, до керівників банків і банківських філій, касирів валютних кас, спеціалістів по роботі з банківськими металами тощо. Обов'язком керівника є перевірка відповідності кандидатів цим вимогам [5].

Стереотип типового банківського працівника в недавньому минулому представлявся як добре, але консервативно одягнений чоловік, спокійний, з середньою освітою, що вміє зрозуміло говорити. Зазвичай такий працівник приходив у банк після університету, сподіваючись пропрацювати в ньому все життя і вийти на пенсію, дослужившись до рівня керівника. На сьогоднішній день цей стереотип вже не відповідає дійсності. Близько 60% персоналу банків становлять жінки і все більше їх число потрапляє в органи управління банком. І робота банківського клерка все менш зв'язується з "перекладанням" паперів й більше орієнтується на продаж банківських послуг. Отже:

а) діяльність у банку являє собою для банківських працівників цікаву, різноманітну і престижну роботу і, як правило, вона забезпечує надійне робоче місце;

б) діяльність у банку вимагає високого рівня професійної компетентності та здатності спілкуватися з іншими людьми (у тому числі і в складних ситуаціях).

Вирішальне значення для успішної економічної діяльності при контактах з клієнтами має поведінка працівників. При цьому важливу роль відіграє принципове ставлення працівника банку до своєї роботи. Значною мірою воно впливає на його дії при

спілкуванні з клієнтами, тобто на його поведінку при контактах з ними.

Вивчаючи різноманітні професіограми банківських працівників, які існують на сьогоднішній час, ми побачили, що більшість цих розробок створені на практичному, повсякденному рівні, а ті, які існують в Ощадному банку України, були розроблені ще в 20 столітті і не є достатньо повними.

Як приклад, наведемо складові професіограми «Контролера – касира Ощадного банку»:

1. *Соціально – економічна характеристика професії:*

- галузь народного господарства;
- потреба в кадрах;
- географія професії;
- тип підприємства чи організації;
- тип первинного колективу.

2. *Виробнича характеристика професії:*

- місце роботи;
- знаряддя праці;
- предмет праці;
- мета праці;
- основні виробничі операції;
- професіональне знання, уміння,

навички;

3. *Санітарно-гігієнічна характеристика професії:*

- ступінь ваги і напруженості праці;
- обмеження по статі і віку;
- змінність;
- режим праці і відпочинку
- завантаженість аналізаторів
- несприятливі фактори
- медичні протипоказання

4. *Вимоги професії до індивідуально психологічних особливостей фахівця:*

- нейродинаміка;
- психомоторика;
- добова біоритміка;
- сенсорно – перцептивна сфера;
- пам'ять;
- увага;
- мислення;
- інтелект;
- емоційно – вольова сфера;
- риси характеру.

Таким чином можна зробити висновок, що хоча перераховані складові виступають елементами професіографії, вони є досить мінімізованими. А така головна складова професіографії, особливо в системі «людина – людина» як психограма, майже відсутня. Більшість уваги приділяється технічній

стороні діяльності, що не є головним при роботі з людьми.

Висновки.

Одне з чільних місць серед першочергових завдань в розвитку професійної сфери життя суспільства посідає професіографічне дослідження основних видів діяльності. Усебічне й глибоке професіографічне вивчення різних видів професійної діяльності є необхідною передумовою вирішення проблем, пов'язаних з ефективністю використання кадрового потенціалу, оптимізацією процесів відбору, підготовки та перепідготовки кадрів, раціоналізацією режимів і умов праці, зниженням травматизму і профзахворювань.

Основною метою професіографічного вивчення основних видів діяльності є визначення вимог, які вони висувають до індивідуально-психологічних,

психофізіологічних і особистісних властивостей та якостей працівників, визначення сукупності професійно важливих якостей, необхідних для оволодіння професією, створення на їх ґрунті еталонної моделі фахівця професіонала.

Таким чином, професіографічний матеріал є основою, фундаментом, що дає можливість більш ефективно вести практичну роботу з раціонального підбору, підготовки та перепідготовки кадрів.

Отже, професіограми професій є важливими методичними засобами у всіх видах професійної діяльності, тим більше у таких сферах, де цей аспект погано розвинутий, застарілий або зовсім відсутній.

Таким чином, ми бачимо, що професіографія в банківській сфері потребує нових досліджень та надбань.

Література

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. / Э.Ф. Зеер – М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. / Е.А. Климов – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
3. Корольчук М.С. Теория і практика професійного відбору. / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
4. Лукашевич Н.П. Психология труда. Учебное пособие / Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук. – 2-е изд., доп. И пере-раб. – К.: МАУП, 2004. – 112 с.
5. Сушко Н.М. Менеджмент персоналу в банках. / Н.М. Сушко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 146 с.

Voronina K., aspirant

THEORETICAL ANALYSIS OF PROBLEMS PROFESIOHRAFIYI IN BANKING

This article is devoted to the problem profesiohraphy in banking. We consider the relevance of the subject, his condition today. To create a complete picture of the different systems are considered professional by Klimov: system "human - wildlife" system "man - appliances (inanimate nature), the system" man - the man "system" man - a sign system "and the system" man - art image ". Most attention is focused on the "man - the man", as it is key in the banking sector.

Attention is paid to the particular structure of banks. All banking positions are divided into three types: the top level (so called top managers) - Chairman and members of the Board, Chief Accountant etc., middle managers - heads of departments, sectors, departments, services, etc., rank and file employees. Describe the characteristics of requirements for various positions formally established, documented, legally.

Keywords: profesiohraphy, banking, specialist, profession, activity, system.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАТЕГІЇ САМОСТВЕРДЖЕННЯ СТУДЕНТІВ З ПОГЛЯДУ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Проведено емпіричний аналіз вибору стратегії самоствердження серед студентської молоді. Виявлено та представлено взаємозв'язки вибору стратегії самоствердження з часовими перспективами особистості.

Ключові слова: стратегії самоствердження, студентський вік, часова перспектива.

Проведен эмпирический анализ выбора стратегии самоутверждения среди студенческой молодежи. Выявлены и представлены взаимосвязи выбора стратегии самоутверждения с временными перспективами личности.

Ключевые слова: стратегии самоутверждение, студенческий возраст, временная перспектива.

Проблема самоствердження особистості займає особливе місце в психології. Самоствердження виступає в якості однієї з головних детермінант особистості, студента зокрема, як майбутнього спеціаліста, який має самостійно створювати та реалізовувати конкретні проекти, бути соціально активним, мати власну позицію та погляди, вміти їх відстоювати та доводити, знати свої права, адекватно оцінювати можливості і відповідати за свої дії.

Мета статті – здійснити емпіричний аналіз проблеми самоствердження особистості студентів з погляду часової перспективи.

Студентство – центральний період становлення людини, особистості в цілому, прояву найрізноманітніших інтересів. Для соціально-психологічної характеристики студентства важливо, що цей етап розвитку життя людини пов'язаний з формуванням відносно економічної самостійності, відходом від рідного дому. У цей час відбувається формування соціально зрілої особистості, змінюється система поглядів на світ, на своє місце в цьому світі. Це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. У соціально-психологічному аспекті студентство порівняно з іншими групами населення відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури і високим рівнем пізнавальної мотивації. Ш. Бюлер зазначає, що у віці 16-20 років, тобто студентський вік, створюються передумови для самовизначення людини [2].

Однією з головних сфер життєдіяльності студентів є навчальна сфера. Але в навчальному процесі студенти з спрямованістю позиції на те, щоб «бути як всі», як правило, не активні: вони не прагнуть виділитися, не беруть участь в обговоренні спірних питань, у відкритих диспутах займають позицію стороннього спостерігача

або швидко погоджуються з думкою більшості. Прагнення до конформності обумовлено залежністю, станом тривоги і невпевненості в собі. Таким чином, спрямованість позиції утвердження, на те, щоб «бути як всі» розглядається нами як стратегія самоподавлення.

Студентська група і її субкультура має великий вплив на формування особистості студентів. Цей вплив відбувається в таких сферах як мода, розваги, спільна участь у громадському житті курсу. Особливий тон у цих сферах утвердження задають студенти з позицією, спрямованою на те, щоб «бути краще за всіх». На поведінковому рівні вона проявляється в бажанні відкрито й напоористо висловлювати свою точку зору з усіх питань; на емоційному – не тільки претендувати на право мати власні вподобання і смаки, а й часто нав'язувати їх іншим; на ціннісному рівні – у свідомому ігноруванні, а часом і у відкиданні групових цінностей і норм. Спрямованість такої позиції утвердження ми визначаємо як стратегію домінування, при якій сутнісні сили проявляються, на наш погляд, так: «можу», «хочу», не «треба».

Спрямованість позиції утвердження на те, щоб «бути краще себе самого вчорашнього» не спонукає особистість «заганяти» себе у вузькі рамки «бути як всі» і не підстьобує «перестрибнути» самого себе, відшукуючи способи «бути краще за всіх». Потреба в самоствердженні студентів з такою спрямованістю позиції утвердження на всіх трьох рівнях проявляється в самостійності, емоційній стійкості, розсудливості та реалізмі. Стратегію вибору такої спрямованості позиції утвердження ми називаємо конструктивною стратегією. Вона спочатку гармонізує сутнісні сили, реалізуючи їх у такому вигляді: «можу», «хочу», «треба» і налаштовує студента на сприйняття головних сфер своєї життєдіяльності, як адекватних своїм силам,

Питання психології

можливостям і здібностям. Головні сфери самоствердження студентів, орієнтованих на конструктивну стратегію – навчальна та професійна.

Для підтвердження гіпотези, що для студентського віку характерне збільшення неконструктивних стратегій самоствердження особистості, які виражаються в невпевненій або домінуючій поведінці, що динаміка стратегій самоствердження особистості пов'язана зі змінами цінності Я, які спочатку проявляються у виникненні амбівалентних або негативних оцінок, потім в посиленні інтеграції різних аспектів Я, було проведено емпіричне дослідження з використанням ряду психологічних методик.

Дослідження, особливістю якого було з'ясувати стратегії самоствердження студентів-першокурсників та чинники, які впливають на

вибір стратегії самоствердження, було проведено з метою корекційної роботи для вибору студентами ефективної стратегії самоствердження в подальшому. В дослідженні брали участь 180 студентів першого курсу КНТЕУ. Дослідження проходило протягом 2011–2012 навчального року. Вік досліджуваних 17–18 років.

Методика «Стратегії самоствердження особистості» (Н. Є. Харламенкова, Є. П. Нікітін) є єдино доступною на теренах вітчизняної психології з дослідження способів самоствердження [5]. Саме тому, вона була взята нами як базова методика нашого дослідження. З її допомогою було виявлено три стратегії самоствердження особистості: самоподавлення, конструктивна, домінування. В результаті підрахунку балів, отримали наступні показники (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл результатів за стратегіями самоствердження

	Стратегія самоподавлення	Конструктивна стратегія	Стратегія домінування
Дівчати	5,4 %	21,6 %	28,8 %
Хлопці	8,6 %	11,7 %	23,9 %
Разом	14,0 %	33,3 %	52,7 %

Як видно з наведених даних, незначна кількість першокурсників (14,0 %) використовує стратегію самоподавлення або самозаперечення при самоствердженні. Типовими рисами особистості, схильної до самоподавлення, самозаперечення є: фрустрованість, конформність, високе почуття провини, пошук сильного лідера, полізалежність, прояв гіпервідповідальності. Високе почуття провини вказує на відсутність впевненості в собі й сильне Супер-его. Студенти даного типу самоствердження схильні до підвищеного рівня контролю бажань і вкрай рідко діють імпульсивно. Цінності Я не мають особливої індивідуальної специфіки, для даної групи характерні відповіді «не знаю». Основний акцент припадає на механізм інтроєкції, а необхідна для нормального протікання процесу самоствердження особистості, взаємодія механізмів проекції та інтроєкції – відсутня. Суть інтроєкції полягає в інтерналізації всемогутніх об'єктів, які й стають цінністю власного Я. Здійснення цього процесу проходить на основі ослаблення своєї самооцінки, інакше конкуренція двох об'єктів – Я і не-Я не дозволить інтроєктувати останній. Ослаблення самооцінки проходить шляхом знецінення своїх потреб, інтересів, бажань й некритичного (конформістського) прийняття позиції не-Я-об'єктів. При самозапереченні приєднання, злиття з всемогутнім об'єктом і завершує процес самоствердження особистості. Решта переводиться в область

уявлень, фантазій, мрій, тобто очікувань, що ті досягнення, які здійснює всемогутній об'єкт, будуть належати й суб'єкту, що його інтроєктує.

Стратегія конструктивного самоствердження Я (33,3 %), як правило, виявляється в умінні вирішувати проблеми, схильності до обгрунтованого ризику, домінантності, нефрустрованості й контролю власних бажань. Домінантність в поєднанні з оптимальним почуттям провини й фрустрованістю не дозволяє проявлятися агресивним формам впливу на людей, виявляє прагнення вирішувати все самому, означає автономність, схильність до лідерства і прагнення до влади. Такі люди здатні комунікувати не обмежуючи власних прав і прав іншої людини. Почуття власного Я, почуття власної гідності – це той фактор, який притаманний конструктивній особистості. Такі люди рідко вдаються до приєднання або автономії. Саме власне Я є джерелом розвитку й саморозвитку. Зазвичай до конструктивного самоствердження схильні діти, позиція та індивідуальність яких завжди цінувалася батьками більше, чим їх власні дорослі амбіції та нереалізовані бажання (з'ясувалося в процесі бесіди). Саме такі умови дорослішання є найбільш сприятливими для дитини. «При сприятливих умовах (адекватній вибірковій відповіді батьків на потреби дитини в відгуку й участі в нарцисичних ексгібіціоністських проявах її грандіозних фантазій) дитина вчиться приймати свої реальні обмеження,

розлучається з грандіозними фантазіями й грубими ексгібіціоністськими вимогами і разом з тим заміщає їх Его-синтонними цілями й прагненнями, отриманням задоволення від власних дій і функцій, а також реалістичною самооцінкою» [1, с. 125].

Самоствердження конструктивної особистості побудоване на взаємній роботі механізмів проєкції та інтроєкції і механізму підтримання самооцінки. Ця взаємодія забезпечує адекватну перевірку цінності свого Я, яка здійснюється в її проєкції на зовнішні об'єкти з наступної інтеграцією. В якості об'єкта проєкції вибираються або власні досягнення, або люди схожі своїми особливостями на суб'єкта, який самостверджується. Для такого суб'єкта самоствердження стає шляхом адекватного докладання своїх здібностей, цінностей, потреб, задач і цілей; це шлях до самоактуалізації через самоствердження. Конструктивна особистість досягає своєї мети не в фантазіях та мріях, а в області реальних досягнень. Для даних особистостей характерне переживання моральних проблем: вміння відстоювати свою позицію, прагнення до саморозкриття й самовираження не завжди можливе без почуття провини перед іншими.

Третій тип самоствердження – стратегія домінування. Тип особистості з даною стратегією має відкритий, експресивний характер, вимогливий, наполегливий, зазвичай сміливий, рішучий, напористий. Домінантне самоствердження супроводжується прагненням до контактів без встановлення особливих моральних кордонів та відсутності сенситивності до оцінок оточуючих, це поєднується з слабо вираженим почуттям провини. Реальні досягнення не характерні для даного типу, механізм самоствердження особистості ґрунтується на підвищенні власної самооцінки шляхом пошуку способів девальвації цінностей іншої людини. Самоствердження особистості здійснюється через механізм проєкції, який дозволяє «виносити» неприємні думки, почуття, напруження в цілому на зовнішні об'єкти. Зворотній процес інтеграції спроектованого змісту не здійснюється. Об'єктом самоствердження стає зовнішній світ: матеріальні речі – предмети престижу, інші люди. До того ж не кожна людина може стати об'єктом самоствердження домінантної особистості, а лише та, приниження якої принесе найбільшу насолоду і задоволення. Стратегія домінування як стратегія компенсації гіперпотреби в самоствердженні може виявлятися у формі вербальної агресії, у вигляді створення штучних перешкод і

пов'язаних з ними станів фрустрації в іншій людині, у вигляді приховування від неї важливої інформації та емоційної ізоляції. Дана стратегія виражається у великому прагненні до домінування в міжособистісних стосунках. Для даних людей характерні середні значення за фактором саморозкриття й високі показники по самовираженню.

Варто зазначити, що проблема типів самоствердження дещо абсолютизує кожному з виділених стратегій, умовно співставляючи самозаперечення як тип самоствердження з непевненими стратегіями, конструктивне самоствердження – з конструктивними стратегіями, а домінуючий тип – з домінуючими стратегіями. В реальності кожна людина володіє всіма способами самоствердження особистості, і те, в якій вона буде активно виражена, залежить від ряду факторів, які обумовлюють відкриття й утвердження цінності власного Я. Виділені типи розрізняються й за характером самоцінності, за механізмами інтроєкції й проєкції.

Н. І. Сарджвеладзе вказує на важливість розуміння з якої часової позиції здійснюється особистістю самооцінка вчинків та особистісних рис – в ракурсі сьогодення, чи в перспективі планів на майбутнє. Це є необхідною й цінною інформацією для розуміння внутрішнього світу особистості й корекції її неадекватних вчинків [3]. Автор, говорячи про часовий вимір самоставлення, виділяє три види Я: актуальне Я («я тут і зараз»), ретроспективне Я («я в минулому») і проєктивне Я («я в майбутньому»). Прогнозуючи своє «перспективне Я», індивід «включає» психологічний механізм самоприйняття, який починає працювати також і при проєктуванні майбутнього: «людина не тільки будує плани на майбутнє і сподівається на здійснення своїх замислів, але й внутрішньо звикається з ними, погоджує свій теперішній стан з уявленими або очікуваними подіями...» [там само, С. 112-113]. Таким чином, при «імовірнісному прогнозуванні та побудові моделі «потрібного майбутнього» відбувається спрацьовування механізмів самоприйняття і самопрогнозування. Варто зауважити, що само прогнозування значною мірою спирається на самоприйняття, і хоча ці механізми взаємозамінні, все ж самопрогнозування й саморозвиток (а, отже, і самоствердження) в цілому визначаються ступенем самоприйняття особистості.

Ф. Зімбардо й співавтори стверджують, що тимчасова перспектива – це основний

Питання психології

аспект у побудові психологічного часу, який виникає з когнітивних процесів, розділяють життєвий досвід людини на часові рамки минулого, сьогодення і майбутнього [4; 6; 7]. Деякі індивіди більш орієнтовані на майбутнє, інші більш орієнтовані на сьогодення або на минуле. Вчені виділяють два аспекти ставлення до минулого: негативне минуле (минуле бачиться неприємним); та позитивні думки про минуле (минулий досвід і часи бачаться приємними, «через рожеві окуляри», з ноткою ностальгії). Сильна вираженість одного з аспектів не тягне більш слабку представленість у свідомості іншого аспекту. Автори також виділяють два аспекти ставлення до сьогодення. Гедоністське – повне задоволення, коли цінується насолода справжнім моментом, без жалю про подальші наслідки поведінки і досконалих вчинків. Ставлячись до теперішнього фаталістично, люди вірять в долю і підпорядковуються їй, вважаючи зміни неможливими. У цьому випадку виявляється нездатність вплинути на події ні свого сьогодення, ні майбутнього. У ставленні майбутнього виділяється тільки один аспект – орієнтація на майбутнє, яка характеризується наявністю цілей і планів на майбутнє, й поведінкою, спрямованою на здійснення цих планів і цілей.

Ф. Зімбардо з колегами також виділяють збалансовану часову перспективу (орієнтацію) – психологічний конструкт, пов'язаний із гнучким переключенням між роздумами про минуле, сьогодення або майбутнє, в залежності від ситуативних вимог, оцінки ресурсів, особистісних і соціальних оцінок. Поведінка людей, що мають високі показники за цим конструктом, визначається компромісом або балансуванням між змістами репрезентацій

минулого досвіду (переживань), бажаннями сьогодення і адекватними уявленнями про майбутні наслідки. Передбачається, що така тимчасова орієнтація є найбільш оптимальною тимчасовою перспективою з точки зору психологічного та фізичного здоров'я, а також функціонування індивіда в суспільстві.

Дослідники припускають, що оптимальний профіль часової перспективи відповідає наступному поєднанню показників за основними шкалами методики: високий бал за шкалою «позитивне минуле», досить високий бал за шкалою «майбутнє», середній бал за шкалою «гедоністичне сьогодення» і низькі бали за шкалами «негативне минуле» й «фаталістичне сьогодення».

Тимчасова перспектива – це один з найважливіших факторів, що визначають нашу поведінку. Тимчасова перспектива пов'язана з тим, як люди розподіляють потік життєвого досвіду за певними часовими рамками або тимчасовими зонами. Це відбувається автоматично, несвідомо. Для кожної людини минуле, сьогодення й майбутнє різні. Відмінності стосуються того, скільки часу люди приділяють роздумам про минуле, сьогодення й майбутнє. Тимчасова перспектива має глибокий і широкий вплив на людську поведінку.

За допомогою опитувальника «Часова перспектива особистості» Ф. Зімбардо (адаптація А. Сирцова, Є. Соколова, О. Мітіна) ми дослідили часову перспективу наших респондентів. Співставивши результати за методикою «Стратегія самоствердження особистості» та опитувальником «Часова перспектива особистості» Ф. Зімбардо, ми отримали наступні результати представлені на (рис. 1).

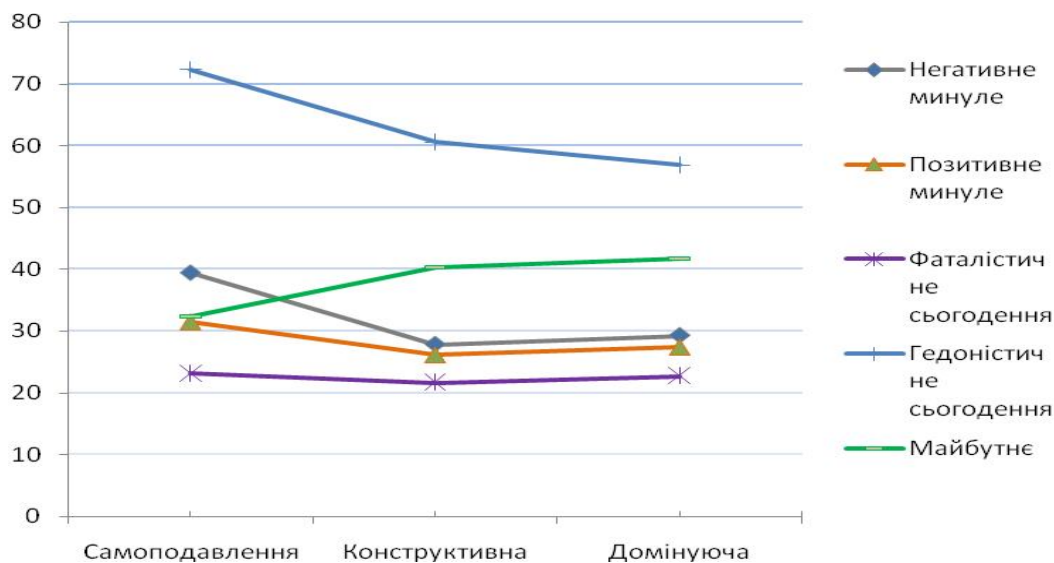


Рис. 1. Графічне зображення отриманих даних за методикою

«Стратегії самоствердження особистості» та опитувальником «Часова перспектива особистості»

Отже, студенти набрали найбільші відсотки за шкалою «гедоністичне сьогодні», що пояснюється нами віковими особливостями респондентів. Лідують представники стратегії самоподавлення з 72,29 %. Представники даної групи найчастіше поміж інших згадують негативне минуле (39,36 %), що відбивається на їхньому сьогодні й майбутньому. Якраз про майбутнє вони думають, планують найменше з-поміж інших опитаних (32,3 %). Якщо порівнювати рівень звернення до минулого, як негативного, так і позитивного, то він теж найвищий у студентів зі стратегією самоподавлення. Тобто вони схильні жити минулими спогадами, тимчасовими насолодами, не думаючи про майбутнє. Цікавим є той факт, що з-поміж інших респондентів не виявлено суттєвої різниці у часових перспективах особистості.

Висновок. Таким чином, ми визначили, що існує взаємозв'язок між вибором стратегії самоствердження та часовою перспективою особистості. Зокрема виявлено підвищений інтерес до негативного минулого у представників стратегії самоподавлення, що пояснюється теорією психологічного детермінізму: кожна наша думка, кожне наше почуття, кожна наша дія обумовлені подіями минулого. Не тільки події минулого, а й наше ставлення до них, впливають на сьогодні та

майбутнє. Першокурсники, згадуючи минуле, більше приділяють уваги негативному досвіду, що відбивається на світогляді, а, отже, на подальших діях, вчинках. Респонденти, які частіше згадують негативне минуле є більш агресивними, занепокоєними, депресивними. Мають слабкий Его-контроль, менш дружелюбні та стабільні, рідко поважають себе.

Найбільший відсоток опитаних орієнтовані на гедоністичне сьогодні. Враховуючи вік молодих людей, такі показники є закономірними. Першокурсники прагнуть до новизни, гострих відчуттів, володіють високим рівнем енергії, захоплюються різними видами фізичної активності, легко знайомляться. Але разом з тим володіють слабким рівнем Его-контролю та своїх імпульсів, непостійні у думках та вчинках, емоційно нестабільні. Інші люди є для них джерелом стимуляції то тих пір, поки не набридли, далі йде погіршення або розрив стосунків.

Низький рівень орієнтації на майбутнє в опитаних зі стратегією самоподавлення. Саме майбутнє містить наші надії, тому є основою для успіхів. Переконаність в позитивному майбутньому зумовлює дії та почуття в сьогодні. Тобто наші очікування впливають на нашу поведінку. Студенти, орієнтовані на майбутнє, менш агресивні, тривожні та депресивні, більш добросовісні, відкриті, мають високий рівень самоповаги та сильний Его-контроль.

Література

1. Кохут Х. Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности / Пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2003. – 308 с. (Современная психотерапия).
2. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принципы развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 156–172.
3. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 204 с.
4. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника по временной перспективе Ф. Зимбардо на русскоязычной выборке // Психологический журнал, 2008, №3. – С.101–109.
5. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.
6. Sircova A., Mitina O. Zimbardo time perspective inventory: A comparison across cultures // International Journal of Psychology. 2008. Vol. 43. Issue 3/4. P. 43.
7. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric // Journal of Personality and Social Psychology, 1999, Vol. 77, No. 6, P. 1271–1288.

Yevchenko I. N., postgraduate psychology laboratory study

EMPIRICAL RESEARCH STRATEGY OF SELF-AFFIRMATION FOR STUDENTS FROM THE TIME IN PERSPECTIVE

An empirical analysis of self-affirmation strategy among students. Study is that student age is characterized by increased non-constructive strategies for self-identity, which are expressed in uncertain or dominant behavior that is associated with changes in value of Y. revealed and relationships represented choosing a strategy of self horizons personality. We found an increased interest in the past in a negative samopodavleniya representatives strategy, which affects the outlook and, therefore, the following actions and deeds. Respondents are more likely to recall negative past is more aggressive, worried, depressed. Have weak ego-control, less friendly and stable, rarely respected him.

Keywords: strategy of self-affirmation, student age, temporal perspective.

Іващенко О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, філософії та суспільних наук Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля (м. Черкаси)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

У статті розкрито роль психолого-педагогічного супроводу в становленні фахівця Державної служби з надзвичайних ситуацій України. Проаналізовано вплив надзвичайної ситуації на психіку фахівця та його працездатність. Доведено, що психолого-педагогічний супровід є необхідною передумовою підготовки психологічно стійкого, педагогічно досвідченого фахівця.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, фахівець Державної служби з надзвичайних ситуацій, надзвичайна ситуація, екстремальні умови.

В статті раскрыта роль психолого-педагогического сопровождения в становлении специалиста Государственной службы по чрезвычайным ситуациям Украины. Проанализировано влияние чрезвычайной ситуации на психику специалиста и его трудоспособность. Доказано, что психолого-педагогическое сопровождение является необходимой предпосылкой подготовки психологически стойкого, педагогически опытного специалиста.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, специалист Государственной службы по чрезвычайным ситуациям, чрезвычайная ситуация, экстремальные условия.

Проблема збереження здоров'я і працездатності людини в надзвичайній ситуації останнім часом звертає увагу багатьох психологів та педагогів. Така актуальність зумовлена природними, техногенними, соціальними катастрофами, які все частіше мають фатальні наслідки. Надзвичайна ситуація для суб'єкта є емоційно значущою подією, оскільки загрожує його життю, здоров'ю та майну. Тому підготовка фахівців Державної служби з надзвичайних ситуацій України повинна враховувати не тільки суто професійні характеристики розвитку фахівця, а й розвивати психолого-педагогічні вміння. Такі вміння формуються за рахунок психолого-педагогічного супроводу, який здійснюється під час навчання майбутнього фахівця.

Основним завданням психолого-педагогічного супроводу навчання майбутнього фахівця Державної служби з надзвичайних ситуацій України є його особистісний розвиток та виховання в складних умовах праці. Неабияку роль відіграють у цьому процесі складні, специфічні умови, в яких опинився суб'єкт. У науковій літературі визначають такі завдання психолого-педагогічного супроводу: попередження виникнення проблем особистісного розвитку; порушення емоційно-вольової сфери; розвиток психолого-педагогічної компетентності. Спираючись на вказане вище, виокремлюють такі напрямки психолого-педагогічного супроводу: профілактика, діагностика; психолого-педагогічна просвіта; формування психолого-педагогічної культури, компетентності суб'єкта.

Проблеми психолого-педагогічного супроводу професійної діяльності фахівців екстремальних професій розкрито у

дослідженнях: В. П. Буга [1], В. В. Вареника [1], М. І. Дьяченка [3], Л. О. Кандибовича [3], О. М. Керницького [4], М. Г. Ковтуновича [5], О. І. Склєня [7] та ін. Дослідники зазначають, що одним із важливих критеріїв професійності спеціаліста є його психологічна витримка, педагогічні вміння. Наголошено на необхідності психолого-педагогічного супроводу майбутніх рятувальників, що забезпечить їх психологічне здоров'я, та сприятиме засвоєнню педагогічних вмінь та навичок.

Аналіз праць з проблеми психолого-педагогічного супроводу професійної діяльності рятувальників в екстремальних умовах дозволив виділити основні протиріччя цього процесу. На сьогодні існує декілька підходів до психолого-педагогічного супроводу професійної діяльності. У цілому його розглядають як:

- систему заходів відносно дій суб'єкта;
- специфічну діяльність фахівця;
- цілеспрямований процес перетворення, підтримки суб'єкта діяльності [7].

Ці проблеми (від підготовки професіонала до психологічної реабілітації діяльності в екстремальних умовах) неможливо вирішити без урахування досягнень психології, педагогіки, соціології та інших наук про людину.

У науковій літературі [3; 6] стверджується, що робота рятувальника пов'язана з перебуванням у надзвичайних, екстремальних та кризових ситуаціях. У контексті теми статті здійснимо короткий аналіз понять, «катастрофа», «надзвичайна ситуація», «екстремальна ситуація». У термінологічному словнику поняття «катастрофа» окреслено як: «раптове нещастя,

подія, яка тягне за собою трагічні наслідки та зумовлює кризу в особистому житті людини чи суспільстві»; «ситуація що вимагає від особи значних змін уявлень про світ, себе за короткий проміжок часу» [1]. Надзвичайна ситуація представлена як: «ситуація, що склалася на певній території в результаті аварії, катастрофи, стихійного лиха, яка шкодить здоров'ю людей чи оточуючому середовищу, тягне за собою значні матеріальні втрати, порушення життєдіяльності людей чи людські жертви» [1]. Екстремальна ситуація розкрита як: «ситуація, що виникла раптово та сприймається особистісно такою, що загрожує її життю та здоров'ю, як психологічному так і фізичному» [1]. Таким чином, аналіз понять надзвичайна, екстремальна ситуація, катастрофа дозволяє стверджувати, що професіонал рятувальник повинен володіти не тільки низкою професійних, психологічних та педагогічних знань. Перебування у перелічених вище ситуаціях фахівця, що є недостатньо психологічно підготовленим, є небезпечним для його власного здоров'я (психічного та фізичного) та для здоров'я людей, які перебувають у кризі.

О. Склень стверджує, що уникнути психологічних проблем не підготовленим фахівцем можливо за допомогою психолого-педагогічного супроводу його діяльності. Дослідник наголошує, що не підготовлений рятувальник, який прибув на ліквідацію надзвичайної ситуації, отримує психологічну травму по ступеню тяжкості відмінну від тієї, яку він отримує, потрапивши в таку ж ситуацію на відпочинку з сім'єю. Тому, наявність психолого-педагогічного супроводу фахівця у даній ситуації є необхідним. У той же час встановлено, що "несподівано виникаюча "гостра" стресова життєва ситуація багато в чому "змиває" особову своєрідність, обумовлюючи можливість розвитку безпосередньо під час катастрофи досить однотипних примітивних захисних психогенних афективно-шокових реакцій" [7]. Незнання особливостей психологічних реакцій осіб, що потрапили у надзвичайну ситуацію та власна психолого-педагогічна неготовність рятувальника може призвести до втрати контролю над ситуацією, загальної паніки, та летальних випадків. При цьому необхідно враховувати, що безпека будь-якої надзвичайної ситуації для людини полягає в її пролонгованості.

Такі науковці як Г. Крістал [6], К. Гольдштейн [6] дослідили реакції рятувальників та постраждалих під час переживання катастроф, надзвичайних ситуацій. Дослідники наголошували, що навіть найкваліфікованіший рятувальник під час

переживання надзвичайної ситуації може впасти у панічний стан. К. Гольдштейн стверджує, що суб'єкт може відчувати загрозу не тільки на фізичному рівні, а й на психологічному, це й обумовлює виникнення панічних станів. Психологічною травмою може бути загроза для цінностей, з якими суб'єкт ототожнює своє існування, обмеження контактів з оточенням, неможливість адекватно використовувати свої здібності та уникнути катастрофічної (травмуючої) ситуації. Такі переживання призводять до втрати здатності адаптуватися до ситуації [6]. Тому вміння спеціаліста здійснити самопомогу та допомогу оточенню є провідним завданням навчання.

М. Г. Ковтунович твердить, що психолого-педагогічний супровід сприяє формуванню готовності у спеціаліста до дій в екстремальних ситуаціях. Для такої підготовки необхідна сформованість спеціальних навичок та вмінь: виконання спеціальних дій при певних екстремальних умовах; діяти в групі; вироблення тактики дій в екстремальній ситуації; стресостійкість. Автор зазначає, що успіх в долатті екстремальних ситуацій забезпечують такі якості: спеціально розвинені відчуття (підвищена чутливість до професійно важливих ознак, звуків, запахів та ін., які необхідно вчасно виявляти); спеціально розвинені сприйняття (зорові, слухові, нюхові та ін.); спостережливість, уважність, пам'ять, уява; мислення, пильність тощо [5]. Такі якості набуваються суб'єктом протягом тривалого часу психолого-педагогічної та фізичної підготовки. Психолого-педагогічний супровід сприяє прискоренню цього процесу адже відбувається під керівництвом фахівця.

Науковець наголошує, що психолого-педагогічний супровід фахівців рятувальників формує спеціальну психологічну стійкість. Така психологічна стійкість є компонентом спеціальної психолого-педагогічної підготовленості, що зумовлює стресостійкість особи. Спеціаліст, у якого несформована така психологічна стійкість, нездатен витримувати чисельні психологічні навантаження. Дослідники наголошують, що спеціаліст рятувальник формується саме в досвіді екстремальних навантажень, переживання тривоги, страху невдачі тощо, що загартовують його особистість [5].

М.І. Дьяченко, Л. О. Кандибович зазначають, що психолого-педагогічний супровід майбутніх фахівців рятувальників спрямований на: усвідомлення професіоналом своїх потреб, вимог суспільства, колективу або поставленого завдання іншими людьми; усвідомлення цілей, досягнення яких призведе до задоволення власних потреб або виконання

поставленого завдання; осмислення й оцінка умов, у яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з рішенням задач і виконанням вимог подібного роду; визначення на основі досвіду й оцінки майбутніх умов діяльності найбільш вірогідних і допоміжних способів рішення задач або виконання вимог; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату; мобілізацію сил відповідно до умов і завдання, самонавіювання на досягнення мети [3]. Таким чином, психолого-педагогічний супровід сприяє розкриттю адаптивних можливостей психіки рятувальника, що передбачає здатність долати страх, тривогу, невпевненість у власних рішеннях, протистояти стресовим впливам. Психолого-педагогічний супровід упереджує виникнення травматичних переживань, навчає спеціаліста адекватним реакціям в умовах стресу.

Найважливішою задачею психолого-педагогічного супроводу є психологічна адаптація рятувальників до надзвичайної ситуації. Адаптивні здібності до стресу, професійна надійність, емоційна стійкість - це найважливіші показники психологічної підготовленості до виконання професійних завдань в умовах професійного стресу. Недостатній розвиток адаптивних здібностей до стресу, невміння регулювати свої психічні й психофізіологічні стани можуть призводити до негативних наслідків як для діяльності, так і для психічного й фізичного здоров'я співробітника [1].

Психолого-педагогічний супровід під час практичних занять (штучно створені надзвичайні ситуації, де майбутній фахівець виробляє спеціальні навички та набуває психологічної стійкості) дозволяють особистості зрозуміти особливості екстремальних ситуацій, професійно виконувати свої обов'язки під впливом своїх психічних станів, виконувати дії, адекватні специфіці конкретних екстремальних ситуацій, сформувати підвищену екстремальну стійкість тощо.

Проблема психолого-педагогічного супроводу окреслена у дослідженнях О. І. Склєня. Дослідник довів, що у відповідь на вплив стресогенної ситуації поведінка працівника рятувального підрозділу може бути: адаптивною, псевдоадаптивною або дезадаптивною. Адаптивна модель поведінки у стресових ситуаціях характеризується: переважанням достатньо високого рівня професійної мотивації, їй властива готовність до активного протистояння середовищу й

усвідомлена спрямованість на джерело стресу. Працівнику Державної служби з надзвичайних ситуацій необхідна збалансованість когнітивного, поведінкового та емоційного компонентів у поведінці, а також домінування у стресовій ситуації свідомих компонентів реагування над несвідомими, повна раціональна керуваність поведінки в небезпечних і нестандартних ситуаціях. Дослідник зазначає, що при виникненні стресових ситуацій працівники даної групи є коректними, стриманими, більш раціональними, ніж ірраціональними. Тому психологічний супровід у даній ситуації повинен бути спрямований на зменшення тривоги та прояснення ситуації, що відбувається [7].

Психолого-педагогічний супровід є необхідним для фахівців з псевдоадаптивною та дезадаптивною моделями поведінки, для яких характерні: зсув акценту у професійній мотивації у бік «пошуку винуватого» у професійних невдачах; переважною спрямованістю поведінки не на стресор, а на реакцію психоемоційного напруження, що виникає, залежністю від середовища і псевдокомпенсаторним характером поведінкової активності; незбалансованістю функціонування когнітивної, поведінкової й емоційної складових поведінки; різким збільшенням домінування у психіці несвідомої складової із зростанням дії стресора; дефіцитом навичок активного використання стратегії вирішення проблем і заміною її на стратегію уникання. [7]. Таким чином, дослідження О. І. Склєня акцентують увагу на важливості психолого-педагогічного супроводу у професійній психологічній підготовці рятувальника. Така підготовка дозволяє поєднати когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти у діяльності, що сприяє більш швидкій адаптації до психічних навантажень. Психолого-педагогічний супровід сприяє формуванню у спеціалістів критичності, раціональності, стійкості.

Аналіз літературних джерел з проблеми діяльності людини в умовах надзвичайної ситуації показує, що можливість виникнення психогенних розладів у результаті надзвичайної ситуації, їх характер і динаміка на різних етапах залежать від багатьох чинників, серед яких велике значення має готовність людини до діяльності в екстремальних умовах, тобто практично від того наскільки у суб'єкта сформована готовність до такої життєдіяльності. Ця готовність розглядається як складова частина психологічної безпеки особи - певна захищеність свідомості від дій проти волі і бажання людини змінювати його психічний

стан, психологічні характеристики і поведінку [4]. Сформувати її у майбутнього фахівця Державної служби з надзвичайних ситуацій можливо тільки завдяки психолого-педагогічному супроводу, що відбувається в процесі професіоналізації. Такий супровід формує достатній рівень готовності до ризику - один з провідних компонентів суб'єктності професіонала, що виступає чинником і визначає рівень розвитку його психологічної безпеки.

У науковій літературі зазначається, що хороша підготовленість фахівця дозволяє діяти відповідно до специфіки ситуації, а погана – породжує нісенітні або неякісні рішення, нерациональні дії, застосування невідповідних прийомів і виникнення неадекватних психічних станів (наприклад, втрату пильності або невиправдані страхи) та ін. [4]. Тому відсутність психолого-педагогічного супроводу позначається негативно на поведінці в екстремальних умовах недостатньо підготовленого фахівця. Виникає перенапруження, розгубленість, нерішучість, втрата самоконтролю, страх, нерозуміння обстановки, погіршення кмітливості, винахідливості, спостережливості, роботи пам'яті, швидкості реакцій, почастищення і поглиблення помилок, зниження точності дій та ін. У слабо підготовлених групах, загонах, екіпажах часто виникають песимістичні настрої, чутки, послаблення дисципліни, порушення статутних і службових норм поведінки, схильність до надмірного вживання алкоголю, конфлікти у взаємовідносинах, паніка та ін. Тому психолого-педагогічний супровід перш за все повинен бути спрямований на уникнення окреслених вище проблем, навчати майбутніх фахівців самоконтролю, формувати психологічну стійкість, витривалість, психолого-педагогічну компетентність.

Психолого-педагогічний супровід передбачає практичні заняття з психологічної підготовки (створення моделей надзвичайних ситуацій, проведення тренувань у різноманітних екстремальних і кліматичних умовах, створення складних ситуацій по порятунку потерпілих з-під завалів за наявності загорянь, гасіння загорянь на манекенах, тренінг психологічної стійкості до стресів і т. ін.). Діяльність майбутніх фахівців супроводжується педагогом підрозділу, а після роботи по ліквідації ситуації вступає в роботу система надання психологічної допомоги, реабілітації. На підготовлених належним чином до рішення завдань в екстремальних умовах фахівцях екстремальні чинники і ситуації позначаються, навпаки, позитивно. Вони сприяють належній мобілізації сил і

можливостей, загостренню почуття обов'язку, відповідальності і рішучості, викликають внутрішній підйом, енергійність, активність, наполегливість, завзятість, готовність до будь-яких несподіванок і швидких реакцій, сміливість, стійкість до тимчасових невдач та ін. [5].

Психолого-педагогічний супровід розглядається одночасно як діяльність по навчанню і вихованню усіх категорій громадян, і як складова частина діяльності командирів оперативно-рятувальних підрозділів по підготовці професіоналів, працівників організацій і непрацюючого населення в області захисту від надзвичайних ситуацій та ліквідації їх наслідків. Психолого-педагогічний супровід інтегрує в собі діяльність різних фахівців: керівника організації, командира оперативно-рятувального підрозділу, психолога, соціолога, педагога.

Зокрема, психолого-педагогічний супровід, який може здійснювати командир оперативно-рятувального підрозділу, включає:

- вивчення індивідуально-психологічних особливостей підлеглого і складання його психологічного портрету;
- визначення рівня психолого-педагогічної підготовленості фахівця;
- розробка програми підготовки фахівця, що враховує розвиток його особистості в процесі навчально-бойової діяльності;
- підготовка підлеглого в процесі навчально-бойової діяльності, формування бойової майстерності;
- визначення рівня майстерності фахівця;
- визначення сформованості професійне важливих якостей особи підлеглого;
- коректура програми підготовки фахівця [5].

Отже, вирішення проблем навчально-виховного процесу повинно відбуватися в першу чергу за участю психологів. На рівні оперативно-рятувального загону - це діагностика, експертиза і аналіз стану навчально-виховної роботи в підрозділі і психолого-педагогічний супровід діяльності командира підрозділу, керівництво його психолого-педагогічною підготовкою.

При цьому необхідно забезпечити доступність результатів цієї діяльності для усіх категорій фахівців, що займаються психолого-педагогічним супроводом діяльності в екстремальних умовах.

Психолого-педагогічний супровід професіоналізації фахівця знаходиться в стані постійного розвитку на тлі зростання масштабу і складності проблем формування особистості професіонала і підготовки населення.

Питання психології

Елементами цього процесу є:

- діагностика індивідуально-психологічних особливостей фахівця;
- інформаційний психолого-педагогічний супровід;
- облік індивідуально-психологічних особливостей фахівця;
- психолого-педагогічна експертиза процесу професіоналізації і підготовки населення.

Основними властивостями процесу психолого-педагогічного супроводу є: професіоналізація фахівця, науковість, активність, комплексність, гнучкість і динамічність.

Основними завданнями психолого-педагогічного супроводу фахівців, що діють у надзвичайних умовах є:

- виявлення і психологічне обґрунтування системи методологічних підходів до навчання і виховання фахівця Державної служби з надзвичайних ситуацій;
- визначення дидактичної основи методологічних підходів;
- розробка інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на всебічний розвиток особистості фахівця, шляхом активізації його основних психічних функцій;

- реалізація розроблених інноваційних технологій в системі підготовки фахівця Державної служби з надзвичайних ситуацій і населення;

- обґрунтування методологічних підходів до вдосконалення системи підготовки фахівця Державної служби з надзвичайних ситуацій;

- психолого-педагогічний аналіз і моделювання професійної діяльності рятувальника;

- діагностика індивідуально-психологічних особливостей фахівця Державної служби з надзвичайних ситуацій;

- інформаційний психолого-педагогічний супровід діяльності;

- психолого-педагогічна підготовка [5].

Таким чином, психолого-педагогічний супровід - це процес, який охоплює проблеми підготовки фахівця Державної служби з надзвичайних ситуацій до діяльності в особливих умовах. Встановлено, що психолого-педагогічний супровід є необхідною передумовою підготовки психологічно витривалого та педагогічно освіченого фахівця. Психолого-педагогічний супровід сприяє розвитку адаптивних можливостей фахівця, навчає долати страхи, тривогу, ухвалювати рішення, адекватні ситуації.

Література

1. Бут В. П. Методичні рекомендації по особливостях професійного відбору до оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України / В. П. Бут, В. В. Вареник. – Черкаси, 2004. – 133 с.
2. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я / А. П. Загнітко. – Донецьк : «Бао», 2008. – 704 с.
3. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университет», 1985. – 206 с.
4. Керницький О. М., Шалімова І. М. Особливості психологічної підтримки при взаємодії «офіцер-курсант» у навчально-виховному процесі ВВНЗ / О. М. Керницький, І. М. Шалімова / Наукові записки ХУПС. Соціальна філософія, психологія. – Харків : ХУПС, 2009. – Вип. 1 (32). – С. 206-212.
5. Ковтунович М. Г. Психологическая подготовка спасателей / М. Г. Ковтунович, Н. В. Рожков, С. Н. Ениколопов, Е. В. Орлова. – М., 2007. – 250 с.
6. Кристал Г. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия / Г. Кристал, Дж. Кристал. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 800 с.
7. Склень О. І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / О. І. Склень ; Університет цивільного захисту України. – Харків, 2008. – 22 с.

Ivashchenko O. A., PhD in education, lecturer at the department

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN TRAINING SPECIALISTS OF STATE EMERGENCY SERVICE

The article is devoted to the problem of saving rescuers' health and ability to work effectively during emergency situations. Researches of Ukrainian and foreign scientists concerning this problem are studied. The role of psychological and pedagogical assistance in forming the future specialist of State Emergency Service of Ukraine is revealed in the article. The main tasks and directions of psychological and pedagogical assistance are outlined. Peculiarities of professional activities of rescuers in different emergency situations are pointed out. Influence of an emergency situation on psyche of specialists and their work is analyzed by the author. Possible negative consequences of emergencies on rescuers' psychological well-being are determined. It is proved that psychological and pedagogical assistance is a necessary prerequisite of training psychologically stable, pedagogically experienced specialist.

Key words: psychological and pedagogical assistance, specialist of State Emergency Service, emergency, extreme conditions.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Ця стаття присвячена аналізу психологічних аспектів формування сучасної військової організації. У статті висвітлюється питання в межах яких напрямів психологічного знання розглядається проблема психологічної складової сучасної соціальної організації суспільства та їх взаємозв'язок із мілітарною сферою.

Ета стаття посвящена аналізу психологических аспектов формирования современной военной организации. В статье освещается вопрос в пределах каких направлений психологического знания рассматривается проблема психологической составляющей современной социальной организации общества, их взаимосвязь с военной сферой.

За останні декілька десятиліть відбувається значна зміна у суспільних відносинах в світі. Спостерігається перехід від індустріального до постсучасного (постіндустріального, інформаційного) суспільства в межах якого відбувається руйнування індустріального коду культури та утворюється новий культурний тим. Виникає ефект мережевого суспільства, який впливає на систему суспільних відносин, утворення, функціонування, роль і місце соціальних організацій [5, 7]. Зазначені зміни стосуються і нашого суспільства, де економічні, політичні та інші зміни вимагають нових підходів до розуміння природи соціальних відносин, вимагаються підвищення рівня управлінської та організаційної культури населення. Змінюється і мілітарна сфера суспільства, військова організація, яка розглядається як особливий вид соціальної організації призначений для вироблення такого продукту як воєнна безпека держави та суспільства.

Означені зміни висувають нові вимоги до формування військової організації, щоб вона відповідала вимогам сьогодення й була здатна забезпечити необхідний рівень воєнної безпеки нашої держави і суспільства як сьогодні так і у майбутньому. Крім того, на мілітарну сферу суспільства впливає збільшення ролі людського чинника (людини, фахівця), утворення суспільства освіти (самоосвіти). А гуманізація сучасного суспільства передбачає проектування суспільства (соціальної, військової організації) не лише за критеріями виживання, а й по всьому спектру життєвих інтересів людини. Що утворює підґрунтя підвищення ефективності діяльності основане на максимальному використанні

людського потенціалу, інтелекту та творчих можливостей людини (фахівця). Підвищується роль психологічного знання у вирішенні зазначених проблем та у проектуванні соціальної (військової) організації.

Однак на сучасному етапі розвитку нашого суспільства та військової організації психологічна проблематика не враховується належним чином. Такий стан пов'язаний із перехідними процесами (усвідомлення змін та тенденцій з боку) управлінців та недостатньою дослідженістю значення психологічних аспектів у формуванні соціальної (військової) організації сьогодення. Зазначені проблеми роблять нашу статтю актуальною та визначають її завдання, яке полягає у необхідності виявлення психологічних аспектів формування військової організації та їх впливу на ефективність даної організації.

За досвідом провідних країн світу, проблемами психологічної складової соціальних організацій займаються такі галузі психологічного знання як психологія організацій, психологія менеджменту, психологія управління та інші [1-4].

Дослідження психологічної специфіки організацій в межах зазначених психологічних підходів здійснюється поряд із іншим психологічним знанням [4]: загальною психологією; соціальною психологією; інженерною психологією; психологією праці; акмеологією; психологією кар'єри; віковою психологією; педагогічною психологією; економічною психологією; психологією бізнесу; юридичною психологією; клінічною психологією; патопсихологією; етнопсихологією психологією; психологією творчості; практичною психологією та політичними науками.

Питання психології

Психологія організацій як прикладна галузь психології продукує психологічні знання про закономірності соціально-організованої діяльності людей та їх організаційно-структурні утворення. В предметному полі психологія організацій розкриває психологічні закономірності виникнення та ефективного функціонування соціальних організацій, дослідження психологічних особливостей організаційної діяльності людей, впливу процесів організаційного спілкування на підвищення продуктивності їх професійної діяльності. Вирішуючи основні завдання вона здійснює теоретичний аналіз становлення зарубіжної та вітчизняної психології організацій, досліджує: умови утворення соціальних організацій, динаміки та рівнів розвитку організаційних структур; психологія кадрової політики в організаційних структурах (підбір, розміщення, оцінка й атестація персоналу соціальних організацій); визначення особливостей організації щодо психологічного забезпечення впровадження нововведень; визначення характеристик соціально-психологічного клімату соціальних організацій; визначення зв'язку між рівнем організаційного розвитку та психологічними аспектами індивідуальної кар'єри членів організації; специфіку соціально-психологічних факторів формування ставлення до праці співробітників організацій [3, 4].

Отже, психологічні аспекти життєдіяльності соціальних організацій напряму пов'язані із проблемами управління персоналом організацій і можуть розглядатися через призму управління персоналом, як соціальної системи.

Для розуміння даної проблеми необхідно визначитися із основними категоріями та поняттями [1].

Управління персоналом – процес планування, підбору, підготовки, оцінки, навчання та мотивації персоналу, спрямований на ефективне його використання та досягнення цілей підприємства і працівників.

Трудові ресурси – це фізично розвинута частина населення, що володіє розумовими здібностями і знаннями, які необхідні для роботи у народному господарстві.

Поняття "трудові ресурси підприємства" характеризує його потенційну робочу силу.

Кадровий потенціал підприємства – це гранична величина можливої участі

працівників підприємства у його діяльності з урахуванням їх компетентності, психофізичних особливостей, інтересів, мотивацій.

Персонал підприємства – це сукупність його працівників (постійних і тимчасових, кваліфікованих і некваліфікованих), що працюють по найму та мають трудові відносини с роботодавцем.

Кадри являють собою основний (штатний, постійний), як правило, кваліфікований склад працівників підприємства.

Людські ресурси підприємства – це сукупність соціальних, психологічних і культурних якостей його працівників.

Трудовий потенціал працівника – це сукупність фізичних і духовних якостей людини, що визначають можливість і межі її участі у трудовій діяльності, здатність досягати у визначених умовах певних результатів, а також удосконалюватися в процесі праці.

Система управління персоналом – комплекс цілей, задач і основних напрямків діяльності, а також різних видів, методів і відповідного механізму управління, спрямованих на підвищення продуктивності праці і якості роботи [1-4].

Система управління персоналом підприємства включає:

Підсистема загального та лінійного керівництва.

Підсистема планування та маркетингу.

Підсистема управління набором та обліком персоналу.

Підсистема управління трудовими відносинами.

Підсистема забезпечення нормальних умов праці.

Підсистема управління розвитком персоналу.

Підсистема управління мотивацією поведінки персоналу.

Підсистема управління соціальним розвитком.

Підсистема розвитку організаційної структури управління.

Підсистема правового забезпечення.

Підсистема інформаційного забезпечення системи управління персоналом.

В межах цієї галузі знання встановлені основні тенденції щодо управління персоналом організації, а саме:

зміна підходів до управління персоналом (стають актуальними: концепція управління людськими ресурсами та концепція управління людиною);

розвиток руху за компетентність;

увага до підвищення ефективності управління персоналом (як економічної, так і соціальної);

усвідомлення і підвищення значимості корпоративної культури.

Основою управління персоналом, на сучасному етапі розвитку, постає організаційна культура, яка у психологічному знанні розглядається як філософські і ідеологічні уявлення, цінності, переконання, вірування, очікування, аттитюди і норми, які зв'язують організацію в єдине ціле і розділяються її членами [1, 4, 6].

Культура надає сенс багатьом вчинкам. Тому міняти що-небудь в житті людей можна, лише враховуючи це значне явище.

Організаційна культура включає наступні компоненти та рівні:

світогляд;

культурні цінності;

норми поведінки;

моделі поведінки.

Світогляд – уявлення про навколишній світ, природі людини і суспільства, що направляють поведінку членів організації і що визначають характер їх стосунків з іншими співробітниками, клієнтами, конкурентами і так далі.

Організаційні цінності, тобто предмети і явища організаційного життя, істотно важливі, значущі для духовного життя працівників. Цінності виступають сполучною ланкою між культурою організації і духовним світом особи, між організаційним і індивідуальним буттям.

Норми поведінки – сукупність формальних і неформальних вимог, що пред'являються організацією по відношенню до своїх співробітників. Вони можуть бути універсальними і приватними, імперативними і орієнтовними, спрямовані на збереження і розвиток структури і функцій організації. До норм відносяться так звані правила гри.

Моделі поведінки – характеризують працівників конкретної організації. Сюди відносяться специфічні ритуали і церемонії, мова, що використовується при спілкуванні, а також символи, які мають особливий сенс саме для членів цієї організації.

Змістовні характеристики організаційної культури включають в себе (Ф. Харрис і Р. Моран) [1]:

Усвідомлення себе і свого місця в організації.

Комунікаційна система і мова спілкування (використання усної, письмової, невербальної комунікації, “телефонного права” й відкритості комунікації, професійний жаргон, аббревіатури, мова жестів).

Зовнішній вигляд, одяг і презентування себе на роботі (різноманітність уніформ, ділових стилів, норми використання косметики, духів, дезодорантів та ін.).

Звички і традиції, пов'язані з прийомом і асортиментом їжі (харчування працівників в організації).

Усвідомлення часу, відношення до нього та його використання.

Взаємини між людьми (вплив на міжособистісні стосунки таких характеристик як вік, стать, національність, статус, обсяг влади, освіта, досвід, знання, дотримання формальних вимог етикету або протоколу; міра формалізації стосунків, надання підтримки, прийняті форми вирішення конфліктів).

Цінності і норми.

Світогляд (віра/відсутність віри в: справедливість, успіх, свої сили, керівництво; відношення до взаємодопомоги, до етичної або негідної поведінки).

Розвиток і самореалізація працівника (бездумне або усвідомлене виконання роботи; творча обстановка або жорстка рутина; визнання обмеженості людини або акцент на його потенції до зростання).

Трудова етика і мотивування (відношення до роботи як цінності або повинності; відповідальність або байдужість до результатів своєї праці; гідні і шкідливі звички; справедливий зв'язок між вкладом працівника і його винагородою).

Для підтримки організаційної культури використовують наступні методи:

Декларовані менеджментом гасла, що включають місію, цілі, правила і принципи організації, що визначають її відношення до своїх членів і суспільства.

Рольове моделювання, що виражається в щоденній поведінці менеджерів, їх ставленні і спілкуванні з підлеглими.

Зовнішні символи, що включають систему заохочення, статусні символи,

критерії, що лежать в основі кадрових рішень, система нагород і привілеїв, прив'язаних до певних зразків поведінки.

Історії, легенди, міфи і обряди, пов'язані з виникненням організації, її засновниками або видатними членами. Багато вірувань і цінностей, що лежать в основі культури організації, виражаються не лише через легенди і міфи, що стають частиною організаційного фольклору, але і через різні ритуали, обряди, традиції і церемонії.

Завдання, функції, показники, що є предметом постійної уваги менеджменту.

Поведінка вищого керівництва в кризових ситуаціях.

Кадрова політика організації (основні принципи на основі яких керівництво регулює увесь кадровий процес, критерії кадрових рішень).

На основі організаційної культури формується соціально-психологічний клімат організації, що безпосередньо впливає на діяльність її членів, здійснення ними основних виробничих і управлінських функцій [1, 4, 6].

Соціально-психологічний клімат організації визначається як певний соціально-психологічний стан організації як єдиного цілого, що інтегрує її окремі групові стани і дає уявлення про характер ціннісних орієнтацій, міжособистісних стосунків, взаємних очікувань у ньому.

Синонімами поняття "соціально-психологічний клімат" виступають терміни:

"моральний клімат";

"психологічний клімат";

"психологічна атмосфера";

"організаційний клімат".

За допомогою цього поняття здійснюється оцінка соціально-психологічного стану організації, яка виходить із більш широкого соціального цілого.

Розрізняють сприятливий і несприятливий, здоровий і нездоровий, а також нестійкий соціально-психологічний клімат.

Специфічною сферою проявів соціально-психологічного клімату виявляються:

взаємовідносини між керівником і рядовими членами колективу;

стиль керівництва та лідерства, притаманні певній організації.

В обов'язки керівника входить формування сприятливого соціально-

психологічного клімату організації. Для цього він може застосовувати широкий арсенал методів соціального управління, подолання конфліктів, розвитку згуртованості виробничого колективу.

Допомога психолога в цьому сенсі зосереджується на комплектуванні підрозділів організації з урахуванням психологічної сумісності працівників, розробці та реалізації програм соціально-психологічного навчання співробітників та інше.

Сприятливий соціально-психологічний клімат організації переживається співробітником як стан задоволеності стосунками з колегами в колективі та власною працею: її процесом і результатом.

Значний вплив на соціально-психологічний клімат в організації здійснює інноваційна діяльність, яка пов'язана з впровадженням виробничих і управлінських нововведень.

Сприятливий соціально-психологічний клімат організації виступає продуктивною основою для запровадження новацій у виробництво.

Отже нами було розглянуто основні психологічні контексти розуміння процесів виникнення та функціонування (ефективного функціонування) соціальної організації у сучасному суспільстві.

Для розуміння психологічних аспектів військової організації суспільства необхідно визначитися до якого виду організацій вона відноситься. Німецький дослідник А. Етзіоні виокремлює три види організацій, які розрізняє за критерієм особливостей стратегії соціалізації своїх учасників [3]:

Утилітарна організація, в якій в якості стратегії соціалізації використовує матеріальні винагороди або кошти. Прикладом її є будь-яке промислове підприємство.

Нормативна організація, діяльність якої заснована на внутрішніх нормах і цінностях самих членів організації. Собори і громадські об'єднання слугують прикладами нормативних організацій.

Організація примусу, її прикладом може бути в'язниця, де ув'язнених знайомлять з правилами пенітенціарної системи через примусові дії і покарання, або військова організація, в якій панує сувора дисципліна та підпорядкованість нижчих чинів вищим відповідно до статуту Збройних Сил певної держави.

Питання психології

Тобто можна стверджувати, що військова організація:

є особливим видом соціальної організації суспільства, яка відноситься до організації примусу;

як і будь-яка соціальна організація суспільства, військова організація не може існувати поза межами тих соціальних умов, які притаманні цьому суспільству і відповідають певному етапу його розвитку;

наявні соціальні умови накладають свій відбиток на специфіку соціальних відносин у організації (військовій організації) і визначають основні психологічні аспекти її функціонування;

а сучасні зміни у світі, перехід до суспільств нового типу, призводять до змін у соціальних відносинах нашого суспільства,

відповідно мають свою проекцію на зміни у нашій військовій організації.

Виходячи із визначеного можна стверджувати, що при розбудові військової організації нашої держави за новими принципами, необхідно враховувати психологічні контексти функціонування соціальних організацій постсучасного (постіндустріального) суспільств, досвід психологічного наукового знання (психологія організацій, психологія менеджменту, психологія управління), визначальне значення сучасних підходів управління персоналом (феномени організаційної культури, психологічного клімату в організації, система мотивації та ін.), які і визначають психологічні аспекти сучасної військової організації.

Література

1. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Управління персоналом. Підручник.– К.: Центр учбової літератури, 2011. – 468 с.
2. Виноградський М. Д., Виноградська А. М., Шканова О. М. Управління персоналом. 2-ге видання: Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 502 с.
3. Власова О. І., Никоненко Ю. В. Соціальна психологія організацій та управління. Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2010.-398 с.
4. Занковський А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности “Организационная психология”. – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ, 2002. – 648 с.
5. Информационное общество: Сб. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2004. – 507, [5] с. – (Philosophy).
6. Истратова О.Н. Справочник психолога-консультанта организации / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 638 с. – (Справочник).
7. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика общество и культура [Текст] / М. Кастельс: пер. с англ. под. науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

Kataev Y., candidate of psychological sciences

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMING OF MODERN MILITARY ORGANIZATION

The real article is sanctified to the analysis of psychological aspects of forming of modern military organization. In the article a question is illuminated within the limits of what directions of psychological knowledge the problem of psychological constituent of modern social organization of society and their intercommunication are examined with a military sphere. How it is necessary to take into account changes in social relations related to the transition to post to modern society, their influence on psychological contexts at forming of army of new type, which must provide safety of people and state both in modern terms, and in the future.

*Коун О. М., доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник НДЦ гуманітарних
проблем Збройних Сил України (м. Київ)*

*Пішко І. О., начальник НДЛ НДЦ гуманітарних
проблем Збройних Сил України (м. Київ)*

*Лозінська Н. С., старший науковий співробітник
НДЦ гуманітарних проблем Збройних Сил України (м. Київ)*

КІЛЬКІСНЕ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ КУРСАНТІВ

В статті викладено процедуру кількісного оцінювання рівня розвитку лідерських якостей курсантів. Наведено кількісні рівні діагностичних показників оцінки рівня розвитку таких якостей та правила обрахування й інтерпретації їх кількісного інтегрального показника.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерські якості, курсанти.

В статье изложена процедура количественной оценки уровня развития лидерских качеств курсантов. Приведены количественные уровни диагностических показателей оценки уровня развития таких качеств и правила расчета и интерпретации их количественного интегрального показателя.

Ключевые слова: лидер, лидерство, лидерские качества, курсанты.

Постановка проблеми. Однією із пріоритетних задач військово-професійної підготовки курсантів вважається розвиток лідерських якостей та формування практичних навичок ефективного лідерства. Разом з тим, виконання цієї задачі на практиці пов'язане із суттєвими утрудненнями, що зумовлює необхідність поглибленого наукового вивчення цієї проблеми.

Аналіз наукових публікацій. Розвинуті лідерські якості є важливою складовою професійно-важливих якостей офіцера, що зумовлюється самим змістом військової діяльності.

Так, військова діяльність характеризується умовами, максимально наближеними до бойової обстановки, плановістю і чіткою організацією на основі військових статутів, наказів, настанов, у рамках яких відбувається розвиток як особистості військовослужбовця, зокрема, так і військового колективу в цілому. Для військової діяльності характерні особиста відповідальність кожного суб'єкта діяльності за виконання своїх функціональних обов'язків, високий ступінь інтелектуалізації, підвищення ролі розумової праці, високі вимоги до особистісних і психологічних характеристик військовослужбовців, особливо офіцерського складу. Від військовослужбовця вимагаються не лише глибокі професійні знання, але й високий рівень державної зрілості та моральної стійкості, ініціативи та творчості як вищого

рівня розвитку спроможності до самостійних, відповідальних, ініціативних, автономних дій [5].

О. Бойко зазначає, що чітка регламентація, плановість і прогнозованість подій, комфортні побутові умови, відсутність явних загроз життю і здоров'ю, всі перераховані чинники пред'являють командирі вимоги до так званих "гарнізонних" якостей – дисциплінованість, патріотизм, старанність, ретельність, педантичність, кмітливість, розсудливість, комунікабельність, а також педагогічних і психологічних здібностей, почуття обов'язку і здатність жертвувати особистісними інтересами заради спільних цілей, працьовитість. Наявність цих двох груп психологічних якостей для мирного і воєнного часу роблять з офіцера лідера [1].

Поза сумнівом, що специфічні особливості та вимоги військової діяльності, зумовлюють необхідність цілеспрямованого формування у майбутніх офіцерів лідерських якостей, починаючи ще із періоду їх підготовки у ВВНЗ та військових навчальних підрозділів ВНЗ. А у процесі військово-професійного відбору курсантів слід обов'язково враховувати необхідність наявності особистісних властивостей, які є передумовою формування подібних якостей [2].

Лідерські якості майбутніх офіцерів О.К. Маковський визначив як такі професійно важливі властивості, які передбачають наявність у курсантів специфічних для їхньої професії знань, спеціальних умінь і навичок та

визначаються характером і спрямованістю діяльності курсантів, особливостями курсантських колективів та навчально-виховного процесу [4].

Запропонована нами психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера складається із 5 компонентів:

1) комунікативно-організаційний (комунікабельність, переконливість, тактовність, дипломатичність, емпатійність, гнучкість, розвинуті мовленеві та організаційні здібності);

2) емоційно-вольовий (цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, вимогливість, самовладання, стресостійкість);

3) мотиваційний (мотивація до лідерства та успіху);

4) мисленевий (швидкість мислення, логічність, креативність, проникливість, здатність до прогнозування та узагальнення, критичність, розсудливість);

5) особистісний (активність, ініціативність, обов'язковість, надійність, відповідальність, почуття гумору, оптимістичність, чесність, патріотизм, прагнення до самовдосконалення) [2].

Формулювання мети статті. У статті ми викладемо розроблену нами на основі результатів емпіричних досліджень процедуру кількісного оцінювання рівня розвитку лідерських якостей курсантів.

Викладення основних результатів дослідження. Дослідження проводились співробітниками НДЦ гуманітарних проблем ЗС України у Військовому інституті телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" (м. Київ) та Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів) у листопаді-грудні 2012 року. В дослідженнях взяло участь 310 курсантів 1 - 5 курсів (294 чоловіки та 16 жінок) віком від 16 до 25 років. З них – 130 першого закладу та 180 другого; I курсу – 49 курсантів (відповідно, 21 і 28 у кожному закладі), II курсу – 77 (48 і 29), III курсу – 97 (45 і 52), IV курсу – 47 (16 і 31), V курсу – 40 курсантів (тільки "Львів").

В дослідженнях було використано експертне оцінювання рівня розвитку лідерських якостей всіх курсантів за 10-бальною шкалою та 9 психодіагностичних

методик, діагностичні показники яких спроможні достатньо повно схарактеризувати рівень розвитку лідерських якостей за всіма їх компонентами:

1. Методика діагностики лідерських здібностей (Є. Жаріков, Є. Крушельницький).

2. Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема.

3. Методика діагностики комунікативних і організаторських схильностей – КОС В.В. Синявського і Б.О. Федоришина.

4. Методика виявлення схильності до ризику Г. Шуберта.

5. Опитувальник Р. Кеттелла 16-ФО-187-А.

6. Опитувальник вольового самоконтролю А.Г. Зверкова і Є.В. Ейдмана.

7. Шкала темпераментів Л. Терстоуна (в адаптації Хойновського).

8. Методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса.

9. Методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір – А. Реана.

На основі аналізу отриманих в дослідженні результатів нами була розроблена процедура кількісного оцінювання рівня розвитку лідерських якостей курсантів. Перелік діагностичних показників для оцінювання відібрано на основі порівняння на достовірність відмінностей за цими показниками (за t-критерієм Стьюдента) груп курсантів, які виконують та не виконують формальні лідерські обов'язки (для курсантів-чоловіків) та кореляційного аналізу (за Спірменом) діагностичних показників та експертних оцінок рівня розвитку лідерських якостей курсантів (для курсантів-жінок).

Визначення величини кількісних рівнів та ваги діагностичних показників щодо оцінки рівня розвитку лідерських якостей курсантів здійснювалися на основі аналізу таких статистичних характеристик кожного показника, як середнє значення, стандартне відхилення, мінімум, максимум, частотний розподіл, величини коефіцієнтів рангової кореляції та достовірності відмінностей за t-критерієм Стьюдента.

У таблиці 1 наведено визначені в дослідженні кількісні рівні діагностичних показників оцінки рівня розвитку лідерських якостей курсантів-чоловіків.

Кількісні рівні діагностичних показників оцінки рівня розвитку лідерських якостей курсантів-чоловіків

№	Методики	Діагностичні показники	Оцінка показників	
			Значення показника	Оцінка в балах
1	Опитувальник Р. Кеттелла* 16-ФО-187-А	Фактор А “товариськість”	≤ 10	0
			11 - 14	1
			≥ 15	2
		Фактор Е “домінантність”	≤ 12	0
			13 - 15	1
			≥ 16	2
		Фактор G “нормативність поведінки”	≤ 11	0
			12 - 14	1, 5
			≥ 15	3
		Фактор Н “сміливість”	≤ 15	0
			16 - 19	1
			≥ 20	2
Фактор F1 “екстраверсія”	≤ 5,8	0		
	5,9 - 7,8	1		
	≥ 7,9	2		
Фактор F2 “тривожність-присосованість”	≤ 5,4	0		
	2,7 - 5,3	1		
	≥ 2,6	2		
2	Методика діагностики лідерських здібностей (Є. Жаріков, Крушельницький)	Рівень розвитку лідерських здібностей	≤ 28	0
			29 - 34	1
			≥ 35	2
3	Методика КОС В.В. Синявського і Б.О. Федоришина	Рівень комунікативних схильностей	≤ 13	0
			14 - 16	1
			≥ 17	2
		Рівень організаційних схильностей	≤ 13	0
			14 - 16	1
			≥ 17	2
4	Опитувальник вольового самоконтролю А.Г. Зверкова і Є.В. Ейдмана	Рівень вольового самоконтролю	≤ 15	0
			16 - 19	1, 5
			≥ 20	3
		Наполегливість	≤ 10	0
			11 - 13	2
			≥ 14	4
		Самовладання	≤ 7	0
			8 - 9	1
			≥ 10	2
5	Шкала темпераментів Л. Терстоуна (в адаптації Хойновського)	Активність	≤ 25	0
			26 - 29	1
			≥ 30	2
		Лідерство	≤ 26	0
			27 - 31	2
			≥ 32	4
6	Методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса	Мотивація до успіху	≤ 16	0
			17 - 19	1
			≥ 20	2

Примітка: значення діагностичних показників наведені в “сирих балах”.

На основі представлених в таблиці 1 оціночних характеристик відібраних діагностичних показників можна також обрахувати кількісний *інтегральний показник* рівня розвитку лідерських якостей курсантів-чоловіків. Цей показник отримується шляхом складання отриманих оціночних значень (стовпчик “оцінка в балах”) всіх відібраних 15-ти діагностичних показників. Його максимальне значення може дорівнювати 36-ти балам, мінімальне – 0 балам.

Інтегральний показник рівня розвитку лідерських якостей курсантів-чоловіків інтерпретується таким чином:

- 30 – 36 балів – високий рівень;
- 23 – 29 балів – рівень, вищий за середній;
- 15 – 22 бали – середній рівень;
- 8 – 14 балів – рівень, нижчий за середній;
- 0 – 7 балів – низький рівень.

У наступній таблиці 2 наведено кількісні рівні діагностичних показників оцінки рівня розвитку лідерських якостей курсантів-жінок.

Кількісні рівні діагностичних показників оцінки рівня розвитку лідерських якостей курсантів-жінок

№	Методики	Діагностичні показники	Оцінка показників	
			Значення показника	Оцінка в балах
1	Опитувальник Р. Кеттелла* 16-ФО-187-А	Фактор N “дипломатичність”	≤ 10	0
			11 - 13	1,5
			≥ 14	3
		Фактор Q3 “самоконтроль”	≤ 11	0
			12 - 14	1
			≥ 15	2
		Фактор F2 “тривожність-приспосованість”	≥ 5,2	0
			2,7 - 5,1	1,5
			≤ 2,6	3
2	Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема	Рівень навчально-службової самоефективності	≤ 29	0
			30 - 35	1
			≥ 36	2
3	Методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір – А. Реана	Внутрішня мотивація	≤ 3,5	0
			3,6 - 4,9	1,5
			≥ 5	3
		Зовнішня позитивна мотивація	≤ 4	0
			4,1 - 4,6	1
			≥ 4,7	2

Примітка: значення діагностичних показників наведені в “сирих балах”.

Які і у випадку із курсантами-чоловіками, на основі поданих в таблиці оціночних характеристик діагностичних показників також можна обрахувати кількісний *інтегральний показник* рівня розвитку лідерських якостей й для жінок. Цей показник отримується шляхом складання отриманих оціночних значень (стовпчик “оцінка в балах”) всіх відібраних 6-ти діагностичних показників. Його максимальне значення може дорівнювати 15-ти балам, мінімальне – 0 балам.

Інтегральний показник рівня розвитку

лідерських якостей курсантів-жінок інтерпретується таким чином:

- 13 – 15 балів – високий рівень;
- 10 – 12 балів – рівень, вищий за середній;
- 7 – 9 балів – середній рівень;
- 4 – 6 балів – рівень, нижчий за середній;
- 0 – 3 бали – низький рівень.

Нижче наведемо приклад обрахування *інтегрального показника* розвитку лідерських якостей курсантів-чоловіків (таблиця 3).

Таблиця 3

Приклад обрахування інтегрального показника рівня розвитку лідерських якостей курсантів-чоловіків

№	Діагностичні показники військовослужбовця	Значення показників	Оцінка в балах
1	Фактор А “товариськість”	12	1
2	Фактор Е “домінантність”	16	2
3	Фактор Г “нормативність поведінки”	13	1,5
4	Фактор Н “сміливість”	20	2
5	Фактор F1 “екстраверсія”	6,0	1
6	Фактор F2 “тривожність-приспосованість”	2,8	1
7	Рівень розвитку лідерських здібностей	36	2
8	Рівень комунікативних схильностей	16	1
9	Рівень організаційних схильностей	16	1
10	Рівень вольового самоконтролю	17	1,5
11	Наполегливість	13	2
12	Самовладання	8	1
13	Активність	15	0
14	Лідерство	27	2
15	Мотивація до успіху	17	1
Сума балів			20

Згідно із вищенаведеною інтерпретацією, отриманий *інтегральний показник* рівня курсанта (20 балів) класифікується як “середній”.

Інтегральні показники рівня розвитку лідерських якостей курсантів, як і показники

окремих лідерських якостей, можуть використовуватися в процесі відбору майбутніх курсантів на навчання. Оскільки у нашому дослідженні взяло участь лише 16 курсантів-жінок, то у порівнянні з чоловіками, розроблені нами інтегральні

показники є істотно менш надійними і при відборі їх можна враховувати лише як орієнтовні.

Отже, діагностування лідерських якостей курсантів здійснюється з використанням 8-ми психодіагностичних методик. Їм пропонується обрати україномовний або російськомовний варіант методики.

Методики слід виконувати в такій послідовності:

1. Опитувальник Р. Кеттелла 16-ФО-187-А.
2. Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема.
3. Методика діагностики лідерських здібностей (Є. Жаріков, Є. Крушельницький).
4. Методика діагностики комунікативних і організаторських схильностей – КОС В.В. Синявського і Б.О. Федоришина.
5. Шкала темпераментів Л. Терстоуна (в адаптації Хойновського).
6. Опитувальник вольового самоконтролю А.Г. Зверкова і Є.В. Ейдмана.
7. Методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса.
8. Методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір – А. Реана.

Процедуру діагностики слід проводити зранку, після повноцінного відпочинку (!) курсантів, через 30-60 хв. після сніданку. Перші чотири методики виконуються зранку, а після обідньої перерви – ще чотири. Після визначення отриманих кожним курсантом індивідуальних діагностичних

результатів, відповідно до описаної процедури здійснюється інтегральна оцінка рівня розвитку його лідерських якостей й робляться відповідні висновки.

Висновки. Розвиток лідерських якостей курсантів та формування в них практичних навичок ефективного лідерства можна вважати однією із пріоритетних задач їх військово-професійної підготовки. Розвинуті лідерські якості є важливою складовою професійно-важливих якостей офіцера, що зумовлюється змістом військової діяльності.

На основі результатів емпіричних досліджень нами розроблено процедуру кількісного оцінювання рівня розвитку лідерських якостей курсантів. Для курсантів-чоловіків та курсантів-жінок визначено як кількісні рівні діагностичних показників оцінки рівня розвитку їх лідерських якостей, так і процедуру обрахування й інтерпретації кількісного інтегрального показника рівня розвитку таких якостей.

Визначені інтегральні показники рівня розвитку лідерських якостей курсантів, як і показники окремих лідерських якостей, можуть використовуватися в процесі відбору майбутніх курсантів на навчання. Оскільки у нашому дослідженні взяло участь лише 16 курсантів-жінок, то у порівнянні з чоловіками, розроблені нами інтегральні показники є істотно менш надійними і при відборі їх можна враховувати лише як орієнтовні.

Перспективи нашої подальшої роботи полягають у розробці методичного забезпечення та алгоритму розвитку лідерських якостей курсантів.

Література

1. Бойко О. Лідери формують себе самі / О. Бойко // Офіцер України. – 2011. – № 10. С. 6 – 7.
2. Кокун О.М. Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера / О.М. Кокун // Вісник Національного університету оборони України. - 2012. - Вип. 4 (29). – С. 170 - 174.
3. Кудряшова Е.В. Лидер и лидерство: исследования лидерства в современной западной общественно-политической мысли / Е.В.Кудряшова. – Архангельск: Изд-во ПТУ, 1996. – 254 с.
4. Маковський О.К. Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02 / О.К. Маковський [Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького]. – Хмельницький, 2002. – 18 с.
5. Федоренко В.А. Философско-социологические вопросы воинского воспитания / В.А.Федоренко. – Житомир: ЖВУРЭ ПВО, 1994. – 232 с.

*Kokun O. M., doctor of psychology, professor
Pischko I. A., head of the research laboratory
Lozinska N. S., senior research worker*

QUANTITATIVE EVALUATION OF CADETS' LEADERSHIP DEVELOPMENT

The procedure of quantitative evaluation of cadets' leadership development is described in the article. The procedure was developed on the basis of empirical research. The study involved 310 cadets of two top military establishments. Eight 8 psychodiagnostic methods are definite to diagnose cadets' leadership skills. The level of diagnostic quantitative indicators to measure the level of such qualities' development and rules of calculation and interpretation of quantitative integral index (for male cadets and female cadets separately) are given. The integral indicators of leadership development and indicators of cadets' individual leadership skills can be used in the selection process for future cadets to study.

Keywords: leader, leadership, leadership skills, cadets.

*Кривець Л. В., кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник НДЛ (гуманітарних
проблем) ГІНУОУ ім. Івана Черняхівського (м. Київ)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ

Патріотизм є невід'ємним атрибутом існування нації, народу, держави, особистості, він являє собою найважливішу умову єдності, культурної цілісності, динамічного і успішного розвитку суспільства. Він характеризується як складне, багатокomпонентне в змістовному плані, структуроване явище, що має різні етапи і рівні розвитку, що виявляється в найважливіших сферах життя суспільства в багатьох формах.

Ключові слова: психолого-педагогічні аспекти, патріотизм, нація, народ, суспільство, держава, особистість.

Патриотизм является неотъемлемым атрибутом существования нации, народа, государства, личности, он представляет собой важнейшее условие единства, культурной целостности, динамичного и успешного развития общества. Он характеризуется как сложное, многокомпонентное в содержательном плане, структурированное явление, имеющее различные этапы и уровни развития, что проявляется в важнейших сферах жизни общества во многих формах.

Ключевые слова: психолого-педагогические аспекты, патриотизм, нация, народ, общество, государство, личность.

Психолого-педагогічні аспекти формування патріотизму відображають зв'язок свідомості з практичною діяльністю людини. Ці аспекти патріотизму дають один з найбільш яскравих зразків активної ролі суб'єкта по відношенню до буття, і слугують мотиватором вчинків як у повсякденній діяльності, так і в справі захисту Вітчизни. Поряд з телеологічною, дієва сторона патріотизму є вирішальною, бо вона виступає результатом «роботи» емоційного та раціонального рівнів пізнання, що трансформує волю та ідею в матеріальну силу. Тому саме цей аспект аналізу буде покладено в основу даного дослідження.

В сучасному українському суспільстві проблема патріотизму набула особливої гостроти. Вона стала осередком соціокультурних, етнічних, культурно-історичних колізій. Замість колишньої однастайності виникають різні підходи до цінностей, утворюючих основу патріотизму: до традиційних, що здавалися непорушними, політичних та ідеологічних принципів; до історії народу, його культури; до співвідношення держави і громадянського суспільства; до основ побудови багатонаціональної держави та ін. Відповідно, збільшується і кількість ілюзорних уявлень про свою Вітчизну і її взаємозв'язок з іншими територіальними, соціальними та політичними формаціями; зростає різноманіття націоналістичних проявів. Все різноманіття підходів до

розуміння патріотизму, наявних у науково-дослідницькій літературі сучасного періоду, можна умовно диференціювати по ряду напрямків, в яких визначаються головні істотні ознаки.

Патріотизм, що розроблявся в першому напрямку, виступає як духовно-релігійне самовиявлення особистості, що досягла вищого рівня розвитку, здатної відчувати божественну по природі любов до Батьківщини, що володіє готовністю до самопожертви і самозречення для її блага. Сам же патріотизм розглядається як найважливіший момент, процесу розвитку особистості, а саме - її духовного розвитку, самовираження. При цьому рівень такого розвитку є дуже високим, оскільки духовна самореалізація особистості передбачає прояв нею цілого ряду найважливіших сторін та якостей, що характеризуються повнотою, цілісністю, оптимальністю і сформованістю. Зміст же цих якостей особистості, самого акту духовності патріотизму, є глибоко релігійним.

У цьому напрямку у всій глибині розкривається духовна природа патріотизму. Духовне постає як найвища цінність: тільки через нього і завдяки йому, людина здатна піднятися до висоти істинного патріотизму. Особлива значимість духовного не тільки в божественності його природи, але і в величезному багатстві культурного, історичного та власне богословського змісту патріотизму, який протягом тисячоліття

розвивався в лоні Православ'я. Вищі прояви духовного, такі як істинний патріотизм – є результатом складного і тривалого розвитку суспільства, етносу, особистості.

За останні роки чимало було зроблено для того, щоб повернути з небуття багатющу духовну спадщину України, представлену її найбільшими мислителями. Більшість з них, будучи глибоко релігійними людьми, розглядали найважливіші проблеми людини, її розвитку, відродження, в тому числі на основі патріотизму, керуючись християнським світоглядом, православним віровченням. До чудової плеяди мислителів, які зробили свій внесок у створення і розвиток розглянутого напрямку, можна віднести таких діячів Церкви, як Митрополит Іларіон, П. Могила, філософів Г. Сковороду, В.Соловйова, К. Леонтєва, Н. Данилевського, І. Ільїна, П. Юркевича, М.Бердяєва, П.Сорокіна, П. Флоренського, В. Флоровського, письменників і поетів Л. Українку, І. Франко, Т. Шевченка, М.Гоголя та ін.

Наступний напрямок в певній мірі є продовженням попереднього. Його представники, розкриваючи сутність патріотизму, роблять це в нерозривному зв'язку саме з особою, яка є для них вищою цінністю (в тому числі і по відношенню до суспільства). Тому даний напрямок може називатися особистісним патріотизмом. Істотною стороною, що відрізняє його, є те, що в ньому першочергова роль відводиться соціальному суб'єкту. Ідея розуміння патріотизму в особистісному ракурсі отримала своє теоретичне обґрунтування ще у Г.Флоровського. Він розглядав патріотизм як культурну творчість і національну напругу власних сил людства. Саме цей особистісний акт створює, на думку Флоровського, велич країни, формує праведну і благословенну любов до Батьківщини [9; с. 152-188].

Ця ідея, природно, не могла отримати подальшого розвитку в умовах створення потужної державно-адміністративної системи, відчуження особистості і спрямованості проти неї. Тому в перші десятиліття Радянської влади особистість не тільки не виступала в якості суб'єкта патріотизму, але навіть не фігурувала в зв'язку з цим поняттям у вигляді терміна. У партійних документах, ідеологічних роботах більш пізнього періоду в якості

суб'єкта патріотизму виступав «радянський народ». Громадським же наукам, що характеризувалися своєю дегуманізованістю, залишалося лише теоретично обґрунтовувати термінологічні побудови вищої інстанції.

Слід зазначити, що безсумнівним достоїнством даного напрямку, особливо в порівнянні з попереднім, є його гуманістичний характер, спрямованість безпосередньо до людини. Завдяки патріотизму, людина як би ідентифікується з Вітчизною, Батьківщиною. Ось як розкриває тотожність «Батьківщина - це я» А. Агеев: «Батьківщина - це я в тому сенсі, що у неї немає ніяких більш високих і важливих інтересів, ніж мої, її громадянина, інтереси, у неї немає ніякої іншої «місії», що вимагає на свій вівтар масових жертв, крім природної «місії» бути людським оплотом і полем творчої діяльності людини. Батьківщина - це я в тому сенсі, що я і мільйони подібних мені, власне, і складаємо її живе «тіло». Можна милуватися просторами, можна пишатися багатствами надр, можна без зупину переробляти ці простори і ці багатства в жахливу військову міць, але велич тієї чи іншої країни визначається тільки рівнем людської гідності її громадян» [1].

До третього напрямку належать найбільш поширені в науково-дослідній, публіцистичній літературі дефініції, що визначають патріотизм як піднесене почуття любові до Батьківщини, що в значній мірі зумовлюється етимологічним значенням самого терміна «патріотизм». Цей напрямок, що фіксує певне, хоча й, безумовно, позитивне, нерідко яскраво виражене відношення до Батьківщини, обмежується головним чином рівнем емоційного відбиття, прояву в абстрактній формі любові до природи, рідного краю, рідної домівки, до картин дитинства і т.д. Саме таким є розуміння патріотизму багатьма людьми, в тому числі тими, що представляють творчу інтелектуальну та культурну еліту країни. Даний напрямок може бути названо піднесено-емоційним. У ньому підкреслюється та виділяється спрямованість, сила, піднесеність самого почуття безвідносно до характеристики суб'єкта і об'єкта, який має для нього виняткове значення.

Для цього напрямку характерне розуміння патріотизму як одного з найважливіших, найбільш піднесених почуттів. Природа цього почуття, дуже багатого за змістом, різноманітного, сильного і стійкого за проявами, не обмежується лише емоційним началом. У зв'язку з винятковою значущістю об'єкта патріотизму - Вітчизни, Батьківщини, - почуття, які відчують до нього, має яскраво виражену соціальну спрямованість. М. Добролюбов писав: «Ми більше співчуваємо своїй Батьківщині, тому, що більш знаємо її потреби, краще можемо судити про її положення, сильніше пов'язані з нею спогадами спільними інтересами і прагненнями» [3; с. 226].

У руслі розглянутого напрямку патріотизм можна визначити як піднесене, особливо в духовному та соціальному сенсі, різноманітне у своїх проявах почуття любові до Батьківщини, Вітчизни. Слабкою стороною третього напрямку є те, що в ньому переважає емоційний рівень в розумінні сутності патріотизму, недостатньо глибокою є розробка його теоретичних основ, особливо суб'єкт-об'єктного взаємозв'язку, ігнорується діяльна сторона патріотизму, сутність якої найбільш повно розкривається в наступному напрямку, який також ґрунтується на розумінні патріотизму як одного з вищих, найбільш значущих почуттів. Однак поряд з емоційною стороною наступний напрям включає також і діяльний момент.

Сила патріотичного почуття не обмежується лише глибиною і піднесеністю любові до Вітчизни. Це почуття має спонукати особистість, групу, націю, народ до активних дій, вчинків на благо своєї Батьківщини. В. Липинський писав: «...всяка шляхетна особистість глибоко усвідомлює свою кровну спорідненість, свої кровні зв'язки з Батьківщиною. Жива людина носить у своєму дусі, своєму серці, у своїй крові життя суспільства: вона хворіє його недугами, мучиться його стражданнями, цвіте його здоров'ям, блаженствує його щастям, поза своїми власними особистісними обставинами» [7; с. 413]. Такого роду діяльність є не тільки неодмінною умовою істинного патріотизму, але і його критерієм. Від того, який внесок тієї чи іншої особистості, групи здійснено у справу вітчизни, наскільки та чи інша діяльність відповідає завданням її розвитку,

зміцненню, залежить і патріотизм та рівень його сформованості і ступінь прояву у конкретного суб'єкта.

Найбільш повно і послідовно діяльна сторона патріотизму розроблена В.Макаровим. Він, зокрема, писав: «Тільки соціальна дія дозволяє судити про зміст почуттів людини, звернених до Батьківщини. Сама діяльність робить патріотизм реальною ланкою функціонування соціальної системи. Патріотизм є одним з потужних і довготривало-діючих мотивів соціальної діяльності. З іншого боку, наявність у соціальної дії патріотичного мотиву надає їй особливу якість» [8; с.189-190].

Відзначаючи цю характерну особливість даного напрямку, зауважимо, що тут постає питання про необхідність конкретної реалізації патріотизму: дій, вчинків в інтересах Вітчизни, у зв'язку з чим його можна назвати реалізаційно-діяльним. Даний напрямок розглядає природу патріотичного почуття багато в чому аналогічним чином, однак, порівняно з попереднім напрямком, таке відчуття є ще й спонукальною силою. Внаслідок цього патріотизм, завдяки силі і дієвості почуття, виявляється діяльним. Реальне ж втілення патріотичного почуття в конкретні справи, вчинки, дії в інтересах Вітчизни, є критерієм патріотизму, визнанням його істинності. Патріотизм, що розроблявся в рамках цього напрямку, являє собою, головним чином, одне з вищих, найбільш значущих почуттів, що є дієвою спонукальною силою в процесі активної соціальної діяльності в інтересах суспільства, на благо Вітчизни.

У п'ятому напрямку патріотизм розглядається як соціальний феномен. При цьому різні точки зору щодо конкретної визначеності такого явища утворюють досить широкий спектр. Зміст і характер даного явища в значній мірі зумовлювалися особливостями історичного розвитку суспільства, держави, політикою його правлячої еліти. В умовах більш жорсткого керівництва і регламентованого функціонування радянської суспільної системи патріотизм являв собою одну з її найважливіших ідеологічних основ, що виступала в числі стрижневих напрямів виховання підростаючого покоління. У більш пізній період, в кінці 60-х - початку 80-х років ХХ століття в ряді суспільних наук, особливо в філософських, значний розвиток

одержала точка зору, згідно з якою патріотизм досліджувався як явище суспільного світогляду.

Наступний, шостий напрям характеризується тим, що об'єктом патріотизму є держава. Внаслідок цього він з повною підставою може бути названий державним патріотизмом. Поява такого різновиду патріотизму була запропонована достатньо визначеними історичними умовами, а саме: необхідністю консолідації зусиль для створення, зміцнення держави, різних форм державної влади. Не випадково тому, що одним з перших, хто розробив теоретичні підстави даного напрямку, був один із найвизначніших прихильників сильної італійської держави Ніколо Макіавеллі. Також ці передумови отримали вельми глибоке філософське обґрунтування в ряді праць Г.Ф. Гегеля.

«Самосвідомість суспільства, взята в її цілісності, - писав Г. Гегель, - є форма свідомої субстанції кожного істотного виду духовності - сім'ї, Батьківщини, держави, так само як і всіх чеснот - любові, дружби, хоробрості, честі, слави» [2; с. 336]. «Вона утворює субстанцію моральності - саме родинної любові, любові до Батьківщини - прагнення до загальних цілей і інтересів держави» [2; с. 337]. Як впливає з думки Гегеля, його розуміння патріотизму означає прагнення до загальних цілей і інтересів держави, які є, безумовно, пріоритетними по відношенню до будь-яких інших, будь-то інтересів суспільства, групи або окремої особистості. Держава ж, як вища форма організації і вища цінність, виступає головним об'єктом почуттів і помислів особистості і суспільства, і, перш за все патріотичних. Тому, на думку Гегеля, справді наукове, діалектичне розуміння самосвідомості припускає, не стільки усвідомлення своєї самості, скільки усвідомлення загального, субстанціонального, визнання примату громадських інтересів над індивідуальними.

У 1990-ті роки внаслідок глибоких потрясінь в українському суспільстві, загострення кризових явищ у всіх його сферах, значного ослаблення держави і посилення дисфункцій у діяльності її інститутів, державний патріотизм отримав нову теоретичну базу. В основі сучасної концепції державного патріотизму лежить ідея Відродження України засобами

розвитку і зміцнення системи державних інститутів, ефективного функціонування яких завдяки підтримці якісно перетворених владних структур, покликане зіграти вирішальну роль у подоланні багатьох проблем і труднощів сьогоденного життя. Велике місце в цій концепції займає духовно-ідеологічний компонент – формування в суспільній свідомості ідеального образу Української Держави. Державний патріотизм є найважливішим пунктом програм, передвиборних платформ цілого ряду партій, рухів патріотичних організацій.

З аналізу концептуальних підходів до розуміння державного патріотизму випливає, що його економічною основою є історично сформовані способи підтримки господарських зв'язків між різними регіонами країни. Політична основа державного патріотизму включає історично сформовані традиційні прийоми управління громадянським життям. Нарешті, його соціальною основою виступає єдність історичного походження і розвитку народів України, спільність нашого державного устрою. Значна увага в рамках даного напрямку приділяється формуванню загального державно-патріотичного світогляду на основі національної честі і гідності, високої моральності та духовності.

У новій концепції державного патріотизму зроблена спроба подолати протиставлення держави, суспільства та особистості, тому розвиток, зміцнення держави перестає розглядатися як самоціль. Благо держави, будучи пріоритетною метою даного напрямку, виступає при цьому основною умовою реалізації можливості та необхідності зміцнення сім'ї, відновлення прав людини, прояву турботи про соціально незахищені верстви населення.

Так як в даному напрямку в якості об'єкта патріотизму виступає держава, то в ньому враховується своєрідність історичного шляху України. У сучасних умовах зміцнення держави, державності на основі патріотизму не тільки сприяло б створенню правового суспільства, а й становленню України як великої Держави.

В сучасній Україні широко розвивався ще один напрямок – такий як національний патріотизм. Це пояснюється тим, що, на думку його ідеологів, національний світогляд має різні політико-ідеологічні відтінки, а

світовідчуття ґрунтується на загальнокультурних і духовних цінностях. Крім того, «Саме в патріотизмі знаходить свій вияв велич національного духу» [73; с. 124].

У нинішніх умовах, коли підвищується роль і значення України в сучасному світі, національний патріотизм отримав новий імпульс розвитку як чинник прискорення національної ідентифікації, усвідомлення національних інтересів країни. Національний патріотизм особливо яскраво проявляється останнім часом у творчості багатьох відомих представників вітчизняної культури. Незважаючи на те, що національний патріотизм по цілому ряду об'єктивних причин став помітним явищем нашої дійсності, його всебічна підтримка в якості пріоритетного напрямку все ж не представляється можливою. В багатонаціональній Україні патріотизм не може бути моноетнічним, навіть, незважаючи на величезну кількісну перевагу українців над всіма іншими національними спільнотами та його безсумнівні досягнення, великі культурно - історичні звершення і т.д.

Наступний напрямок відноситься до числа тих що з'явилися в самий останній час, він отримав назву - «громадянський патріотизм». Однак він продовжує історичну традицію української суспільної думки XIX - початку XX століть - «ідея вітчизни однаково мусить бути властива всім синам її, бо тільки при ясному її усвідомленні людина набуває право називати себе громадянином» [4; с. 195]. В основі громадянського патріотизму лежить свобода, рівноправність, почуття причетності до проблем суспільства і держави, громадянська моральність і природна підтримка особистісних соціо-природних рефлексій.

Наведені вище та проаналізовані визначення патріотизму різні. Але вони не суперечать один одному, так як в них простежується прагнення показати важливу роль патріотизму в різних сферах соціокультурної діяльності людей. У той же час, кожен з них страждає певною однобічністю, неповнотою, відображаючи лише якусь одну, якісну, сторону патріотичних відносин у суспільстві, а, отже, і відповідну сторону сутності та змісту патріотизму, що проявляється та підтримується соціальними суб'єктами в тій

чи іншій сфері суспільного життя. Такий плюралізм підходів до визначення змісту патріотизму пояснює відмінності в методології досліджень, світоглядних орієнтаціях дослідників, завданнями та цілями досліджень. Це пояснюється, також складністю самого феномена, його багатоаспектністю, різноманітним форм прояву, зміною ставлення до нього державного керівництва і суспільної еліти, особливостями наукових досліджень проблеми патріотизму здійснюваних в різних історичних, соціально - політичних умовах, на базі різних наук і т.д.

Патріотизм в Україні має цілий ряд характерних особливостей, зумовлених неповторністю її історичного розвитку, самої долі українського народу, його культури, способу життя, менталітету, національної самосвідомості, багатством етносів, різноманітним природи, клімату і т. д. Важливою закономірністю історичного розвитку патріотизму в нашій Батьківщині є його нерівномірний характер: за небувало високим, загальним підйомом, як правило, слідує спад, депресія і навіть депатріотизація суспільства. Проте протягом останніх століть, і особливо останніх десятиліть український патріотизм відстояв своє право на існування і зараз зазнає значного розквіту.

Представляється можливим сформулювати кілька узагальнюючих положень. Патріотизм є невід'ємним атрибутом існування нації, народу, суспільства, держави, особистості, він являє собою найважливішу умову єдності, культурної цілісності, динамічного і успішного розвитку суспільства, держави. Він характеризується як складне, багатоконпонентне в змістовному плані, структуроване явище, що має різні етапи і рівні розвитку, що виявляється в найважливіших сферах життя суспільства в багатьох формах, і в силу цього, він по-різному розуміється, сприймається не тільки різними соціальними шарами, групами, але і багатомірно розглядається, трактується в науково-дослідній літературі, в результаті чого до цих пір залишається невирішеною проблема розуміння його істинної суті і, відповідно, не знята необхідність його більш глибокої теоретичної розробки.

Література

1. Агаев А. Г. Патриотизм и интернационализм советского человека. / Ахмед Гаджимурадович Агаев. – [2-е изд., перераб.] – М.: Сов. Россия, 1975. – 352 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия истории / Георг Вильгельм Фридрих Гегель; [перевод А. М. Водена]. – М., Л.: Гос. изд-во социально-экономической литературы, 1935. – (Сочинения : в 14 т./ Г.В.Ф Гегель; т. VIII – 470 с)
3. Добролюбов Н.А. Собрание сочинений. / Николай Александрович Добролюбов. – Т.3. – М. – Л.: Худож. лит, 1978. – С. 225-335.
4. Драгоманов М. П. Чудацькі думки про українську національну справу./ Михайло Петрович Драгоманов. – Львів: Просвіта, 1892. – 210с.
5. Крижанич Ю.П. Политика: монография / Юрий Петрович Крижанич. – М.: Политиздат, 1965. – С. 322.
6. Крымец Л. В. Социальное взаимодействие в контексте постиндустриального общества на современном этапе развития: монография / Людмила Владимировна Крымец. – Saarbrucken, Germany: Lap Lambert Academic Publishing, – 2012. – 163с.
7. Липинський В. К. Листи до братів-хліборобів. Про ідею і організацію українського монархізму / Вячеслав Казимирович Липинський [під ред. Я.Пеленський]. – К.: Київ-Філадельфія, 1995. – 470 с.
8. Макаров В. В. Общество как социальная система : [текст] / Виктор Викторович Макаров. – Волгоград: ВолгГТУ, 1994. – 243 с.
9. Флоровский Г. В. О патриотизме праведном и греховном / Георгий Васильевич Флоровский // На путях. – Кн.2. – Геликон-Берлин. – 1922. – С.152-188.
10. Doob L. Patriotism and Nazionalism. Their psychological Foundation. / L. Doob. – Yale University, 1964. – P. 62-66.
11. Leniand J.M. L'utopie francaise: Essai sur le patrimoine./ J.M. Leniand. – Paris, 1992. – 336 p.
12. Patriotism: The making and unmaking of Brit. nat. identy. London, 1989. Vol.1. History and politics. Vol. 2. Minorites and outsiders. Vol. 3. National fictions.

Krymets L. V., PhD, senior scientific officer

PSIHOLOGIC AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING OF PATRIOTISM IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN NATION

Patriotism is an inherent part of the nation, the people, the state, the individual, it is a crucial condition for unity, cultural integrity, dynamic and successful development of society. It is characterized as a complex, multidimensional in terms of meaningful, structured phenomenon that has different stages and levels of development, as reflected in the most important areas of life in many forms.

Epistemological aspect of the study of the concept of patriotism associated with the reflection of reality in individual and social consciousness on two levels: emotional and rational. With epistemological methodological apparatus resolved question: how is a learning process patriotism, what is the role of social practice and social research in his knowledge. In the problem field of research includes issues such as the revaluation of values, change values grounds identification related to the patriotism of different social groups, the role of patriotic values in shaping public opinion.

Keywords: psihologic and pedagogical aspects, patriotism, nation, people, society, state, personality.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто науково-теоретичні засади психологічного супроводу освітніх послуг у вищому навчальному закладі. Проаналізовано наукові підходи до визначення понять «освітні послуги» та «психологічний супровід». На основі узагальнення думок вчених визначено функції психологічного супроводу. Обґрунтовано необхідність впровадження психологічних служб у вищі навчальні заклади.

Ключові слова: «освітні послуги» та «психологічний супровід».

В статті рассмотрены научно-теоретические основы психологического сопровождения образовательных услуг в высшем учебном заведении. Проанализированы научные подходы к определению понятий «образовательные услуги» и «психологическое сопровождение». На основе обобщения мнений ученых было предложено функции психологического сопровождения. Обоснована необходимость внедрения психологических служб в высшие учебные заведения.

Ключевые слова: «образовательные услуги» и «психологическое сопровождение».

Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку особистості, нації і держави, нарощення їх інтелектуального, духовного та економічного потенціалу.

У сучасній системі освіти суттєво розширюється сфера освітніх послуг. Вирішальну роль у забезпеченні їх якості відіграють керівництво навчального закладу та викладачі, які безпосередньо можуть відстежити психологічну реакцію студентів, гнучко пристосовуватися до їх запитів.

Актуальність дослідження психологічного супроводу освітніх послуг зумовлена особливою соціальною значущістю сфери освіти в житті сучасного суспільства, новими соціальними вимогами, відповідними стратегічними змінами розвитку освіти України та загальноосвітніми тенденціями.

Однією з головних тенденцій розвитку освіти є підвищення її якості. А так, зростає вимога розширення масштабів рівня освіти, поліпшення якості підготовки фахівців, а головне – розвитку самої людини, її творчих здібностей. Відповідно до запитів часу відбуваються кардинальні реформуючі процеси в системі освіти.

Активне просування освітніх послуг на ринок споживача вимагає спеціальної організації навчального закладу. Впроваджена система управління якістю диктує вимогу, за якою кожна послуга має відповідати вимогам споживача. Організація повинна постійно оцінювати ступінь його задоволеності і постійно покращувати (удосконалювати) процеси надання послуг. Успішність навчання студентів у вищих навчальних закладах багато в чому визначається реальними умовами їх

життєдіяльності, характером проблем, що виникають у процесі навчання, можливостями їх вирішення адміністрацією, викладачами, а також психологічними й соціальними службами. Іншими словами, технологія психологічного супроводу надання освітніх послуг у ВНЗ не виступала раніше предметом спеціальних наукових досліджень, хоча певне теоретичне та методологічне підґрунтя для розв'язання означеної проблеми вже є.

Мета статті: розкрити зміст теоретичних засад психологічного супроводу освітніх послуг у вищій школі.

Завдання: проаналізувати визначення та зміст понять «освітні послуги», «психологічний супровід» у сучасній науковій літературі; охарактеризувати функції психологічного супроводу освітніх послуг у вищій школі; розкрити зміст діяльності психологічних служб у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що серед дослідників єдиною думкою з приводу того, що ж вважати освітньою послугою, немає.

Освітні послуги, як суспільний товар, мають свою споживчу вартість, яка може бути виражена якістю, глибиною та характером знань, що надаються. Питання у галузі освіти досліджували Є. Андреев, С. Багдик'ян, А. Булкін, Б. Гершунський, В. Кремень, В. Кріжко, Б. Ліхачов, В. Луговий, М. Поташник, М. Романенко, Т. Степанова, Г. Філіпчук та інші.

Праці Г. Бардієра, М. Бігянова, А. Деркача, В. Петровського, І. Ромазана, Т. Чередникової зосереджені на визначенні особливостей психологічного супроводу. Дослідження цієї проблеми також певною мірою знайшли своє відображення в працях

О. Корнева, М. Курка, С. Лебедевої, О. Нічик, В. Розова, О. Тімченка та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Основною ознакою послуги є те, що вона повинна створювати цінність для споживачів та сприйматися ними як послуга.

Наприклад, послугами навчального закладу є: надання освіти студентам; забезпечення їх підручниками; підбір висококваліфікованих викладачів, які постійно підвищують свій освітній рівень; створення сучасних аудиторій, матеріально-технічної бази; більш досконала організація процесу навчання (можливість самостійного вивчення матеріалу і контролю за допомогою комп'ютера в інтерактивному режимі, використання комп'ютерних баз даних, кейс-стаді, тренінгів; робота в малих групах; дистанційні форми навчання) тощо.

Інколи для уточнення переліку послуг доцільно звернутися до споживачів. В оцінюванні якості освітніх послуг можна керуватися такими критеріями: рейтинг та конкурентоспроможність навчального закладу; доступність послуг; знання і досвід викладацького складу; належний рівень знань; рівень комунікації, обладнання аудиторій тощо.

Перш ніж розкрити суть поняття «освітня послуга», простежимо зміст термінів «послуга» й «освіта». Можна знайти різні визначення «послуги». На думку Р. Малері [1, с. 99], послуги – це нематеріальні активи, вироблені для цілей збуту. Послуга – це процес, ряд дій. Ці дії можуть бути інструментом для виробництва цінності, вони можуть створити цінність, але самі не є самостійною цінністю. Якщо якісь дії корисні лише для того, хто їх виробляє, то вони не можуть вважатися послугою.

В економічній енциклопедії [2] послуга – це специфічний продукт праці, яка не набуває речової форми і споживча вартість якого на відміну від речового продукту праці полягає в корисному ефекті живої праці. Такими, наприклад, є послуги лікаря, вчителя, актора, перукаря тощо. Їх працю проводить певний продукт нематеріальної форми, який може бути об'єктом купівлі-продажу, предметом споживання. Це здобуття систематизованих знань і навичок, сукупність знань, отриманих в результаті навчання.

Ф. Котлер пропонує таке визначення [3, с. 294]: «Послуга – будь-який захід або вигода, яку одна сторона може

запропонувати іншій і яка в основному невідчутна і не веде до заволодіння чим-небудь».

Класики економічної теорії К. Маркс та Ф. Енгельс [4, с. 118] визначали поняття «послуга» як корисну дію тієї або іншої вартості, товару чи продукту. Послуга в розумінні К. Маркса представляє собою особливу споживну вартість праці, яка надає послуги не як речі, а як діяльність.

Розглянемо поняття «освіта». Згідно з Законом України «Про освіту» [5] – це основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Напередодні реформ у 1861 році поняття «освіта» за своїм змістом більше стало пов'язуватися з «систематичним навчанням», з передачею знань, з вивченням природничих наук, техніки, математики, набуттям професійних умінь та навичок. Утверджується цінність навчання і знань серед усіх соціальних прошарків суспільства [6, с. 86].

На початку ХХ ст. вживання поняття «освіта» розширилося. Так, педагог і освітній діяч Я.Ф. Чепіга змістовно збагатив це поняття, доповнивши його ознакою «національна освіта». Вчений пояснював нове поняття та зазначав: «Національне виховання і освіта виникають з інстинктивного змагання нації до своєї самоохорони, до зберігання фізичного і морального здоров'я. Змагання зберегти творчі сили свого національного генія є першим найважливішим стимулом до життя народу; без нього він приречений на занепад, асимілювання і навіть зникнення» [7, с. 3-4].

До 50-х років ХХ ст. радянська педагогіка тлумачила освіту як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для практичної діяльності, без огляду на співвідношення її з розвитком і вихованням. У 60-ті роки ХХ століття освіту починають трактувати як процес і результат навчально-виховної роботи, розвитку світогляду,

ідейно-політичних поглядів і моральності, а також творчих задатків і здібностей. Внаслідок цього освітній результат набув образу індивідуальної своєрідності [8, с. 44].

Вчений В.І. Луговий дійшов висновку, що освіта в її загальному розумінні – це «сукупний процес і результат цілеспрямовано організованого інформаційного окультурення людини, освоєння нею культурного досвіду» [9, с. 18].

Інший дослідник І.С. Каленюк вважає, що «освіта – це досить складне, неоднозначне, багатомірне поняття, і тому вона є предметом дослідження різних гуманітарних наук», «освіта як результат, як сума суспільно значимих знань; освіта як процес передачі знань, тобто навчальна діяльність; освіта як соціально-економічна система – галузь соціально-економічної діяльності» [10, с. 6].

Отже, освіта – це показник соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, зміцнення міжнародного авторитету, формування позитивного іміджу нашої держави, самореалізації кожної особистості.

Один із видів діяльності установ освіти – створення освітніх послуг. Основними ознаками ефективності державного управління у сфері надання послуг є: орієнтація на споживача; провідна роль керівників; зацікавленість у досягненні кінцевого результату; процесний та системний підходи; прийняття обґрунтованих рішень.

Від керівників вищих навчальних закладів має бути ініціативна організаторська робота для ефективного функціонування служб на чолі з практичними психологами, наприклад, забезпечення якості, доступності психологічних і соціальних послуг усім учасникам навчально-виховного процесу шляхом розвитку мережі психологічної служби; створення належних умов праці; організація заходів з підвищення психологічної культури студентів, педагогічних працівників, батьків; кваліфікована оцінка якості роботи працівників психологічної служби та психолого-медико-педагогічних консультацій.

Проаналізуємо й виділимо основні підходи до визначення поняття освітньої послуги. Найбільш поширений з них [11, с. 68] під освітніми послугами розуміється «система знань, інформації, умінь і навичок,

які використовуються в цілях задоволення різноманітних потреб людини, суспільства і держави».

Згідно з іншим підходом [12, с. 70] освітні послуги в процесі вжитку трансформуються в робочу силу, якість якої залежить не лише від сукупності спожитих освітніх послуг, але й від кількості і якості особистої праці, витрачених в процесі споживання цих послуг, особистих здібностей, міри їх реалізації і інших суб'єктивних чинників. Тому в рамках цього підходу слід відрізнити сукупність знань, умінь, навичок, яка є продуктом праці викладачів. Таким чином, саме освітні послуги (тобто сукупність праці викладачів), а не знання, уміння, навички, як це часто стверджується в літературі, можуть розглядатися як товарна продукція навчального закладу.

Заслужують на увагу дослідження А.А. Ченцова [13, с. 16], який виділяє категорію «освітній продукт», визначаючи його як результат науково-педагогічної праці, яка, у свою чергу, є різновидом наукової праці. В той же час, згідно з думкою цього автора, освітній продукт є частиною інтелектуального продукту, адаптованою до відповідного сегменту ринку освітніх послуг.

Перед навчальним закладом постає завдання з формування самостійної й самодостатньої особистості, здатної до професійного розвитку, активної адаптації на сучасному ринку праці та творчої самореалізації. Ці завдання пов'язані з новими вимогами суспільства до реформування вищої освіти в напрямі формування в майбутніх фахівців таких компетентностей, як: уміння гнучко адаптуватися в мінливих життєвих і професійних ситуаціях, самостійно та критично мислити, бачити та формулювати проблему, знаходити шляхи її раціонального вирішення, усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані, творчо мислити, грамотно працювати з інформацією, робити аргументовані висновки, використовувати їх для вирішення нових проблем, бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в колективі, у будь-яких конфліктних ситуаціях, самостійно працювати над розвитком особистісної моралі, інтелекту й підвищенням культурного та професійного рівня [14].

Проблеми формування професіоналізму випускників ВНЗ набувають гостроти й потребують нагального розв'язання, яке має бути системного характеру. Саме тому необхідно педагогічну діяльність супроводжувати психологічною.

Зараз набирає сили процес створення психологічних служб у ВНЗ, спрямованих на забезпечення умов для повноцінного й гармонійного індивідуального розвитку студентів, сприяння збереження та укріплення їхнього здоров'я, підвищення адаптивних можливостей. Основними в діяльності психологічної служби ВНЗ є завдання психологічної підтримки і супроводу студентів у професійному розвитку.

Вчені Г. Дубровинський, Н. Іванова, В. Конопльов, В. Корольчук, М. Корольчук, І. Марчук, А. Несін, О. Тімченко, О. Тогочинський, Г. Штефаніч під психологічним супроводом розуміють комплекс заходів і засобів впливу на психіку особистості та створення сприятливих соціально-психологічних умов з метою формування, підтримки й відновлення оптимальної працездатності фахівця в повсякденних та екстремальних умовах, або комплекс заходів щодо соціально-психологічного вивчення, психологічного й психофізіологічного обстеження студентів, а також надання їм психологічної допомоги в процесі навчання у ВНЗ, спрямованих на підвищення ефективності їхньої діяльності (навчальної, громадської, спортивної, трудової), індивідуального навчання та виховання з урахуванням особистісних і психофізіологічних особливостей.

Е. Зеєр дає таке визначення психологічному супроводу професійного становлення «це рух разом з особою, що змінюється, поряд з нею, своєчасна вказівка можливих шляхів, за необхідності – допомога й підтримка [15].

Психологічний супровід є системою заходів професійного психолога, що спрямована на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості.

Психологічний супровід у ВНЗ – це, передусім, система створення умов для повноцінного розвитку та навчання майбутнього фахівця в конкретному освітньому середовищі університету [14].

Надаючи людині допомогу й підтримку у виборі траєкторії професійного розвитку, психолог не нав'язує йому свої думки, а допомагає визначити орієнтири. Таким

чином, психологічний супровід – це цілісний процес вивчення, формування, розвитку та корекції професійного становлення особистості [15].

Головне у психологічному супроводі – допомога студентам почати реалізовувати себе в професійній діяльності вже на етапі навчання у ВНЗ, надання своєчасної допомоги та підтримки особистості, навчити її самостійно долати труднощі цього процесу, відповідально ставитися до свого професійного становлення.

Функції психологічного супроводу у процесі фахової підготовки:

- інформаційно-аналітичний супровід окремих етапів професійного становлення (вибору професії, початкового етапу профадаптації, професіоналізації у процесі навчання у ВНЗ тощо);

- проектування й самопроектування сценаріїв окремих етапів професійного становлення;

- психологічно компетентне надання підтримки та допомоги студентам у подоланні труднощів професійного становлення [14].

Забезпечуючи психологічну складову організації освітнього середовища, працівники психологічної служби вищого навчального закладу повинні забезпечити умови, які сприяли б розвитку індивідуальності кожного студента, збереженню їхнього здоров'я, формуванню у них готовності до самостійного життя в суспільстві після завершення навчання.

Випускники ВНЗ, які отримали досвід психологічного супроводу, орієнтовані на планування власної кар'єри, мають достатньо сильно виражені професійні, інтелектуальні, соціальні цінності. Їм важливо отримати роботу, яка цікава, побудувати кар'єру, взаємодіяти з людьми і отримувати нові знання. Вони орієнтовані на саморозвиток, самокритичні, задоволені власною поведінкою, досить упевнені в собі і розраховують на власні сили. У них високий рівень активності. Студенти чітко уявляють, чого хочуть, їх не лякають нові і складні цілі, вони намагаються отримати максимальний результат.

Випускники ВНЗ, які не отримали досвід психологічного супроводу, мають більш низький рівень активності, особистісної конкурентоспроможності, у них неадекватна самооцінка, цінності не орієнтовані на роботу, професійне зростання

і побудову кар'єри. Вони менше орієнтовані на інших людей, на взаємодію.

Тому мета психологічних служб ВНЗ полягає у:

- соціально-психологічній адаптації студентів до навчання у ВНЗ;
- психологічному забезпеченні та підвищенні ефективності навчально-виховного процесу засобами практичної психології;
- психологічному забезпеченні особисто-орієнтованого навчання студентської молоді;
- сприянні створення оптимальних умов для гармонійного та різнобічного розвитку особистості;
- формуванні здорового способу життя та захисті психічного здоров'я всіх учасників навчального процесу – студентів, викладачів та співробітників;
- створенні умов для формування у студентів мотивації до самовиховання, саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації;
- сприянні професійного становлення студентів і співробітників університету тощо.

Можемо представити визначення поняття «психологічної служби». Це структурний підрозділ навчального закладу, що виступає організаційним суб'єктом, має мету, завдання та напрями діяльності, тісні зв'язки між студентами та персоналом організації (керівництво, викладацький склад) й забезпечує:

- управління діяльністю психологів на основі правил, що визначають порядок взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу;
- системний розвиток психологічного супроводу освітніх послуг на основі постійної взаємодії з оточуючим середовищем (навчальним процесом);
- використання спеціальних професійних ресурсів для досягнення організаційних цілей.

Планомірність подальшого розвитку психологічної служби повинна бути забезпечена системою управління якості з врахуванням сучасних підходів, включаючи організацію постійного контролю діяльності практичних психологів служби. Це може бути система оцінки, критерії аналізу ефективності роботи підрозділу тощо.

Забезпечення якості освіти і послуг представляє маркетинговий комплекс:

інформаційне забезпечення, спеціальна комплексно-цільова програма, структура управління, розподіл прав, функцій і відповідальності в апараті управління, спеціальний моніторинг якості освітніх послуг.

Один з головних факторів успішного функціонування психологічної служби – наявність єдиного підходу до концепції її організації, розвитку та функціонування. Розвиток ефективної системи психологічного супроводу освітніх послуг можливий тільки при умові вирішення кожним працівником освіти питання про оптимальну модель діяльності практичного психолога вищого навчального закладу, тобто проектування моделі професійної діяльності. У роботі служби слід приділити увагу питанню формування професійної компетентності у спеціалістів, готовності до виконання не лише функціональних завдань, а й надання системи послуг, потреба в яких виникає в учасників навчально-виховного процесу: студентів, батьків, педагогічних працівників, представників громади.

Завдяки психологічному супроводу, можна забезпечити підтримку та допомогу, насамперед студентам у навчально-професійній, а викладачам – у професійній діяльності.

Кожен навчальний заклад, де існують психологічні служби, визначає певні завдання їх діяльності, наприклад, надання психологічної допомоги студентам, викладачам та співробітникам університету у складних життєвих ситуаціях; підвищення психолого-педагогічної компетенції професорсько-викладацького складу; психологічний супровід навчально-виховного процесу; психологічний супровід розвитку особистості студента; формування позитивного морально-психологічного клімату в студентському колективі.

Практичні психологи, як працівники цієї служби, за допомогою психологічного супроводу складають цілісний психологічний образ студентів ВНЗ, виходячи з якого, надалі розробляється програма психологічної допомоги для якісного надання освітніх послуг.

Висновки. Виходячи з проведеного аналізу понять «освітні послуги» та «психологічний супровід», узагальнюючи підходи до визначення цих понять, можна зробити висновок, що освітні послуги – це систематичний процес передачі та отримання знань, умінь, навичок.

Аналізуючи роботи вчених, можна стверджувати, що управління навчально-виховною діяльністю студентів здійснюється при взаємодії педагога, психолога й студента. Вибір відповідних методів навчання та підходів до виховання студентів сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців.

Психологічний супровід передбачає створення умов для професійного розвитку випускників ВНЗ, розвитку та зміцнення їх професійних якостей, підтримки самореалізації, саморозвитку, освоєння технологій професійного розвитку.

Результатом психологічного супроводу є професійний розвиток і саморозвиток

студентів, реалізація професійного потенціалу індивіда, забезпечення професійного самозбереження, задоволеність працею й підвищення ефективності професійної діяльності.

Впровадження психологічних служб у вищі навчальні заклади допоможе забезпечити умови для повноцінного й гармонійного індивідуального розвитку студентів на всіх етапах навчання; підвищити ефективність навчально-методичної і виховної роботи ВНЗ; сформувані у студентів здібності до саморозвитку, самовиховання й соціальної активності.

Література

1. Ворачек Х. О состоянии «теории маркетинга услуг» / Х. Ворачек // Проблемы теории и практики управления. – 2002. – № 1. – С. 34–38.
2. Экономическая энциклопедия / [научн. ред. совет издательства «Экономика»; Ин-т экон. РАН; гл. ред. Л.И. Абалкин]. – М.: ОАО Издательство «Экономика», 1999. – 1055 с.
3. Котлер Ф. Маркетинг, менеджмент: анализ, планирование, внедрение, контроль / Ф. Котлер ; пер. с англ. – [9-е изд.]. – СПб: Питер, 1999. – 887 с.
4. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Политиздат, 1975. – Т. 25. Ч. I. – С. 413.
5. Закон України «Про освіту» зі змінами та доповненнями від 23.05.1991, № 1060-ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
6. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А.П. Булкин. – Дубна: Феникс, 2005. – 208 с.
7. Чепіга Я. Ґрунтовні принципи нормальної школи / Я. Чепіга // Світло. – 1996. № 1. – С. 61.
8. Андреев А. Определения в понятиях / А. Андреев // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 91.
9. Луговой В.І. Управління освітою / В.І. Луговой. – К.: УАДУ, 1997. – 302 с.
10. Каленюк І.С. Кредитні джерела інвестування освіти / І.С. Каленюк // Банківська справа. – 1998. – № 5. – С. 41–44.
11. Щетинин В.П. Своеобразие российского рынка образовательных услуг / В.П. Щетинин // Мировая экономика и международные отношения. – 1997. – № 11. – 66–73.
12. Попов Е.Н. Услуги образования и рынок / Е.Н. Попов // Российский экономический журнал. – 1992. – № 6. – С. 65–71
13. Ченцов А.А. Инновационные стратегии на рынке образовательных услуг : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. эконом. наук : спец. 08.00.10 / А.А. Ченцов. – М., 1998. – 22 с.
14. Черепехіна О.А. Технологія психологічного супроводу формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_19/files/P1911_71.pdf
15. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект, 2003. – 336 с.

Melnichenko O., researcher of the department

THEORETICAL PRINCIPLES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT EDUCATION SERVICES IN HIGH SCHOOL

The article deals with scientific and theoretical principles of psychological support education services in high school. Analysis of scientific approaches to the definition of the terms "educational services" and "psychological support". Educational services are considered as a systematic process of transmission and acquisition of knowledge and skills. Psychological support - the system measures a professional psychologist, aimed at creating conditions for successful learning activities and personal development. The result is the development of psychological support for students, the realization of his professional potential. The introduction of psychological services to help create conditions for the full and harmonious development of individual students at all stages of education, increase the effectiveness of teaching and educational work of universities, to form students' ability to self-development and self-education, social activity.

Keywords: "educational services" and "psychological support".

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ЖИТТЄВИХ ДОМАГАНЬ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Стаття присвячена дослідженню гендерних відмінностей життєвих домагань майбутніх правоохоронців. Показано особливості оформлення життєвих та професійних гендерних ролей на основі існуючих статево-рольових стереотипів та гендерної ідентичності. Ключові слова: стать, гендер, гендерні ролі, гендерна ідентичність, життєві домагання, студенти, майбутні правоохоронці.

Стаття посвящена изучению гендерных отличий жизненных притязаний будущих правоохранителей. Показаны особенности оформления жизненных и профессиональных гендерных ролей на основе существующих половоролевых стереотипов и гендерной идентичности.

Ключевые слова: пол, гендер, гендерные роли, гендерная идентичность, жизненные притязания, студенты, будущие работники правоохранительных органов.

Постановка проблеми. Проблематика гендеру як самостійної системи соціальних відносин, у центрі яких знаходиться стать і сексуальність людини завжди цікавила психологів. За останні десятиріччя у вітчизняній та зарубіжній психології проведено та опубліковано десятки тисяч досліджень [10, с. 8]. Аналізуючи уявлення про феномен “гендеру” у вітчизняній та зарубіжній психології особистості варто відзначити суперечливість трактувань, а також міждисциплінарний характер меж у визначенні змісту і сфери застосовності терміну “гендер” та його відмінність від терміну “стать”, а також певне предметне розходження наукових інтересів учених [1; 2; 3; 9].

Факт тілесних відмінностей чоловіків та жінок не детермінує усі відмінності, що спостерігаються між ними, адже окрім конституційного в їх основі постає й соціокультурний контекст: вони відображають що в даний час та у даному суспільстві властиво чоловікам, а що – жінкам. При цьому соціальні відмінності чоловіків та жінок стали пов’язуватися з відмінностями в їх біологічному статусі ще з часів епохи Відродження [2; 3 с. 27–28]. Існуючі дослідження залишають відкритим питання щодо гендерних відмінностей становлення життєвих домагань студентської молоді, зокрема майбутніх правоохоронців.

Виходячи з зазначеної проблеми **метою** статті є визначення гендерних відмінностей життєвих домагань майбутніх правоохоронців, на основі яких оформлюється власна стратегія побудови та прогнозування особистісно-професійного розвитку суб’єкта діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Існуюча безліч зарубіжних публікацій щодо статевої та гендерних відмінностей відображає односторонній підхід, який пояснює відмінності у здатностях та поведінці чоловіків та жінок лише вихованням та соціалізацією [9, с.13]. Загалом же відзначимо, що існують два підходи до статево-рольового розподілу, згідно з першим в основі відмінностей лежать психофізіологічні детермінанти, а з іншим – соціально-культурна матриця та процес гендерної соціалізації [4; 5, с. 39]. Тому ми погоджуємося з позицією Є.П. Ільїна стосовно обов’язковості урахування біологічних основ відмінностей людей різної статі окрім психологічних та соціальних установок суспільства [9].

Між тим зазначимо, що ми приймаємо позицію стосовно розрізнення понять “стать” та “гендер” М.Л. Сабунаєвої та Ю.Е. Гусєвої, які відзначають, що стать – це сукупність анатомо-фізіологічних особливостей організму, заданих від народження, а гендер – це соціальна стать, соціальний конструкт статі, надбудований суспільством над фізіологічною реальністю [3, с. 401]. На нашу думку гендер відображається в Я-образі особистості, як обумовлені соціокультурними чинниками соціалізації людини уявлення про рольові позиції статі в референтному оточенні, суспільстві в цілому. В ракурсі зазначених позицій слушним постає положення Є.П. Ільїна щодо доцільності уведення поняття “фенотипові стать”, що відображає сплав генетичної (біологічної) статі і гендерної (психологічної) статі [9].

Так, Е.Е. Маккобі та С.Н. Жаклін [16] наголошують на тому, що саме соціальні

експектації суспільства на основі соціально-культурної матриці відіграють провідну роль у формуванні психічної статі та гендерних ролей. Дослідники визначають усталені форми розуміння особистісних якостей, що визначають поведінку чоловіків та жінок через гендерні або статево-рольові стереотипи, в основу яких покладають уявлення про маскуліність та фемінінність. Про першооснову чоловічого та жіночого початків (аніма та аніmus), які втілюються через статево-ідентичність як архетип колективного несвідомого та становлять мотиваційну основу життєдіяльності людини, писав ще К.Г. Юнг [5, с. 38–39].

В окремих дослідженнях маскуліність та фемінінність розглядається з одного боку як феномени, що проявляються в уявленнях, установках, стереотипах, які в процесі соціалізації формують саму гендерну ідентичність, а з іншого боку реалізуються у формі індивідуальної гендерної ідентичності – маскуліної, фемініної, андрогінної [5, с. 39]. Тому ми підтримуємо позицію Л.М. Долгих про те, що прояви гендерної ідентичності оформлюються у гендерні ролі як сукупність норм, стандартів, очікуваних взірців поведінки людини залежно від її біологічної статі, яку людина реалізує, здійснює у моделі своєї поведінки, стильових особливостях діяльності тощо. На нашу думку, саме статево-рольові стереотипи є основою, своєрідним соціально-психологічним механізмом формування гендерних ролей чоловіків та жінок.

Аналіз досліджень свідчить про обумовленість вибору майбутньої професійної діяльності існуючим розподілом на чоловічі та жіночі види діяльності саме за статево-рольовими стереотипами не враховуючи при цьому рівень розвитку індивідуальних якостей, які дозволяють успішно її здійснювати. І.С. Кон зазначає, що історично жінкам на відміну від чоловіків відведено залежну, підпорядковану роль [5, с. 40–41].

О.В. Мігіна та В.Ф. Петренко наголошують на міжпоколінних зв'язках та глибинно-ментальному рівні регулювання у суспільній свідомості процесу формування статево-рольових стереотипів жіночої поведінки та їх установок [11].

Спираючись на роботи українських та зарубіжних дослідників [2; 5; 11; 15], зазначимо, що гендерні ролі з одного боку декларовані зовнішніми чинниками та

соціальним оточенням, а з іншого боку вони в процесі становлення особистості інтеріоризуються в процесі набуття власного життєвого досвіду. Зокрема культивування гендерних ролей через формування статево-рольових стереотипів відбувається ще за навчання у початковій школі.

У своєму дослідженні Л.М. Долгих звертається до напрацювань Р. Томпсон та Дж. Плека щодо особливостей структури чоловічих статево-рольових стереотипів [5, с. 52–55]. Змістова структура їх складається з таких чинників: норма статусу (уявлення про успішне кар'єрне зростання як основи соціального статусу); норма твердості (розумова, емоційна та фізична жорстокість у соціальних очікуваннях); норма антижіночості (неприйнятність стереотипно жіночих занять та видів професійної діяльності як соціальна вимога). Чоловічі стереотипи таким чином передбачають маскуліні характеристики, виражені через домінування, прагнення до досягнення мети, високу конкурентоспроможність, а їх гендерні ролі – професійну успішність, втілену у високих посадах та матеріальних благах. Наразі ментальна жорстокість може заважати професійному розвитку, блокуючи власну ініціативу чоловіків щодо набуття нових знань на курсах, додаткових заняттях, оскільки передбачає визнання власної некомпетентності. Емоційна стійкість чоловіків та спроможність самостійно розв'язувати свої емоційні проблеми передбачає здатність прислуховуватися до себе, аналізувати свої вчинки, планувати життєвий та професійний шлях [5]. Підтримуючи позицію Л.М. Долгих зазначимо, що статево-рольова стереотипізація таким чином обмежує життєві та професійні домагання молоді щодо розкриття себе у професіях на основі власних професійних здібностей та потенціалу при побудові професійної перспективи.

Цінними у нашому дослідженні є положення Т.М. Титаренко щодо гендерної асиметрії у життєвих домаганнях чоловіків та жінок. Так, жінки краще структурують час, а чоловіки орієнтуються у просторі. Жіноча часова свобода є надійною передумовою розвитку більш гнучких життєвих домагань, оскільки у жінок прогнозування власного майбутнього не детерміноване причинно-наслідковою

моделлю світу, як це роблять чоловіки [6, с. 33].

Для жінок характерні більш конкретні, прості, а тому реалістичні уявлення про бажане майбутнє. Чоловіки ж іноді не здатні “відокремити реалістичне, зважене моделювання потребового майбутнього від фантазійних, компенсаторних імажінацій”. Життєві домагання жінок більш стійкі, терплячі, цілеспрямовані, лише позитивно емоційно забарвлені на відміну від чоловічих очікувань, які сміливіші, ризикованіші, більш плінні, мінливі, нестійкі, можуть бути як позитивно та і негативно забарвлені в емоційному плані [6, с. 34].

Життєві домагання чоловіків на основі швидкої, оперативної мотивації направляють, а жіночі на основі терплячої, тривалої мотивації формують усталене ставлення до перешкод та обмежень. Нове та цікаве у предметній діяльності чоловіків та у комунікативній сфері жінок сприяє підвищенню рівня життєвих домагань, за умови віри у свої можливості [6, с. 35].

Т.М. Титаренко наголошує на більш інтенсивній дії комунікативно-семіотичного механізму життєвих домагань у жінок, яким характерні більш значущі стани затишку та передбачуваності за реальне втілення задумів у життя. Опосередкована інструментальними правилами, майбутня дійсність чоловіків більш чітка, зрозуміла, структурована та усвідомлена. Разом з тим цілепокладання чоловіків перспективне, цілі не дуже конкретизовані, у жінок же цілі більш конкретні та близькі. Тому не орієнтовані на теперішній час свого життя чоловіки менш гнучкі у переорієнтуванні своїх домагань у разі неможливості їх досягнення порівняно з жінками. Таким чином чоловічі життєві домагання стратегічні, задають напрям руху, а жіночі домагання тактичні, гнучкі за виникаючих перешкод [6, с. 36].

Як зазначає Є.П. Ільїн, у юнаків професійне самовизначення детерміноване чинниками далекої перспективи та формується в руслі загальної життєвої перспективи й органічно входить у нього. У дівчат життєве і професійне самовизначення не пов'язані між собою, для них характерна велика емоційність і ситуативність самовизначення, менш цілісний світогляд. Найближчі плани дівчат визначаються в основному пізнавальними інтересами і рівнем емоційної збудливості. У юнаків

планування найближчої перспективи обумовлене інтелектуальними показниками (комбінаторне мислення, загальний рівень інтелекту) і рівень самоконтролю [7, с. 68].

Д.В. Навольська наголошує на вищій рівень професійних домагань у хлопців, які орієнтовані на досягнення високого статусу і начальницьких посад, одержання матеріальних благ, а домагання дівчат не йдуть далі посад керівників середньої ланки та орієнтовані на максимальне задоволення професійних інтересів в обраній професії. Такі домагання орієнтують хлопців на вертикальний тип кар'єри, а дівчат – на горизонтальний [7, с. 72].

Жінки більш пасивні в плануванні ділової кар'єри, більше живуть сьогодишнім днем і менше заглядають у завтрашній. За даними В.Г. Горчакової лише 20% жінок орієнтовані на професійну кар'єру. Дослідження М.В. Сафонові показали, що особистісними особливостями успішних у кар'єрі жінок є товариськість, соціальна сміливість і активність, розважливність, емоційна стриманість, високий рівень інтелекту, достатній самоконтроль, тобто виразні маскуліні якості [7, с. 79].

Загалом можна погодитися з висновками Є.П. Ільїна, що менша зайнятість жінок у стереотипно чоловічих професіях обумовлена з одного боку упередженістю чоловіків, які вважають їх менш цінними працівниками, а з іншого боку – особистісними якостями жінок: їх схильністю до “жіночих” видів діяльності, та відчуттям дискомфорту в чоловічих колективах.

Важливим чинником у формуванні життєвих та професійних домагань є мотивація досягнення. М. Хорнер розширила двохфакторну модель Дж. Аткинсона (мотивацію досягнення успіху – уникнення невдачі) третій фактор – мотивацію уникнення успіху. На її думку, успіх викликає в жінок тривогу, тому що асоціюється з небажаними наслідками – втратою жіночності, втратою значущих відносин із соціальним оточенням. Відчуваючи провину перед дітьми й чоловіком, жінка підсвідомо прагне відмовитися від кар'єри [7, с. 89–90].

Існуючі дослідження показують, що у жінок мотив досягнення нижче, за чоловіків, і вони не схильні будувати у відношенні своєї професійної кар'єри далекі плани [6; 7–9; 17]. Однак зайняті у традиційно чоловічих

галузях жінки вибудовують професійні плани аналогічно з чоловіками. До такого висновку у своїх дослідженнях прийшов Д. Макклеланд – статеві відмінності в мотивах досягнення необхідно розглядати відповідно до типу цілі. Так, Х. Хекхаузен пізніше пояснює цей феномен відмінностями в тому, яка ціннісна орієнтація превалює в жінок – чоловіча (інтелектуальна) або жіноча (сімейно-побутова) [8].

Е. Маккобі та С. Жаклін [16] показали, що краща успішність і більший мотив досягнення в навчанні у дівчат порівняно з хлопцями обумовлені саме більшою орієнтацією на навчання. Також дослідження Є.П. Ільїна [7–9] показали, що у дівчат частіше, чим у юнаків, зустрічається високий рівень мотиву (потреби) досягнення.

Існують три точки зору на прояв мотиву досягнень у чоловіків і жінок, які підтверджені різними авторами. Так згідно з першою жінки інакше мотивовані на досягнення, ніж чоловіки, за другою – чоловіки й жінки мотивовані різними потребами: для жінок потреба в афіліації (емоційному прийнятті) важливіше, чим потреба в досягненнях. За третьою – мотив досягнень чоловіки й жінок рівно виразний, але реалізують його в різних видах діяльності. За даними Д. Спенса і Р. Хельмрайха, наведені К. До на студентській вибірці виявлено, що у жінок вище мотивація досягнення результату, у чоловіків – мотивація вдосконалювання й змагання, більш виразна спрямованість на одержання знань і професії, а в жінок – спрямованість на одержання диплома [7–9].

Стосовно особливостей самореалізації жінки в армії Є.П. Ільїн наголошує, що для неї відкриваються можливості службової кар'єри (за останні роки майже вдвічі збільшилася кількість військовослужбовців жінок, що проходять службу на посаді офіцерів), самоствердження, стати незалежною й самостійною, приносити користь суспільству [8, с.220–222].

За даними Р.Х. Кузіної, більшість жінок охарактеризували військову службу як досить цікаву для себе, різноманітну, ненудну, але, що не дозволяє проявляти ініціативу. Адаптаційні характеристики чоловіків виявилися вищими за жіночі, хоча в жінок вони відповідають нормі й не є протипоказанням до військової служби, але емоційна реакція перед відправленням їх у район бойових дій була виражена дуже

сильно, близька до афекту. Більше виражені в жінок у ході бойових дій і астено-депресивні стани [10].

Дослідження Л. Гелліє показали, що у поглядах на критерії успіху в кар'єрі для чоловіків головне – просування по службі, для жінок – психологічний успіх. Критеріями такого психологічного успіху жінки вважають статус місця роботи, статус назви організації, місце робочих зустрічей і зовнішній вигляд [1, с.258].

Цікавими виявилися результати дослідження Е. Цуй і Б. Гутек, які виявили, що чоловіки займають посади більш високого рівня, у них більше досвід роботи. Зате в жінок більш швидке за чоловіків просування по службі, більш високі оцінки їх діяльності з боку колег і більша задоволеність своїми успіхами й начальниками. Автори дослідження роблять правомірний висновок про рівну успішність лідерської кар'єри чоловіків і жінок і пояснюють це навчанням і в цілому – позитивною політикою керівництва до жінок у даній корпорації [1, с.259].

За Є.О. Могільовкіним у сфері кар'єри та професійного розвитку відмінності чоловічого й жіночого способів дії характеризуються нерівністю можливостей. Гендерний простір визначає кар'єрні домагання й стратегії їх реалізації. Істотні гендерні відмінності проявляються у цілепокладанні щодо професійних і особистісних досягнень: чоловіки схильні поширювати професійний успіх на успішність життя в цілому, у той час як жінки чітко диференціюють професійні досягнення й благополуччя в інших сферах життя. Чоловіка сприймають успіх як посадове просування й зростання матеріального добробуту, а професійний неуспіх – як тотальну життєву невдачу. Для жінки успіх асоціюється із ситуацією, коли “усе добре й в особистому житті, і в родині, і на роботі”, тобто присутня гармонія всіх сторін життя. У виборі кар'єрних стратегій жінки також проявляють більшу гнучкість [12, с.96].

Так, у жіночих стратегіях реалізації кар'єрних домагань істотну роль відіграє професійне, а не посадове зростання. При цьому рух посадовими сходами оцінюється як вертикальна кар'єра, а змістове освоєння професії, професійне зростання – як горизонтальна. Разом з тим жінки готові поступитися кар'єрними цілями заради

збереження відносин з людьми, на які вони орієнтовані [12, с.103].

І для чоловіків, і для жінок ключову роль при виборі кар'єрної стратегії відіграє прагнення працювати в організації, де реалізуються життєві цінності, пов'язані із соціально значимою діяльністю й, крім того, забезпечується досить тривалий строк зайнятості, стабільно виплачується заробітна плата. Але разом з тим для чоловіків поряд із прагненням управляти кар'єра мотивація, що домінує – подолання перешкод, розв'язання важких завдань. Рутинна, щоденна робота може привести до демотивації, втрати трудового ентузіазму. Установлено, що в структурі мотивів кар'єри "грошова мотивація" не є домінуючою, але завжди входить у мотиваційне ядро. При цьому в чоловіків матеріальні причини частіше посідають друге місце в ієрархії мотивів кар'єри, а у жінок – третє після самореалізації й інтересу до змісту праці [12, с.103].

Більшість жінок занадто пасивні, дозволяють випадковим подіям впливати на своє життя. Життєва ціль чоловіків – високий суспільний статус, повага й визнання. Життєва ціль жінки – чоловік, який захистить її та дітей. У боротьбі за статус чоловік конкурує з іншими чоловіками, але не розглядає на рівних жінку. У боротьбі за чоловіка жінка конкурує з іншими жінками. Жінки розуміють кар'єру як особистісне зростання і самовдосконалення. Чоловіки ж уявляють собі кар'єру як більш високий суспільний статус і престижні посади [12].

Важливими в рамках проблеми дослідження виявилися саме емпіричні результати щодо гендерних відмінностей життєвих та професійних домагань студентів, адже майбутні правоохоронці під час фахової підготовки у ВНЗ також перебувають у юнацькому періоді вікового розвитку.

Так, дослідження О.П. Терновської показало, що вибір студентами пріоритетної кар'єрної орієнтації залежить від гендерних характеристик особистості: для андрогінного типу особистості більшою мірою характерна перевага орієнтації на стабільність, для маскулінного типу – орієнтація на менеджмент, для фемінного – орієнтація на автономію й служіння, а так само відсутність орієнтації на конкуренцію. Специфіка кар'єрних орієнтацій студентів на

завершальному етапі навчання у ВНЗ полягає в низькому рівні усвідомленості, що залежить від рівня розвитку їх рефлексивних здатностей [14, с.8, 15].

Сучасний облік студентства, орієнтований на індивідуалізм, пріоритет приватного інтересу, розрахунки на свої сили, цінність багатства обумовлює виникнення протиріччя між власними кар'єрними орієнтаціями й суспільно декларованими пріоритетами [14, с.11].

Грунтовне дослідження особливостей структури та динаміки життєвих очікувань у студентів з урахуванням гендерної специфіки проведено українськими дослідниками В.Г. Панком та Г.В. Рудь [13]. Автори наголошують на прагненні студентів мати власне житло, сім'ю та дітей, гарну роботу та можливість розвиватися. Цікавим виявився факт, що прагнення мати власне житло та дітей у дівчат більш виражено. У студентів виражена внутрішньодуховна особистісна спрямованість з перевагою цінностей, пов'язаних із задоволенням високих егоцентрично-духовних потреб у самореалізації, самоствердженні та духовній досконалості, самодостатності (авторитет, висока кваліфікація, можливість мандрувати, бібліотека). На думку авторів, це свідчить про задатки соціальної зрілості, розкутості, сміливості, що детерміновані цілісним баченням свого життя, реалістичним осмисленням власних прагнень, бажань та устремлінь. У студентів-чоловіків тенденція до професійного й фахового і особистісного самовизначення, концентрованого на соціальному, професійному самоствердженні. У студенток же спостерігається тенденція до реалістично-практичного та егоцентрично-гедоністичного самовизначення. Бажання працювати більш виражено у дівчат, а от прагнення до саморозвитку і самоосвіти у хлопців. При цьому до зміни місця проживання з метою реалізації життєвих планів більш готові дівчата, а от виїхати за кордон – хлопці. Студенти покладають на себе відповідальність за здійснення своїх планів, розвивається почуття реальності та адекватності щодо власних тактичних та стратегічних життєвих перспектив [13, с. 118–130].

Висновки. Таким чином, спираючись на існуючі дослідження гендерних особливостей життєвих домагань, зазначимо такі прогнозовані відмінності життєвих

домагань майбутніх правоохоронців, які доцільно також емпірично перевірити: існує гендерна асиметрія у життєвих домаганнях – курсантам-хлопцям притаманне прагнення домінування, досягнення мети, високої конкурентоспроможності, професійної успішності, втіленій у високих посадах та матеріальних благах у майбутньому, планування майбутнього детерміноване причинно-наслідковою моделлю світу; їх домагання стратегічні – сміливі, ризиковані, плинні, мінливі, можуть бути як позитивно

та і негативно забарвлені в емоційному плані, орієнтовані на швидке кар'єрне зростання; для курсантів-дівчат характерні тактичні – конкретні, прості, реалістичні та гнучкі життєві домагання та уявлення про бажане майбутнє, вони більш стійкі, терплячі, цілеспрямовані, лише позитивно емоційно забарвлені, орієнтовані на максимальне задоволення професійних інтересів та самореалізацію в обраній професії.

Література

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: [учебное пособие] / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
2. Воронцов Д. В. Гендерная психология общения / Д. В. Воронцов. – Ростов н/Д : Изд-во ЮФУ, 2008. – 208 с.
3. Гендерная психология / [Под ред. И. С. Клециной]. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с.
4. Говорун Т. Стать та сексуальність: психологічний ракурс : [навчальний посібник] / Т. Говорун, О. Кікнеджи. – Т. : Богдан, 1999. – 384 с.
5. Долгих Л. М. Вплив статоворольових стереотипів на кар'єрні домагання молоді : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Л. М. Долгих; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2007. – 187 с.
6. Життєві домагання особистості: [монографія] / [Т. М. Титаренко І. В. Лебединська, Н. В. Анікіна, О. Я. Кляпець та ін.]; за ред. Т. М. Титаренко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
7. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
8. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2007. – 544 с.
9. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 688 с.
10. Кузина Р. Х. Психологические особенности профессиональной деятельности военнослужащих женщин: автореф. дис... канд. психол. наук / Р. Х. Кузина. – СПб. : СПбГУ, 2001. – 23 с.
11. Митина О. В. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) / О. В. Митина, В. Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 68–86.
12. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологи, тренинг / Е. А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
13. Панок В. Г. Психология жизненного шляху особистості: [монографія] / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
14. Терновская О. П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. П. Терновская. – М., 2006. – 19 с.
15. Хлопоніна Н. Є. Вплив рольових очікувань подружжя на характер сімейного спілкування: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н. Є. Хлопоніна ; Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – К., 2007. – 16 с.
16. Maccoby E. E. Psychology of sex differences / E. E. Maccoby, C. N. Jacklin. – London : Stanford University Press/Oxford University Press, 1975. – 634 p.

Movmyha N. E., senior lecturer

GENDER DIFFERENCES CLAIMS FUTURE LIFE GUARDIANS

The article is devoted to research of gender differences of vital aspirations of future limbs of the law. The features of registration of vital and professional gender roles are rotined on the basis of existent sex and role stereotypes and gender identity. The semantic aspects of masculine and womanish vital aspirations of future limbs of the law are exposed as representatives of modern student, who on the stage of studies in the institute are in the youth age-old period of development.

Keywords: floor, gender, gender roles, gender identity, vital solicitations, students, future law enforcement.

МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ КРАЇН-ЧЛЕНІВ НАТО

У статті розглядаються моделі психологічної підготовки військовослужбовців таких країн-членів НАТО, як Румунія та Болгарія. Психологічна підготовка військовиків у Румунії, зокрема до участі у міжнародних військових операціях, здійснюється на основі використання модулів методик м'язової релаксації, раціонально-емоційної терапії, пошуку можливих шляхів вирішення проблем. У Болгарії психологічну підготовку поєднано з військово-лідерською підготовкою і поділено на модулі.

Ключові слова: модель психологічної підготовки, м'язова релаксація, раціонально-емоційна терапія, оптимізація міжособистісних відносин, сучасна модель навчання, модулі психологічної та військово-лідерської підготовки.

В статті рассматриваются модели психологической подготовки военнослужащих таких стран-членов НАТО, как Румыния и Болгария. Психологическая подготовка военнослужащих в Румынии, в частности к участию в международных военных операциях, осуществляется на основе использования модулей методик мышечной релаксации, рационально-эмоциональной терапии, поиска возможных путей решения проблем. В Болгарии психологическая подготовка сочетается с военно-лидерской подготовкой и делится на модули.

Ключевые слова: модель психологической подготовки, мышечная релаксация, рационально-эмоциональная терапия, оптимизация межличностных отношений, современная модель обучения, модули психологической и военно-лидерской подготовки.

Значний вплив на психіку військовослужбовців здійснює перебування в умовах бойових дій та в закордонних військових місіях. Так, від 9 до 20 % американських військовослужбовців мають ознаки посттравматичного стресового розладу (ПТСР), в британській армії ці

ознаки мають приблизно 4 %; у німецькому бундесвері 2,9 % військовослужбовців, розташованих в Афганістані, потребують лікування ПТСР. Основні чинники, які впливають на психіку військовиків, за думкою німецьких дослідників [1], зазначено у таблиці 1.

Таблиця 1

Основні чинники, які впливають на психіку військовиків під час перебування в умовах бойових дій та в закордонних військових місіях

Чинники, впливу яких зазнали військовики	Всього (n = 1483), %	Без ПТСР (n = 689), %	Хто має діагноз ПТСР (n = 65), %
зруйновані будинки і села	70,4	76,4	78,7
пожежа / удари артилерії, ракет / мін	36,0	43,6	44,8
загиблі або важко поранені товариші по службі	31,3	41,7	45,9
напад або насильство	30,5	38,6	48,0
атака за допомогою вогнепальної зброї	24,6	31,1	45,4
перебування в замінованій місцевості	19,2	24,2	30,5
стрільба зі зброї у противника	18,1	23,6	30,1
свідок випадків аварій, серйозних травм / смерті	17,0	21,8	33,5
свідок випадків поранення товаришів по службі	12,0	16,1	27,5
перебування у загрозовій ситуації, коли необхідно було приймати самостійне рішення	8,3	11,6	19,0
свідок насильства / жорстокого поводження з людьми	7,9	9,7	19,4
помилки в поводженні зі зброєю	7,9	9,7	19,4
праця з ідентифікації частин людських тіл	6,9	9,5	15,9
керівництво обстрілом противника	6,8	8,0	13,4
помилки в нанесенні ударів по противнику, здійсненні рятувальних операцій	5,2	7,0	9,5
інформування товаришів по службі про смерть військовослужбовця	5,1	7,4	13,5
поранення	2,3	3,3	8,2
участь в ближньому бою	2,2	2,8	6,5
свідок загибелі або поранення товарища по службі, який був поруч	1,9	2,7	6,4

Це свідчить про те, що військово-професійна діяльність, як в мирний час, так і в бойових умовах (при виконанні зарубіжних місій), є значним джерелом психічного напруження та емоційних переживань. В результаті, у деяких військовослужбовців можуть спостерігатися симптоми психічного стресу. Тобто, стрес можна розглядати як результат невідповідності між вимогам обстановки та індивідуальною реакцією військовика.

Крім цього, стрес є межею нормального функціонування психіки, залежить від індивідуальних особливостей людини та визначає її фізичний і психічний опір вимогам оточуючого середовища. Цю межу може бути підвищено за допомогою спеціального навчання, тобто психологічної підготовки. Необхідною умовою для забезпечення високого рівня психічної стійкості та фізичної витривалості, належного функціонування нервової системи, адаптивності до незвичних погодних умов, є психологічна підготовка до майбутніх умов застосування, розроблена у вигляді певної моделі.

Метою статті є розгляд моделей психологічної підготовки військовослужбовців до бойової та миротворчої діяльності таких країн-членів НАТО, як Румунія та Болгарія а головним завданням вивчення структури цих моделей.

Почнемо з розгляду моделі психологічної підготовки румунських військовослужбовців, зокрема, до участі підрозділів збройних сил Румунії в операціях сил НАТО в Іраці. В Румунії, за ступенем ризику, ця участь вважається одним з найскладніших завдань, що виконувалося після закінчення другої світової війни по теперішній час.

Це потребувало здійснення певної психологічної підготовки, а також використання ряду методів, спрямованих на розвиток психологічної стійкості і готовності військовослужбовців до виконання поставлених завдань. Зокрема в операції в Іраці, в період з лютого по липень 2005 року, брала участь рота військової поліції, загальною чисельністю 100 осіб. Структура психологічної підготовки складалася з чотирьох модулів:

1. Модуль релаксації, спрямований на набуття навичок використання методів релаксації за Е. Джекобсоном (прогресивне розслаблення м'язів), контролю дихання та управління самонавіюванням в процесі занять з релаксації.

2. Модуль когнітивної реструктуризації, де військовослужбовці вивчали альтернативні способи мислення, основним призначенням яких є боротьба з негативними настроями (депресія, тривога).

3. Модуль оптимізації міжособистісних стосунків, який містить в собі кілька методів, які спрямовані на полегшення спілкування між членами групи.

4. Модуль навчання розв'язанню проблем, які викликають у військовослужбовців емоційні і поведінкові розлади та формуванню здатності опановувати важкими ситуаціями [2, 3].

Внаслідок виконання цієї програми навчання у військовослужбовців спостерігалось підвищення рівня психологічної сумісності за рахунок підвищення взаєморозуміння та використання методів саморегуляції психічного стану в боротьбі зі стресом. Після повернення з Іраку, військовослужбовці та їх командири підтвердили позитивний вплив цієї програми психологічної підготовки на ефективність діяльності.

Програма психологічної підготовки була опрацьована з підрозділом розділеним на 4 взводи та загальною чисельністю 100 осіб. Вона складалася з 15 занять тривалістю 75-90 хвилин, згідно вищезазначених модулів.

Розглянемо зміст цих модулів.

Модуль I (Методи релаксації (заняття 1-4))

Контроль дихання. Дихальна функція є особливо важливою для людини і залежить від психічного стану. Відомо, що емоційний шок уповільнює дихання людини, потім її серце починає битися швидше. У стані страху або занепокоєння дихання прискорюється. Під час депресії частота дихання знижується, під час піднесеного настрою, радості - збільшується.

Якщо психічні стани впливають на дихання, то його регулювання може впливати на настрій. Таким чином, повільне і глибоке дихання може усунути хвилювання, ритм і регулювання дихання сприяє збільшенню концентрації уваги і здатності підвищувати загальну ефективність інтелектуальної діяльності.

Виконання дихальних впливів на організм:

- підвищує опір до простудних та інших респіраторних захворювань;
- підвищує загальний життєвий тонус організму;
- збільшує здатність організму протистояти низьким температурам;
- побічно сприяє кращому функціонуванню всіх внутрішніх органів за рахунок збагачення крові киснем;
- сприяє кращому функціонуванню нервової системи.

М'язова релаксація (глибоке розслаблення м'язів). Ця методика була розроблена С. та К. Шаффер на основі методики прогресивної м'язової релаксації Е.

Джекобсона. Військовослужбовець, перебуваючи в зручному положенні, із закритими повіками, подумки переміщається по своєму тілу й напружує кожну групу м'язів. Це дозволяє здійснити розслаблення всіх м'язів тіла і призводить до психічної релаксації.

Релаксаційні вправи, на основі самонавіювання, для регулювання психічного стану. Самонавіювання використовується як метод саморегуляції психічного стану людини з метою самостійного програмування, що має на меті досягнення оптимізації психологічних і фізіологічних процесів і функцій. Наприклад, поліпшення самооцінки ("Я врівноважена та ефективна людина, яка заслуговує того, щоб домогтися успіху", "Кожен день в усіх відношеннях я стаю професіоналом"), розвиток позитивного мислення ("Я відчуваю себе спокійним, урівноваженим, розслабленим", "Я відчуваю в собі сили, щоб впоратися з ситуацією"), підвищення впевненості в собі ("Я відчуваю себе абсолютно спокійним, упевненим у своїх силах").

Це можуть бути вправи:

- для розслаблення тіла після фізичного навантаження;
- для релаксації і розподілу енергії в організмі;
- для зняття болю;
- для розвитку фізичних і психічних якостей;
- для зменшення негативних емоцій;
- для оптимізації діяльності.

Модуль II (Когнітивна реструктуризація (заняття 5-7))

У цьому модулі були використані вправи когнітивно-поведінкової стратегії раціонально-емоційної терапії А. Бека. Ці стратегії спрямовані на навчання військовослужбовців контролювати свої настрої за допомогою виявлення і зміни негативних стереотипів мислення. Учасники були ознайомлені з поняттями дисфункціональних негативних думок, які створюють неадекватні емоційні стани (такі як гнів, розпач або почуття провини тощо).

За допомогою психолога, учасники вчилися замінювати негативні думки альтернативними їм з метою ірраціонального вирішення складних питань.

Модуль III (Оптимізації міжособистісних відносин (заняття 8-11))

Ці заняття були спрямовані, в основному, на розвиток комунікації на індивідуальному та груповому рівні. Це вважається основним засобом регулювання міжособистісних відносин військовослужбовців, створення і підтримки соціально-психологічного клімату, запобігання або врегулювання конфліктів.

Крім цього пасивність та агресивний стиль спілкування вважаються результатом мислення, що призводить до неприйнятливих форм поведінки.

Заняття починалися з релаксаційних вправ, що мали на меті зменшення тривоги учасників, орієнтуючи їх на переживання позитивного досвіду, що призводило до більш швидкого згуртування групи та зміцнення навичок релаксації.

Таким чином, учасники вивчали багато методів комунікації, що базувалися на рольовій грі, опрацюванні сценаріїв, адаптованих до конкретних ситуацій.

Модуль IV (Вирішення проблем (заняття 12-15))

Метою цих занять був розбір тих ситуацій і труднощів, які створюють дискомфорт та можуть викликати різні проблеми невротичного та психосоматичного характеру. У той же час, здійснювалося формування навичок вирішення проблем, що виникають у стресових ситуаціях.

Під час 12 і 13 занять військовослужбовці вивчали стратегії вирішення проблем (за К.Нawton та J.Kirk), а саме: пошук можливих шляхів вирішення проблеми; проведення рольової гри в складі групи; здійснення моніторингу діяльності по постановці цілей, визначення ієрархії задач і розробку програми дій.

Заняття 14 і 15 були присвячені розвитку навичок членів групи з розв'язання проблем. Всі учасники надавали варіанти вирішення проблем, які аналізувалися групою. Це здійснювалося за допомогою "мозкового штурму", з обговоренням альтернативних рішень, не піддаючи їх цензурі. Кожне рішення, з точки зору ефективності, оцінювалося за шкалою від 1 до 5 балів. Рішення, що набирало найбільшу кількість балів, було визначено як вірне.

В іншій державі НАТО, у Болгарії, у 2007 році було запропоновано модель психологічної підготовки у сухопутних військах, основою якої була точка зору про те, що ефективність діяльності підрозділів залежить від знань, навичок і досвіду командирів, стану відносин у цих підрозділах, а також, умов обстановки, оперативності у виконанні вказівок вищого керівництва. Ці вищезазначені аспекти викликали необхідність внесення змін в структуру бойової підготовки. У зв'язку з цим, частиною загальної моделі підготовки ефективних лідерів, було визначено військово-лідерську та психологічну підготовку (ПВЛП) професійних військовослужбовців сухопутних військ, в якій була врахована необхідність змін та покращення якості управління на основі досвіду участі болгарських підрозділів в операціях НАТО в Іраці та Афганістані.

Питання психології

Основними сучасними тенденціями в підготовці військових кадрів для болгарської армії, що безпосередньо впливають на процес, форми і зміст підготовки військ, визнаються: перехід від воєн третього до воєн четвертого покоління (за класифікацією У. Лінда), від індивідуального через групове до

систематичного навчання; від кількості часу на навчання до ефективності навчання [4, 5].

У таблиці 2 наведені відмінності між традиційною (середина - друга половина ХХ ст.) і сучасною (кінець ХХ - початок ХХІ ст.) моделями навчання.

Таблиця 2

Відмінності між традиційною і сучасною моделями навчання

№	Сфера, область	Традиційна модель	Сучасна модель
1.	Тип (покоління) війни	Третє покоління	Четверте покоління
2.	Провідний рівень навчання	Навчання переважно індивідуально і в складі рупи	Індивідуально, у складі групи, організаційно, системно
3.	Зміст навчання	Головний акцент на військові знання та вміння	Врахування також людського фактора
4.	Акцент в навчальному процесі	Акцент на викладанні	Акцент на навчанні, в тому числі на стилях навчання
5.	Акцент в організації процесу навчання	Забезпечувати необхідну кількість годин на навчання	Забезпечувати ефективність навчання, тобто оволодіння необхідними знаннями та навичками при мінімальних (оптимальних) ресурсах
6.	Загальна філософія навчання	Вертикальна і зовнішня організація, що виражається у забезпеченні зовнішніх знань і умінь	Діагональна і горизонтальна, переважно внутрішня організація, що має характер інвестицій в людський капітал
7.	Результати навчання	Загальні та спеціальні знання і вміння	Очевидні компетенції - знання, уміння, уміння, безпосередньо пов'язані з досягненням професійних цілей і результатів

В сучасних умовах, в сухопутних військах болгарської армії констатується переважання традиційної моделі навчання, хоча виклики сьогодення вимагають переходу до сучасної моделі. Це пропонується зробити шляхом впровадження ПВЛП для всіх цільових груп (категорій) військовослужбовців. Додатковими аргументами щодо її впровадження визнається те, що вона майже не потребує додаткових матеріальних ресурсів та особливої підготовки тих, хто її буде здійснювати. ПВЛП здійснюється військовими психологами. Перед початком, і після кожного навчального року, проводиться методична нарада, на якій надаються рекомендації і здійснюється обмін досвідом між військовими психологами, що її здійснюють. Крім цього, фахівці-психологи штабу сухопутних військ готують методичні матеріали для проведення занять. Програма підготовки є гнучкою і може змінюватися у відповідності з потребами і планами для конкретного підрозділу.

Загальна модель ПВЛП містить у собі методологічні, змістовні, процедурні та організаційні аспекти.

Методологічні аспекти. Основою підготовки визнається модель сучасного навчання, тобто така, яка спрямована на психологічну та лідерську підготовку, на основі досвіду воєн четвертого покоління, сфокусована на чотирьох рівнях навчання - індивідуальному, груповому, організаційному і системному; на основі військових знань і умінь; більше акцентована на навчанні, а не на

викладанні; така, що використовує різні стилі навчання, самонавчання, групове та організаційне навчання; спрямована на здійснення конкретних і цілеспрямованих зусиль з оцінки ефективності і поліпшення результатів; така, що ґрунтується на тому, що не педагог, а ті, кого навчають є основною рушійною силою у навчальному процесі.

Змістовні аспекти містять у собі різні способи вибору і формування змісту ПВЛП - "зверху вниз" (за допомогою експертів), "знизу вгору" (на основі аналізу потреб та думки учасників підготовки), "змішування" відповідно до: рівня військової ієрархії, спеціальності, посад учасників тощо. В сучасних умовах, на початковій стадії реалізації, будуть враховані думка експертів і рівень військової ієрархії учасників підготовки. У подальшому, після набуття досвіду, при формуванні змісту будуть враховуватися об'єктивні потреби і суб'єктивні думки учасників, їх спеціальності і посади, результати оцінки ефективності підготовки. Основними проблемами визнавалися: лідерство, згуртованість, мотивація, вирішення внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів, проблеми стресу, перебування в міжнародному, полікультурному та іншомовному середовищі. Вважається, що хоча більшість болгарських військовослужбовців мають достатній професійний рівень, у багатьох з них є проблеми у питаннях сумісності з військовослужбовцями та підрозділами інших

армій або міжнародними підрозділами. Причина цієї ситуації полягає в тому, що з одного боку, має місце недооцінка цих проблем на всіх управлінських рівнях болгарської армії, а з іншого - незнання і невикористання сучасних та ефективних технологій їх усунення.

Процесуальні аспекти. ПВЛП базується на комбінації трьох особливостей: а) поєднання і баланс між лекціями, семінарами та практичними формами навчання, б) поєднання по "вертикалі" (за провідної ролі викладачів), по "горизонталі" (за провідної ролі учасників) і по "діагоналі" (викладачі і більш досвідчені ті, кого навчають, допомагають іншим тим, кого навчають) в) поєднання діагностичних, профілактичних та консультативних форм роботи з учасниками.

Організаційні аспекти. Містять питання: а) хто проводить підготовку (військові психологи), б) хто бере участь в підготовці (всі категорії професійних військовослужбовців Сухопутних військ, поділ за цілями підготовки - на професійних військовослужбовців, сержантів, молодших і старших офіцерів), в) час на проведення підготовки (по 2 години щомісяця, переважно разом, тобто не менше 20 годин на рік), г) навчання є модульним - містить в собі 10 двогодинних базових модулів, які, при бажанні, можуть бути перетворені в 20 одногодинних модулів, д) на початку, під час і в кінці підготовки необхідно здійснювати: оцінку рівня вхідних, проміжних (середніх) і кінцевих знань, навичок і умінь учасників, оцінку компонентів підготовки (і на цій основі оцінку її ефективності), е) ПВЛП є обов'язковою частиною бойової підготовки, яка регламентується відповідними керівними документами: наказами командувача сухопутних військ, планами і наказами командирів частин, ж) для забезпечення підготовки: в короткостроковій перспективі основні зусилля спрямовуються на виділення необхідного мінімуму матеріальних ресурсів (в основному канцелярських) для нормального проведення занять; в середньостроковій перспективі бажано забезпечити класи підготовки необхідними методичними, наочними і допоміжними посібниками.

Орієнтовна програма ПВЛП. Її зміст на початковому етапі своєї реалізації значною мірою базувався на основі експертних оцінок і переліку компетентностей. Це було комбінацією наступних параметрів (в порядку важливості): оточуюча перспектива (сприйняття зовнішнього світу або адаптація та вплив на нього); рівень військової системи; цільова група учасників; складність явищ; змістовна частина знань, навичок і умінь.

На самому загальному рівні, розмежовується зміст і відповідні компетентності, пов'язані зі сприйняттям

(осмислення, навчання, асиміляція) зовнішнього світу; із впливом (зміна, розвиток, акомодация) на нього. Поєднання цих двох процесів - сприйняття (асиміляція) і впливу (акомодация) представляють собою весь процес адаптації (згідно моделі Ж. Піаже) індивіда (групи, організації, військової системи) та оточуючого середовища. Загалом, ці два процеси (сприйняття і вплив) можуть бути пов'язані з чотирма об'єктами: самим собою, іншими людьми, контекстом (задача, ситуація тощо) і системою (організація, система, суспільство, культура).

Поєднання цих двох аспектів (провідних процесів) та чотирьох об'єктів, до яких вони застосовуються, складає основну матрицю з восьми метакомпетентностей, сфокусованих у ПВЛП. Ці метакомпетентності поділяються на понад 30 макрокомпетентностей, наприклад таких, як управління: своїми негативними емоціями, власною кар'єрою, комунікацією, конфліктами і кризами, ризиками та стресом, часом, завданнями, ресурсами, навчанням, мотивацією, досягненнями, ефективністю, співпрацею; самопрезентація; консультування і допомога підлеглим тощо.

На більш конкретному рівні, ці макрокомпетентності поділяються на приблизно 100 компетенцій, пов'язаних з тими спеціальними знаннями, навичками і вміннями, що входять в модулі ПВЛП.

Відповідно до цільової групи учасників (за військовим званням, спеціальністю та посадою) та конкретними цілями і завданнями підготовки, що стоять перед ними, визначається конкретна конфігурація макрокомпетентностей і відповідних компетенцій, які будуть об'єктом уваги ПВЛП в певній військовій частині та які будуть об'єктом контролю якості та оцінки ефективності програми навчання. В залежності від цілей підготовки, макрокомпетентності можна поєднувати разом, або навпаки, диференціювати і розділяти. Це залежить від ступеня складності, комплексності предмету навчання, рівня підготовки тих, кого навчають, від кваліфікації викладача і матеріального забезпечення навчального процесу.

Тематику модулів ПВЛП визначено у відповідності із цільовими групами військовослужбовців (тривалість кожного по 2 години).

Тематика модулів для молодших офіцерів (ланка-командир взводу, командир роти):

1. Психологія особистості.
2. Психологія та управління малими групами.
3. Психології та управління великими групами.
4. Управління навчанням.
5. Управління мотивацією.
6. Управління ризиками та стресом.

Питання психології

7. Управління конфліктами.
 8. Управління комунікацією (спілкуванням).
 9. Консультування і підтримка підлеглих.
 10. Представлення особистого прикладу.
- Для старших фіцерів (ланка-рівень батальйону або бригади) замість двох останніх тем пропонуються наступні: управління часом, управління досягненнями.

Тематика модулів для сержантів:

1. Психологія особистості.
2. Психологія лідерства.
3. Управління ризиками.
4. Управління професійним стрессом.
5. Спілкування з командирами і підлеглими.
6. Консультування і підтримка підлеглих.
7. Управління конфліктами.
8. Управління навчанням і досягненнями.
9. Управління мотивацією уявлення особистого прикладу.
10. Психологія та управління малою групою.

Тематика модулів для військовослужбовців за контрактом:

1. Психологія і боротьба з залежностями (алкоголь, наркотики).
2. Психологія і подолання ризиків - транспортних пригод тощо.
3. Психологія і подолання стресів.

4. Психологія і подолання негативних емоцій.
5. Психологія лідерства.
6. Спілкування з командирами.
7. Психологія і врегулювання конфліктів.
8. Створення і функціонування команди.
9. Психологія малої групи.
10. Спілкування з колегами.

Вважається, що в процесі впровадження цього виду підготовки, в загальній системі бойової підготовки військ виникатимуть труднощі різного характеру. З метою удосконалення, вищезазначену модель в подальшому, передбачено розглядати на методичних семінарах з фахівцями з військ.

Таким чином, психологічна підготовка військовослужбовців до майбутніх умов застосування є необхідною умовою для забезпечення належного функціонування нервової системи, адаптивності до умов бойових дій (закордонних місій) та повинна розроблятися у вигляді певної моделі. Моделі психологічної підготовки військовослужбовців збройних сил таких країн НАТО, як Румунія та Болгарія, спрямовані на формування психологічної стійкості і готовності, базуються на досягненнях сучасної військової психології та педагогіки, враховують досвід використання військових підрозділів цих держав у закордонних місіях та особливості різних цільових груп військовослужбовців.

Література

1. Von Christian G. Traumatisierte Bundeswehrsoldaten: Psychologen warnen vor hoher Dunkelziffer [Електронний ресурс] / G. von Christian. - Режим доступу: <http://www.spiegel.de/gesundheit/psychologie/traumatisierte-bundeswehrsoldaten-psychologen-warnen-vor-dunkelziffer-a-856440.html&e = bkHOUKGOFoX0sgaomoCQAQ>
2. Ghimbovschi A., Bobirnac-Franga M. Model de pregatire psihica pentru militariii participanti la misiuni in afara granitelor tarii [Електронний ресурс] / A. Ghimbovschi, M. Bobirnac-Franga - Режим доступу: http://www.e-scoala.ro/psihologie/model_pregatire_psihica.html
3. Giralasu-Dimitriu O. Tehnici psihoterapeutice / O. Giralasu-Dimitriu.-Editura: VICTOR, Bucuresti, 2004. - 207 p.
4. Близнаков В. Нужна е по-добра психологическа подготовка на рейнджърите [Електронний ресурс] / В. Близнаков. - Режим доступу: <http://news.bpost.bg/story-read-11130.php>.
5. Петров П., Рандев П. Модел на психологическа подготовка в Сухопътни войски [Електронний ресурс] / П. Петров, П. Рандев. - Режим доступу: http://rdsc.md.government.bg/BG / Activities/Publication / MilitaryLead / 2 -1- Petrov _Randev.pdf.

Nevmerzhitski V., candidate of psychological sciences, assistant professor **MODELS OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF THE MILITARY PERSONNEL OF NATO MEMBER STATES**

The article considers the model of psychological preparation of military personnel of such countries-members of NATO, such as Romania and Bulgaria. A necessary condition for ensuring a high level of mental stamina and physical endurance of soldiers, the proper functioning of the nervous system is a psychological preparation for the future conditions of application, developed in the form of a certain model. Psychological preparation of military personnel in Romania, in particular, to participate in international military operations, is carried out on the basis of the use of modules of techniques for muscle relaxation, rational-emotive therapy, optimization of interpersonal relations and search of possible ways to solve the problems. In Bulgaria psychological training is combined with military-leadership training and is divided into modules, taking into account features of different categories of servicemen.

Keywords: soldier, the model of the psychological training, muscle relaxation, rational-emotive therapy, optimization of interpersonal relations, search of possible ways to solve the problems, the modern model of training modules, psychological and military leadership training.

Панфілова Г. Б., кандидат психологічних наук, доцент кафедри митної ідентифікації культурних цінностей та гуманітарної підготовки Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ)

ДИНАМІКА Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УСКЛАДНЕНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

У статті представлені результати дослідження динаміки Я-концепції студентів в ускладнених життєвих ситуаціях на прикладі екзаменаційної сесії. Визначені основні особливості динаміки самовідношення, самооцінки, самоописів, сприйняття себе в часі і просторі життєвих подій, самооцінки невротичних проявів в структурі Я-концепції студентів в ускладненій життєвій ситуації.

Ключові слова: Я-концепція, самовідношення, особистість, ускладнена життєва ситуація, психологічна автобіографія, екзаменаційна сесія.

В статье представлены результаты исследования динамики Я-концепции студентов в усложненных жизненных ситуациях на примере экзаменационной сессии. Определены основные особенности динамики самоотношения, самооценки, самоописаний, восприятия себя во времени и пространстве жизненных событий, самооценки невротических проявлений в структуре Я-концепции студентов в усложненной жизненной ситуации.

Ключевые слова: Я-концепция, самоотношение, личность, усложненная жизненная ситуация, психологическая автобиография, экзаменационная сессия.

Постановка проблеми. Динамічні зміни соціальної та економічної ситуації в нашій країні призводять до необхідності перегляду основних освітніх положень, в першу чергу в системі вищої освіти, з метою забезпечення держави висококваліфікованими фахівцями. Прийняті Україною стандарти та принципи забезпечення якості вищої освіти в загальноєвропейському освітньому просторі значно підвищили вимоги як до професійних, так і до особистісних якостей майбутніх фахівців. Зростання обсягу самостійної та дослідницької діяльності вимагає від студентів не тільки високого рівня розвитку таких особистісних рис, як самостійність, відповідальність, вимогливість до себе та результатів своєї діяльності, а й сформованого уявлення про себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці проблема Я-концепції вивчається в контексті психології особистості, пов'язана з вивченням самооцінки, самовідношення, рівнем домагань, сприйняття іншої людини, статевої ролі особистості, соціально-психічної та психофізіологічної адаптації, в концепціях свідомого, несвідомого, змінених станів свідомості, творчих процесів. Ряд наукових робіт присвячено вивченню впливу стресових ситуацій, екзаменаційної сесії на діяльність та вегетативні стани студентів. Зростання числа складних ситуацій обумовлює необхідність надання відповідної психологічної допомоги [2],[5],[6]. Особливе значення в процесі підтримки психологічного благополуччя людини в складних життєвих ситуаціях має уявлення людини про себе, її Я-концепція [1],[3],[4].

Однак проблема змін Я-концепції студентів в період екзаменаційної сесії вивчена недостатньо.

Мета статті – визначити особливості динаміки Я-концепції студентів різних спеціальностей в ускладнених життєвих ситуаціях (на прикладі екзаменаційної сесії).

Дослідження проводилось зі студентами і курсантами першого і четвертого курсів технічного та юридичного факультетів АМСУ (всього 264 особи 17–24 років).

Екзаменаційна сесія розглядається нами як приклад ускладненої життєвої ситуації в студентському віці. На першому етапі ускладненої життєвої ситуації вивчались особливості Я-концепції студентів у нормальних умовах, задовго до екзаменаційної сесії, на початку навчального року; на другому етапі – безпосередньо перед першим іспитом екзаменаційної сесії; на третьому етапі – одразу після останнього іспиту екзаменаційної сесії; на четвертому етапі – у звичайних умовах на початку наступного навчального семестру.

У дослідженні використовувався такий комплекс психодіагностичних методик: 1) методика дослідження самоставлення С. Р. Пантілеєва; 2) методика визначення самооцінки Дембо–Рубінштейн (модифікований варіант); 3) проєктивна методика «Хто Я?» для виявлення ідентифікацій 4) методика Л. І. Вассермана для діагностики суб'єктивної оцінки невротичних проявів; 5) методика «Психологічна автобіографія» Л. Ф. Бурлачука, О. Ю. Коржової для вивчення кількості та суб'єктивної значущості минулих і майбутніх, радісних і сумних подій.

Питання психології

Виклад основного матеріалу дослідження. Динаміка Я-концепції студентів в ускладнених життєвих ситуаціях пов'язана зі спеціальністю, яку студенти здобувають у вищому навчальному закладі. Далі ми проаналізуємо, як змінюється Я-концепція студентів в ускладнених життєвих ситуаціях залежно від спеціальності, яку вони здобувають, у таких аспектах: у

самостваленні, в самооцінці, ідентифікації, сприйнятті себе в часі і просторі життєвих подій, суб'єктивній оцінці невротичних проявів.

У самостваленні студентів різних спеціальностей (юридична і технічна спеціалізація) залежно від етапу розвитку ускладненої ситуації відбуваються зміни, відображені в табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка самоствалення студентів в ускладнених життєвих ситуаціях залежно від набутої спеціальності

Характеристики	F	p	1. Нормальні умови до сесії		2. Перед першим іспитом		3. Після останнього іспиту		4. Нормальні умови після сесії	
			Юридичний	Технічний	Юридичний	Технічний	Юридичний	Технічний	Юридичний	Технічний
Відкритість	1,68	0,1104	5,8	5,9	6,0	6,1	6,0	6,2	5,6	6,0
Самовпевненість	2,76*	0,0076	6,7	6,6	7,1	7,4	7,0	7,3	6,7	7,3
Самокерування	3,84*	0,0004	6,2	6,1	6,5	6,9	6,3	6,7	5,9	6,7
Відображене самоствалення	2,52*	0,0145	6,2	6,2	6,5	6,7	6,7	6,6	5,8	6,8
Самоцінність	1,88	0,0697	7,1	6,7	7,1	7,1	7,5	7,4	6,8	7,2
Самоприйняття	1,67	0,1135	6,4	6,5	6,2	6,7	6,6	6,5	6,1	6,8
Самоприв'язаність	2,34*	0,0226	5,9	6,3	6,0	6,3	6,1	6,3	5,5	6,5
Внутрішня конфліктність	3,36*	0,0015	4,8	5,2	4,8	4,9	4,7	4,9	4,1	4,4
Самозвинувачення	1,18	0,3104	5,2	5,0	4,7	4,9	4,9	5,2	4,5	4,8

Примітка: * $p \leq 0,05$

У самостваленні студентів юридичного і технічного факультетів є такі відмінності.

Студенти технічного факультету відкритіші ($F = 1,68$; $p = 0,1104$), більш самовпевнені ($F = 2,76$; $p = 0,0076$) впродовж усіх етапів сесії, проте в нормальних умовах після сесії відвертість і самовпевненість студентів технічного факультету перебуває на вищому рівні, ніж у студентів юридичного факультету.

Фактор 3 «самокерування» також вищий у студентів технічного факультету на всіх етапах сесії (окрім нормальних умов до сесії), особливо різниця зростає в нормальних умовах після сесії ($F = 3,84$; $p = 0,0004$).

Фактор 4 «відображене самоствалення» підлягає тим самим закономірностям: він вищий у студентів технічного факультету на всіх етапах сесії, а в нормальних умовах після сесії, на 4 етапі, ця різниця виявляється

яскравіше, тобто показники у студентів технічного факультету ще більше зростають ($F = 2,52$; $p = 0,0697$).

Фактор 5 «самоцінність» вищий у студентів технічного факультету на 4 етапі розвитку ускладненої ситуації – в нормальних умовах після сесії ($F = 1,88$; $p = 0,0145$).

Фактор 6 «самоприйняття» вищий у студентів технічного факультету на 2 і 4 етапах розвитку складної ситуації – безпосередньо перед іспитами і в нормальних умовах після сесії ($F = 1,67$; $p = 0,1135$).

Фактор 7 «самоприв'язаність» також вищий у студентів технічного факультету на всіх етапах ускладненої ситуації ($F = 2,34$; $p = 0,0226$).

Фактор 8 «внутрішня конфліктність» вищий у студентів технічного факультету на всіх етапах ускладненої ситуації, проте

Питання психології

різниця помітніша на 1 і 4 етапах ($F = 3,36$; $p = 0,0015$).

Фактор 9 «самозвинувачення» вищий у студентів технічного факультету на всіх етапах складної ситуації, окрім 1 етапу – нормальних умов до сесії ($F = 1,18$; $p = 0,3104$).

Студенти юридичного факультету мають вищі показники за фактором 5 «самоцінність» ($F = 1,88$; $p = 0,0145$) і за фактором 9 «самозвинувачення» ($F = 1,18$; $p = 0,3104$) на 1 етапі – в нормальних умовах до сесії.

У самооцінці студентів юридичного і технічного факультету є відмінності, відображені в табл. 2.

Таблиця 2

Динаміка самооцінки студентів у ускладнених життєвих ситуаціях залежно від набутої спеціальності

Характеристики	F	p	1. Нормальні умови до сесії		2. Перед першим іспитом		3. Після останнього іспиту		4. Нормальні умови після сесії	
			Юридичний	Технічний	Юридичний	Технічний	Юридичний	Технічний	Юридичний	Технічний
Щасливий	2,01	0,0518	70,2	68,8	66,7	64,4	71,1	73,1	71,9	71,5
Здоровий	1,50	0,1653	70,4	70,4	66,1	70,5	68,7	73,1	71,9	73,0
Вродливий	0,95	0,4638	67,9	66,3	65,8	68,4	68,2	68,8	71,2	71,5
Успішний	2,52*	0,0145	63,0	64,5	62,3	66,2	67,1	69,9	68,3	71,1
Упевнений	1,72	0,1012	66,9	70,1	65,3	66,1	69,1	72,5	70,2	73,1
Розумний	1,28	0,2568	68,5	68,2	67,1	68,3	72,1	70,9	72,0	72,6

Примітка: * $p \leq 0,05$

Студенти технічного факультету мають більш високі показники самооцінки за характеристикою «щасливий» ($F = 2,01$; $p = 0,0518$) на 3 етапі – відразу після іспитів; також вищі показники у студентів технічного факультету за характеристикою «здоровий» ($F = 1,50$; $p = 0,1653$) та «вродливий» ($F = 0,95$; $p = 0,4638$) на всіх етапах, окрім 1 – нормальних умов до сесії; «успішніші» ($F = 2,52$; $p = 0,0145$) і «впевненіші» ($F = 1,72$; $p = 0,1012$) на всіх етапах складної ситуації.

Студенти юридичного факультету мають більш високі показники самооцінки за характеристикою «щасливий» ($F = 2,01$; $p = 0,0518$) на 1 і 2 етапах – у нормальних умовах до сесії і безпосередньо перед іспитами; за характеристикою «розумний» ($F = 1,28$; $p = 0,2568$) на 3 етапі – відразу після іспитів.

Відмінності між ідентифікаціями студентів юридичного і технічного факультетів нечисленні. Зокрема, сімейна ідентифікація у студентів юридичного факультету менш виражена, її частка складає 12 %, а у студентів технічного факультету – 22 %. Статова ідентифікація має зворотну закономірність: її вираженість у студентів юридичного факультету вища і складає 17 %, у той час, як у студентів технічного факультету – 9 %.

У нормальних умовах у студентів юридичного факультету частка сімейної ідентичності складає 12 % до сесії і 14 %

після неї, проте в екзаменаційний період відбувається її посилення до 22 % перед іспитами і 18 % безпосередньо після ($\chi^2 = 10,31$; $p = 0,0161$).

Під впливом сесії у студентів технічного факультету не відбувається значущих змін в особистісній ідентифікації.

У самоописах фактично не спостерігається відмінностей між студентами юридичного і технічного факультетів.

У студентів юридичного факультету частка особистісних якостей у самохарактеристиках напередодні іспитів зростає до 71 %, при цьому в решту періодів залишається на рівні 62–63 % ($\chi^2 = 45,13$; $p \leq 0,0001$). Самоопис через вираження особистісної позиції перебуває на рівні 12–15 % у досесійний період, у період безпосереднього після іспитів зростає до 24 % і залишається на відносно високому рівні (20 %) в нормальних умовах після сесії ($\chi^2 = 29,67$; $p \leq 0,0001$). Самоопис через переваги в нормальних умовах до сесії перебуває на рівні 12 %, напередодні іспитів знижується до 8 % і залишається на рівні 7–9 % у подальші періоди ($\chi^2 = 44,74$; $p \leq 0,0001$). Опис себе через поведінкові особливості значно зменшується безпосередньо після сесії і в нормальних умовах після сесії ($\chi^2 = 28,5$; $p \leq 0,0001$).

Закономірності зміни самоопису студентів технічного факультету практично

не відрізняються від самоописів у студентів юридичного факультету. Частка самохарактеристик через особистісні якості підвищується напередодні іспитів до 68 %, але на решті етапів перебуває на рівні 63–65 % ($\chi^2 = 35,22$; $p \leq 0,0001$). Особистісна позиція, як самохарактеристика, до іспитів знаходиться на рівні 15–16 % і підвищується після іспитів до 18 %, а потім до 23 % ($\chi^2 = 14,85$; $p = 0,002$). Самохарактеристика за перевагами зменшується безпосередньо перед іспитом ($\chi^2 = 17,58$; $p = 0,0005$). Самохарактеристика через власні уміння і здібності має високу частку в нормальних умовах до сесії і відразу після неї (5 %), в решту періодів досить низька (2–3 %) ($\chi^2 = 17,49$; $p = 0,0006$). Характеристика через поведінкові особливості є достатньо рідкісною, але найбільші показники в нормальних умовах до сесії (4 %), потім відбувається зменшення її частки серед решти характеристик ($\chi^2 = 32,34$; $p \leq 0,0001$).

Суб'єктивна оцінка рівня невротичних проявів за етапами студентів юридичного і технічного факультетів має відмінності. Зміна невротизації на всіх етапах сесії у студентів технічного факультету відбувається поступово, невротизація знижується. У студентів юридичного факультету відбувається несподіване підвищення суб'єктивної оцінки невротизації на 3 етапі – відразу після сесії, а потім спостерігається зниження. На всіх етапах сесії у студентів юридичного факультету показники вищі, ніж у студентів технічного факультету, а безпосередньо після іспитів студенти юридичного факультету показують ще вищий рівень суб'єктивної оцінки невротизації ($F = 4,41$; $p = 0,0001$).

Спогади за етапами студентів юридичного і технічного факультетів мають свої відмінності. Зокрема, студенти технічного факультету безпосередньо перед іспитами указують більше минулих радісних подій ($F = 18,95$; $p \leq 0,0001$). Безпосередньо після іспиту у студентів юридичного факультету спостерігається більша кількість негативних спогадів минулого ($F = 9,74$; $p \leq 0,0001$). Більша кількість майбутніх радісних подій перед іспитами спостерігається у студентів технічного факультету ($F = 16,95$; $p \leq 0,0001$). Кількість майбутніх сумних подій незначно вища у студентів юридичного факультету в нормальних умовах до сесії і відразу після іспитів ($F = 4,75$; $p \leq 0,0001$). Загальна кількість радісних подій (минулого і в майбутньому) напередодні іспитів вища у студентів технічного факультету ($F = 25,03$; $p \leq 0,0001$). Загальна кількість сумних подій вища у студентів юридичного факультету

безпосередньо після іспитів ($F = 9,37$; $p \leq 0,0001$).

Загальна кількість подій минулого вища у студентів юридичного факультету одразу після іспитів ($F = 25,08$; $p \leq 0,0001$).

Студенти технічного факультету порівняно зі студентами юридичного факультету вказують більшу кількість і вагу подій (окрім 3 етапу – відразу після іспитів); кількість і вагу минулих подій (окрім 3 етапу – відразу після іспитів); кількість майбутніх подій на 2 і 4 етапах – безпосередньо перед іспитами і в нормальних умовах після них, і вагу минулих подій (окрім 3 етапу – відразу після іспитів); кількість і вагу радісних подій (окрім 3 етапу – відразу після іспитів); кількість і вагу майбутніх радісних подій (окрім 3 етапу – відразу після іспитів).

Студенти юридичного факультету вказують більшу вагу сумних подій на всіх етапах розвитку ускладненої ситуації; більшу кількість сумних подій на 2 і 3 етапах, тобто в гострий період складної ситуації безпосередньо перед іспитами і відразу після них; більшу кількість і вагу минулих сумних подій на 2 і 3 етапах у гострий період; більшу кількість майбутніх сумних подій на 1 і 3 етапах і більшу вагу цих подій на всіх етапах, окрім 4 – нормальних умов після сесії. Студенти юридичного факультету на 3 етапі відразу після іспитів указують більшу кількість і вагу подій усього, кількість і вагу майбутніх подій, вагу і кількість радісних подій, вагу і кількість майбутніх радісних подій, вагу минулих сумних подій.

Слід зазначити, що в статичних умовах поза складною ситуацією Я-концепція студентів юридичного і технічного факультетів різна. Так, юристи мають більш високі показники із самоцінності та самозвинувачення, а студенти технічного факультету відзначаються високими показниками з самоприв'язаності та внутрішньої конфліктності. За самооцінкою – юристи «щасливіші» і трохи «красивіші», а студенти технічного факультету «успішніші» і «впевненіші». Суб'єктивна оцінка невротичних проявів юристів вища, ніж у студентів технічної спеціальності. У психологічній автобіографії студенти технічної спеціальності продуктивніші й оптимістичніші: для них характерна більша кількість і вага подій, кількість і вага минулих, кількість майбутніх, кількість і вага радісних подій. Студенти юридичного факультету зазначають більшу кількість статевих ідентифікацій, а студенти технічного факультету – сімейних ідентифікацій.

У піковий період ускладненої ситуації (2 і 3 етапи) слід відзначити загальну тенденцію

для представників двох факультетів із самоставлення – спочатку зростають, а потім падають відвертість, самовпевненість, самокерування. Відображене самоставлення спочатку зростає у студентів обох факультетів, а в кінці пікового періоду в юристів продовжує зростати, а у студентів технічного факультету трохи падає. Самоцінність юристів на початку пікового періоду не змінюється, а у студентів технічного факультету росте і досягає показників юристів у статичних умовах. Внутрішня конфліктність на початку пікового періоду у юристів не змінюється, а у студентів технічного факультету падає. Самозвинувачення юристів на початку пікового періоду падає, а у студентів технічного факультету не змінюється. Особливістю студентів технічного факультету є те, що всупереч загальній закономірності падіння самооцінки перед іспитами їхня самооцінка «здоров'я» і «розуму» практично не міняється, а самооцінка за шкалами «вродливий», «успішний» зростає. Суб'єктивна оцінка невротичних проявів юристів у цілому падає, але несподівано зростає в кінці гострого періоду, що не характерно для студентів технічного факультету. У гострий період ускладненої ситуації є різниця між юристами і інженерами у психологічній автобіографії. На початку гострого періоду продуктивніші інженери технічного факультету (указують більшу кількість подій і їх вагу, більшу

кількість і вагу радісних подій), а юристи більш песимістичні (зазначають більшу кількість і вагу сумних подій). В кінці гострого періоду продуктивніші й оптимістичніші студенти юридичного факультету.

Висновки. Динаміка Я-концепції студентів в ускладнених життєвих ситуаціях пов'язана зі спеціальністю, яку вони здобувають. Студенти технічного факультету відрізняються вищими значеннями таких показників, як «відкритість», «самовпевненість», «самокерування», «відображене самоставлення», «самоприв'язаність», «внутрішня конфліктність», «самоприйняття» на різних етапах розвитку ускладненої ситуації, причому показник «самозвинувачення» вищий на всіх етапах ускладненої ситуації, окрім досесійного етапу. Саме ці студенти вважають себе більш «щасливими», «здоровими» і «красивими», більш «успішні» та «впевнені» в собі на більшості етапів ускладненої ситуації; мають більшу кількість сімейних ідентифікацій. Рівень суб'єктивної оцінки невротичних проявів у них значно нижчий порівняно зі студентами юридичного факультету.

Подальший напрямок дослідження полягає у вивченні індивідуальних особливостей динаміки Я-концепції в ускладнених ситуаціях, визначенні типологічних профілів Я-концепції студентів.

Література

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Анцыферова Людмила Ивановна. – М.:Изд-во «Институт психологии РАН», издание 2-е, испр. и доп., 2006. – 512 с. (Достижения в психологии).
2. Малкана-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкана-Пых. – М.: Эксмо, 2008. – 928 с. – (Новейший справочник психолога).
3. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Соколова Елена Теодоровна. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
4. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М., 1983. – 286 с.
5. Трубицына Л.В. Процесс травмы / Трубицына Людмила Валентиновна. - М.: Смысл, ЧеРо, 2005. -218 с.
6. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / Ялом Ирвин. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 640 с. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).

Panfilova G. B., Ph.D

THE DYNAMICS OF THE I-CONCEPTION OF THE STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES IN COMPLICATED EVERYDAY SITUATIONS

In article results of research of dynamics of the I-conception of the students in complicated everyday situations by the example of examinations. The basic features of the dynamics of the I-conception of students of different sex, age, efficiency in study and acquired specialities in a complicated everyday situation are defined. A usual type of the complicated situation in the student's age is an examination session. The dynamic and stable aspects of the I-conception in the complicated situation are defined. The system structure of the I-conception consists of three factors such as self-attitude, factor of pessimism and factor of optimism. Three types of self-attitude and four types of self-esteem of students in complicated situations are identified. In the article the results of research of transformation of psychological autobiography of students are presented in complicated everyday situations by the example of examinations. The basic features of dynamics of psychological autobiography of students of different sex, age, efficiency in study and acquired specialities in a complicated everyday situation are defined.

Keywords: I-conception, personality, complicated everyday situation, psychological autobiography, examinations.

*Радзіковський С. А., молодший науковий співробітник
НДЛ НЦ Сухопутних військ Академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів)*

НАПРЯМКИ ВИКОРИСТАННЯ АПАРАТНИХ ЗАСОБІВ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

В статті розглянуті напрямки практичного використання апаратних засобів військовими психологами, психофізіологами в ході проведення заходів професійно-психологічного відбору, психологічного супроводження навчально-бойової діяльності військ (сил) та психологічного відновлення військовослужбовців.

Ключові слова: психологічне забезпечення, апаратні засоби, професійно-психологічний відбір, психологічне супроводження та відновлення, психофізіологічні якості.

В статье рассмотрены направления практического использования аппаратных средств военными психологами, психофизиологами в ходе проведения профессионально-психологического отбора, психологического сопровождения учебно-боевой деятельности войск (сил) и психологического восстановления военнослужащих.

Ключевые слова: психологическое обеспечение, аппаратные средства, профессионально-психологический отбор, психологическое сопровождение и восстановление, психофизиологические качества.

Постановка проблеми. В ході надання Збройним Силам (далі – ЗС) України нового сучасного вигляду в перелік найважливіших питань, які вимагає процес будівництва невеликої, мобільної та боєздатної армії [1], входить всебічне забезпечення військ (сил), в тому числі їх морально-психологічне забезпечення (далі – МПЗ).

Актуальність піднятого питання ґрунтується на безперечності тези, що в епоху високорозвиненої бойової техніки та досконалої зброї головна роль на війні належить людині. Результати бойових дій у сучасних умовах багато в чому залежать від морально-психологічного стану (далі – МПС) особового складу, його здатності витримувати військові тяготи та труднощі, долати страх у бою і зберігати волю до перемоги. Одним із способів позитивного вирішення цього завдання є використання фахівцями з психологічного забезпечення всього різноманіття засобів психологічного стимулювання, підготовки та відновлення особового складу.

Досвід війн і збройних конфліктів за останнє десятиріччя переконливо свідчить, що будь-який противник намагається активно впливати на моральні та психологічні якості, психофізичний стан, настрої, бойову активність особового складу. Наслідком психотравмуючих чинників є численні психогенні втрати. Тому метою даної статті є висвітлення нашого погляду на проблему використання апаратних засобів військовими психологами в ході організації заходів психологічного забезпечення професійної діяльності військовослужбовців.

Аналіз наукової літератури, присвяченої вивченню проблем функціонування людей, колективів у екстремальних ситуаціях вказує на те, що питання психологічного діагностування, супроводження та відновлення психофізіологічних якостей військовослужбовців безпосередньо або опосередковано висвітлені в працях як вітчизняних, так і закордонних науковців. Особливої уваги заслуговує досвід практичного застосування методів психологічної діагностики та відновлення морально-бойових якостей військовослужбовців та фахівців інших екстремальних професій, представлений у наукових дослідженнях О. Тімченка, В. Крайнюк, В. Ягупова, Г. Ложкіна, Ю. Гур'янова, В. Барка та інших, а також російських вчених О. Караяні, В. Лебедева, О. Маклакова, М. Конюхова [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Разом з тим, дане дослідження показало, що практика використання військовим психологом всього арсеналу інструментарію (в т. ч. апаратних засобів) залишається недостатньою, що обумовлено організаційними, соціальними та економічними проблемами як у державі, так і в ЗС.

Виклад основного матеріалу. В ході викладення матеріалу ми розглянемо можливість використання апаратних засобів в інтересах професійно-психологічного відбору, психологічного супроводження військово-професійної діяльності військ і психологічного відновлення стану військовослужбовців, як компонентів психологічного забезпечення [9]. Звичайно, визначені компоненти психологічного

забезпечення взаємопов'язані, не мають чітких розмежувань, тому й розгляд апаратних засобів у тому чи іншому компоненті психологічного забезпечення є достатньо умовним, бо можливості наявних засобів доволі широкі, що дозволяє їх використовувати на різних етапах психологічного забезпечення.

Аналіз сучасних методів професійно-психологічного відбору свідчить про активне використання в цьому напрямку новітніх технологій. Мова йде про якісно новий рівень діагностування функціонального стану військових фахівців в період підготовки до несення служби в особливих умовах (бойове чергування, вартова служба та інш.) з використанням засобів автоматизованого передзмінового медико-психофізіологічного контролю. При цьому негативний вплив “людського фактора” має бути зведений до мінімуму – це пріоритетне завдання військового психолога.

Автоматизовані методи контролю (діагностики), разом з відзначеними вище, дозволяють:

- контролювати десятки інших показників стану організму з оцінкою значущості їх змін при використанні психофізіологічних тестів безпосередньо з екрану монітора персонального комп'ютера;

- порівнювати поточний психофізіологічний стан одного й того ж фахівця з показниками, отриманими в ході попередніх обстежень. Це дозволяє впритул наблизитися до виявлення показників індивідуальної норми кожного з тих, хто обстежується;

- формувати висновки (автоматизовано) безпосередньо після закінчення обстеження.

Алгоритми автоматизованого напрацювання висновку дозволяють виявити такі відхилення психофізіологічного статусу на момент обстеження, як стрес, перевтома, стан тривожності та інші, які у звичайній ситуації не завдадуть негативного впливу на військового фахівця, а у надзвичайних обставинах, коли від нього вимагається максимум можливостей, вони виявлять суттєвий вплив. Автоматизовані методи контролю можуть спрягатися з іншими інформаційно-керуючими системами, вони вільні від суб'єктивних міркувань, прості у керуванні, тому можуть використовуватись середнім медичним персоналом або спеціально підготовленими військовослужбовцями.

З 2008 року у ракетних військах стратегічного призначення (далі – РВСП) збройних сил Російської Федерації (далі – РФ) пройшов випробування, досліду експлуатацію та успішно застосовується апаратно-програмний комплекс (далі – АПК) “Ритм-МЕТ”, розроблений у Федеральному медико-біологічному агенстві Росії [10].

АПК “Ритм-МЕТ” включає програмну та апаратну частини.

До апаратної частини входить пристрій реєстрації фотоплетизмограми з пальця руки, який підключений до персонального комп'ютера.

З використанням програми можливо здійснювати комп'ютерний аналіз варіабельності серцевого ритму, характеристик системної гемодинаміки та показників, які характеризують зворотні реакції на стандартні функціональні тести. Комп'ютерна програма забезпечує введення безпосередньо з екрану монітора стандартних психофізіологічних тестів (проста сенсомоторна реакція, складна сенсомоторна реакція на об'єкт, який рухається), подальшу обробку результатів тестів і відповідних їм фотоплетизмограм для автоматичного формування висновку про допуск на робоче місце. Це дозволяє контролювати функціональний стан серцево-судинної та центральної нервової систем фахівця, який знаходиться на обстеженні.

АПК “Ритм-МЕТ” як експертна система (обслуговує до 2000 осіб): дозволяє на підставі аналізу результатів обстеження та порівняння їх з нормативними показниками виявляти відхилення, які перешкоджають допуску до роботи окремих осіб.

В ході випробувань і дослідної експлуатації АПК “Ритм-МЕТ” на обстеження з числа військових фахівців були обрані:

- особовий склад чергових змін ЦКП РВСП, який заступає на бойове чергування;
- особовий склад варти;
- водії автотранспорту перед виїздом у рейс.

Всього в обстеженні приймало участь 250 практично здорових осіб у віці від 18 до 52 років, які пройшли від одного до шести обстежень. Всього проведено 564 спостереження при затраті на одне обстеження 5-7 хвилин. Результати використання методики передзмінового контролю особового складу РВСП показали, що 2-5 % із загалу допущених при традиційному медичному огляді не були допущені до виконання завдань. Однією з

причин віднесення обстежуваних осіб до категорії “не готовий” є незадовільне проходження окремими особами психофізіологічних тестів.

Вітчизняний аналог прилад “Психолот”, розроблений на Ніжинському НПП “Метекол”, призначений для вивчення психофізіологічних станів працівників небезпечних професій, має перспективи використання з метою професійно-психологічного відбору особового складу ЗС України за відповідних обставин.

Таким чином, нові можливості, основані на використанні новітніх технологій та реалізовані у вигляді автоматизованих систем психофізіологічного контролю, дозволять забезпечити якість відбору та безпеку професійної діяльності військовослужбовців, які несуть службу в умовах підвищеної складності та напруженості військової праці.

Психологічне супроводження навчально-бойової діяльності військ (сил) передбачає виявлення, оцінку та зміну психологічних умов дій військовослужбовців. Сутність цієї роботи полягає у впровадженні відповідно ситуації комплексу психологічних заходів щодо підтримки МПС особового складу, збереження його психофізіологічного здоров'я, надання йому оперативної психічної, психологічної та соціально-психологічної допомоги [4, С. 400-401]. Використання апаратних засобів у цьому напрямку розглянемо на декількох методах психологічної підтримки.

Аудіовізуальні засоби (музика, спеціальні шуми, кольорові світлові випромінювання, якщо їхнє сприйняття здійснюється індивідуально), серед яких заслуговують на увагу наступні:

Портативний аудіовізуальний стимулятор “*Voyager*”, в якому завдяки пульсуючому звуку та світловим сигналам здійснюється вплив на ритмічну активність головного мозку. До його складу входять 50 вбудованих програм світлозвукової стимуляції для релаксації, навчання, сну, різних видів медитації, візуалізації, поза тілесних переживань, енергетичної підзарядки; програми спеціального призначення, а також просто для розваг. Крім того, 25 програм світлозвукової стимуляції, які можна створювати самостійно або за допомогою програмного забезпечення *bght&Sound Designer*. 10 програм дихальної гімнастики, які включають вправи у поступовому

уповільненні дихання та є шляхом до розширення свідомості та релаксації за допомогою дихання.

Проекційний кольородинамічний пристрій “*Цветодин-300*”. Прилад має багатофункціональне призначення і вирішує завдання щодо зняття нервово-емоційної напруги, відновлення основних психічних функцій, оперативного відновлення працездатності, крім того, він знижує стомленість, підвищує функціональні можливості організму, стійкість до впливу стрес-факторів, навчає навичкам саморегуляції психічних станів.

Апарат психоемоційної корекції “*АПЕК-б*”, який призначений для індивідуального використання з метою зняття втомленості органів зору, а також при загальній втомленості, стресах, депресіях тощо. Апарат необхідний людям, чия робота пов'язана з надмірними психоемоційними навантаженнями та стресами. Це портативний пристрій, який складається з 6 “окулярів”-випромінювачів одного з кольорів (фіолетовий, блакитний, зелений, жовтий, оранжевий, червоний), які встановлені на внутрішньому боці непрозорих окулярів, а також блок живлення та керування.

Методи, які побудовано на принципах *біологічного зворотного зв'язку* призначені, в першу чергу, для контролю за зміною вегетативних функцій (частоти серцевих скорочень, електрошкірного опору, артеріального тиску крові і ряду інших), довільне керування якими складне. Однак, застосування принципу біологічного зворотного зв'язку робить саморегуляцію більш наочною. Самі прилади при цьому виходять за межі контролерів ефекту, вони стають і засобом, що впливає на процес самоорганізації. За цим принципом розроблено прилад біологічного зворотного зв'язку “*Релана*”, який призначений для навчання навичкам психофізіологічної саморегуляції під керівництвом психолога або самостійно. В ньому використано метод біологічного зворотного зв'язку для формування умовно-рефлекторних асоціацій між зоровими та слуховими об'єктивними ознаками розслаблення.

Сучасна вітчизняна практика використання апаратних засобів з метою психологічного відновлення психофізіологічних якостей військовослужбовців, на жаль, “пасе задніх”. Разом з тим, передові технології, технічні новинки знаходять своє застосування у

структурах, які постійно зустрічаються з екстремальними ситуаціями (наприклад, Державна служба з надзвичайних ситуацій, Внутрішні війська МВС, аварійно-рятувальні служби міністерств і відомств) [11, 12]. Цей напрямок розглянемо з точки зору використання методів психологічної регуляції.

Зрозуміло, що нас цікавлять ті методи, де задіяні апаратні засоби, а саме апаратні невербальні (або змішані) гетерорегуляційні (вплив ззовні) та ауторегуляційні (самовплив) методи, які у свою чергу поділяються на контактні і безконтактні.

Застосування тільки словесних методів психорегуляції в ряді випадків буває недостатнім. Основними причинами цього є:

- недостатній рівень сприйняття з боку військовослужбовця;
- невміння користуватися методами гетеро- або ауторегуляції;
- відсутність умов для проведення сеансу;
- значне зниження або, навпаки, підвищення нервово-психічної напруги;
- невіра в ефективність словесних методів впливу.

У цих випадках велику допомогу надають апаратні методи відновлення:

- а) формування сноподібного стану за допомогою методів електроанальгезії; б) електромасаж; електроakupунктура [13].

Метод *центральної електроанальгезії* (далі – ЦЕАН) з успіхом використовується в різних галузях клінічної медицини. Фізіологічною основою цього методу є ефект електротранквілізації, обумовлений утворенням у лобових частках кори головного мозку осередку катодичної депресії.

Вплив імпульсним електричним струмом на центральну нервову систему вірогідно поліпшує суб'єктивний стан людини, підвищує тонус і лабільність ЦНС, викликає посилення процесів збудження і гальмування, сприяє урівноваженості основних нервових процесів і як наслідок цих змін – поліпшуються показники таких психофізіологічних якостей, як увага, пам'ять і мислення. Підвищується стійкість серцево-судинної системи до дозованих фізичних навантажень. Збільшується швидкість і точність сенсорних реакцій на прості і складні подразники, поліпшується координація рухів.

Для ЦЕАН застосовуються серійні медичні апарати "ПЕЛІАНА" (прилад

електроанальгезії) або "ЛЕНАР" (лікувальний електронаркоз), що генерують електроімпульси з частотою: перший – 500-1200 Гц і другий – 500-2000 Гц, за спеціальною методикою, яка описана в інструкціях до апаратів. Виробництво даних електротехнічних засобів налагоджено в РФ.

Більшість пацієнтів при проведенні сеансів електроанальгезії переживають відчуття спокою, тепла в кінцівках, відчувають полегшення, зникнення переживань і нав'язливих думок. Лише деякі скаржаться на неприємні відчуття; якщо скарги повторюються, процедуру краще не проводити. Існують індивідуальні коливання найбільш ефективної тривалості процедури, однак у середньому для відновлення психічної працездатності буває досить 20-30 хвилин. Використання ЦЕАН добре поєднувати з вербальними методами відновлення [14].

Під *електромасажем* розуміється комплекс методик імпульсного впливу слабким струмом (сила струму не більше 650 мк) на різні м'язові групи. Генератором імпульсів є 6-канальний міостимулятор ЕМС-02. Особливість приладу полягає в тому, що він дозволяє одночасно стимулювати 6 м'язових груп: живота, передньої поверхні стегон, задньої поверхні стегон і спини. Крім того, дотримується така послідовність подачі сигналів, що пацієнт почуває ніби круговий рух імпульсів по тілу у вигляді легкого подиху теплого повітря.

Електроakupунктура, лазерна акупунктура (далі – ЛП) – перспективні засоби для відновлення психофізіологічних якостей фахівців. Використання біологічно активних крапок з метою оцінки, контролю та регуляції станів людини докладно описане у фаховій літературі. Деякі результати цих досліджень впроваджуються в практику для підвищення діяльності операторів, профілактики перевтомлення, підвищення стійкості до дії стрес-факторів.

Розробка та експериментальна апробація лазероakupунктурного методу підвищення ефективності навчання відкриває широкі перспективи до його практичного застосування при підготовці військових фахівців, тим більше, що безпечність використання доз і режимів дії теоретично обґрунтована та експериментально доведена відсутністю негативних наслідків, нормалізуючим, недопінговим, неспецифічним характером дії. Привнесена в організм за допомогою ЛП енергія витрачається за особистими для людини

алгоритмами регуляції, реалізує специфічну структуру неспецифічної активації, тобто ЛП стимулює процеси саморегуляції. Цей аспект особливо важливий для фахівців, тому що при достатній універсальності апаратних рішень досягається реалізація принципу індивідуалізації та врахування особливостей професійної діяльності.

На жаль, у даній статті неможливо розглянути більш детально всі переваги, які досягнуть офіцери-психологи (психофізіологи) при використанні вищезначеного обладнання. Світовий і вітчизняний досвід застосування даних приладів свідчить, що ефективність практичної роботи значно підвищується. В той же час, не слід забувати, що успіх тієї чи

іншої діяльності залежить, в першу чергу, від професіоналізму фахівця, який працює з технікою.

Висновок. На нашу думку, новітня бойова техніка та озброєння, режим та умови їх експлуатації, а також принципово нові засади формування військових колективів – розрахунків, обслуг, екіпажів, змін – потребують подальших науково-практичних досліджень щодо використання апаратних засобів в ході організації заходів психологічного забезпечення професійної діяльності ЗС України. Мати такі апаратні засоби та використовувати у практичній роботі військових психологів, психофізіологів – нагальна вимога сьогодення.

Література

1. Концепція реформування і розвитку Збройних Сил України на період до 2017 року. – Указ Президента України № 772/2012 від 29 грудня 2012 р.
2. Тимченко А.В. Психогенни в екстремальних умовах. Боевая психическая травма и методы ее коррекции / А.В. Тимченко. – Х.: ХВУ, 1995. – 182 с.
3. Крайнюк В.М. Теорія та практика психологічної допомоги / В.М. Крайнюк. – К.: НАОУ, 2003. – 158 с.
4. Ягупов В.В. Військова психологія: підручник / В.В. Ягупов. – К.: Тандем, 2004. – 656 с.
5. Караяни А.Г. Психологическое обеспечение боевых действий личного состава частей Сухопутных войск в локальных военных конфликтах / А.Г. Караяни. – М.: Военный университет, 1998. – 245 с.
6. Лебедев В.И. Экстремальная психология. Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах / В.И. Лебедев. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 431 с.
7. Маклаков А.Г. Психология и педагогика. Военная психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
8. Конюхов Н.И., Феденко Н.Ф. Психологические потери и их профилактика / Н.И. Конюхов, Н.Ф. Феденко. – М., 1990.
9. Концепція впровадження психологічної підготовки у Збройних силах України. – Затверджена заступником начальника Генерального штабу Збройних Сил України 07.12.2012 р.
10. Методика автоматизованого предметного медико-психофізіологічного контролю оперативного персоналу АЭС на основі апаратно-програмного комплексу "Ритм-МЭТ". – М.: ФГП, Друга типографія ФУ "Медбіоекстрем", 2002. – 56 с.
11. Теорія та практика психологічної допомоги: навчальний посібник / В.І. Пасічник, І.І. Ліпатов, Л.Ф. Шестопалова, І.І. Приходько та ін.. – Х.: Академія ВВ МВС України, 2010. – 354 с.
12. Съедин С.И., Абдурахманов Р.А. Психологические последствия участия в боевых действиях / С.И. Съедин, Р.А. Абдурахманов. – М., 1992.
13. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. С. 353-358, 360-362, 562-571.
14. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Косенко А.Ф., Кочергіна Т.І. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна. – К.: ІНКОС, 2002. – 272 с.

Radzikovskyy S. A., junior researcher

NAPRYAMKI VIKORISTANNYA PAVILION EQUIPMENT ZASOBIV SCHODO PSIHOLOGICHNOGO ZABEZPECHENNYA PROFESIYNOI DIYALNOSTI VIYSKOVOSLUZHBOVTSIV

In the article the considered directions of the practical use of vehicle facilities by soldiery psychologists, psyhofiziologists during realization of professionally-psychological selection, psychological accompaniment of activity of troops (forces) and psychological renewal of servicemen, as representatives of one of dangerous professions. High-quality descriptions of foreign and home vehicle facilities, which are used in practical work with the aim of forming of psychological firmness and readiness of soldiery specialists to indisputable implementation of educational-battle tasks, are analysed.

Keywords: psychological providing, vehicle facilities, professionally-psychological selection, diagnostics and renewals, psyhofiziological quality.

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ТА ВПЛИВУ СТРЕС-ФАКТОРІВ НА ОСОБИСТІСТЬ

У статті представлено методичний апарат оцінки професійного стресу. Зважаючи на комплексний підхід психологічної діагностики професійного стресу його рівень визначають за прямими і побічними показниками. Існує незначна кількість прямих методик на визначення його рівня. Як побічні показники професійного стресу використовують блок інформативних методик, які спрямовано на його прояви через вираженість чотирьох факторів стресостійкості - особистісних, соціальних, типологічних, поведінкових.

Ключові слова: методичний апарат, оцінка, професійний стрес, особистісні, соціальні, типологічні, поведінкові.

В статті представлений методический аппарат оценки профессионального стресса. Учитывая комплексный подход психологической диагностики профессионального стресса его уровень определяют по прямым и побочным показателям. Существует незначительное количество прямых методик на определение его уровня. Как побочные показатели профессионального стресса используют блок информативных методик, которые направлены на его проявления через выраженность четырех факторов стрессоустойчивости - личностных, социальных, типологических, поведенческих.

Ключевые слова: методический аппарат, оценка, профессиональный стресс, личностные, социальные, типологические поведенческие.

При організації наукового дослідження використовується поєднання строгоформалізованих і малоформалізованих засобів діагностики. Строгоформалізовані (об'єктивні) засоби діагностики дозволяють отримувати інформацію, за допомогою якої можна кількісно і якісно порівняти досліджуваних один з одним. Для них характерні регламентація, об'єктивізація і стандартизація процедури. Малоформалізовані (діалогічні) засоби діагностики дозволяють досліджувати психічні процеси і явища, що слабо піддаються об'єктивізації або є мінливими за змістом [5, 7, 8].

Вибір і обґрунтування дослідницьких методів, а особливо їх адекватність завжди актуальна в експериментальній роботі [1, 2, 11].

До загальних принципів наукового вивчення психічних явищ Б.Г. Ананьєв відносить відображення об'єктивної істини, перевірку закономірностей, що вивчаються на практиці, сувору об'єктивність при вивченні психіки, дослідження психічних явищ у процесі діяльності людини, вивчення всіх психологічних феноменів у розвитку [2, с 194]. Головним принципом психологічного дослідження вважається його об'єктивність.

Як правило, методи психологічного дослідження поділяють на декілька основних груп – теоретичні, емпіричні, інтерпретаційні та ін. [2, 9].

Зважаючи на загальноновизнаний підхід необхідності комплексного, всебічного вивчення людини [2, 9], а також складність,

багатогранність проблем психофізіологічного забезпечення діяльності та адаптаційних можливостей людини як найбільш придатна для репрезентації системи дослідницьких методів, що використовувалися для вирішення поставлених нами завдань, була обрана класифікаційна схема, запропонована Б.Г.Ананьєвим [2, с 296-311].

Ця схема включає чотири великі групи методів: організаційні, емпіричні, методи обробки даних та інтерпретаційні. Кожну з цих груп можна розглядати як окремий етап цілісного психологічного дослідження. При вирішенні поставлених завдань нами використовувались:

- із групи організаційних методів – порівняльний (зіставлення різних контингентів (вибірок) досліджуваних) та комплексний (міждисциплінарний характер дослідження).

- із групи емпіричних – обсерваційні, експериментальні, психодіагностичні, біографічні методи.

- із групи методів обробки даних – кількісний (математично-статистичний аналіз: метод середніх величин, процентильна статистика, порівняння середніх значень за t-критерієм Ст'юдента, кореляційний та факторний аналіз) та якісний (диференціація матеріалу за типами, групами, варіантами і т.ін.) методи;

- із групи інтерпретаційних – генетичний (інтерпретація матеріалу дослідження в характеристиках розвитку) і

структурний (інтерпретація матеріалу дослідження у характеристиках систем та типів зв'язків між ними).

Методи емпіричного дослідження професійного стресу, безумовно, включають загальноприйняті і класичні, такі як: спостереження, анкетування, психологічне тестування, експертне оцінювання та експериментальний метод.

Мета статті: здійснити аналіз методичного апарату оцінки професійного стресу та впливу стрес-факторів на особистість.

Завдання статті: з'ясувати методичний апарат комплексного дослідження оцінки та прогнозу рівня професійного стресу; визначити особливості підходів оцінки впливу стресорів на особистість.

Існують об'єктивні та суб'єктивні методи оцінки рівня стресу. До об'єктивних відносять оцінку стану серцево-судинної і дихальної систем організму, аналіз активності вегетативної нервової системи, оцінку психомоторних реакцій організму людини при стресі та інші методи оцінки психофізіологічного статусу при стресі.

Оцінюючи стан серцево-судинної і дихальної систем організму найчастіше застосовують наступні фізіологічні методи: реєстрацію частоти серцевих скорочень (ЧСС); визначення показників артеріального тиску (АТ); електрокардіографія (ЕКГ); визначення параметрів функціонування дихальної системи (частота і глибина дихання, газовий склад видихуваного повітря і т.д.).

Останнім часом усе більшу популярність завойовують комплексні методи дослідження стресу. Це пов'язано з тим, що відповідна реакція організму на вплив стресора сама по собі є комплексною і системною, охоплюючи всі ієрархічні рівні організму. Тому особливий інтерес проявляє до вивчення взаємодія різних систем: нервової, гуморальної, серцево-судинної, м'язової й ін.

Найбільш простим і оперативним методом оцінки функціонального стану людини при стресі є вимір його частоти серцевих скорочень (пульсу).

Для вивчення активності вегетативної нервової системи використовують визначення вегетативного індексу Кердо [8].

Нині особливий інтерес дослідників викликає метод вивчення варіабельності серцевого ритму як інструмент дослідження

механізмів і шляхів реалізації емоційного стресу [8]. Привабливість даного методу обумовлена доступністю його застосування і великою інформаційністю, що дозволяє реєструвати не тільки показники роботи серця як окремого органа, але і стан систем регуляції вегетативного гомеостазу в цілому.

Надзвичайно різнобічними виявились методи оцінки психомоторних реакцій, що застосовуються при вивченні психологічного стресу: визначення ступеня напруги окремих м'язових груп за допомогою міограми (запис електричних розрядів м'язових волокон); визначення ступеня надлишкової напруги м'язів і плавності рухів за показником тремору (мимовільного тремтіння); визначення швидкості простої або складної сенсомоторної реакції.

З поведінкових порушень при професійному стресі досить точний кількісний вимір можливий у відношенні ступеня напруги м'язів, що визначають за вираженістю *тремору*.

Інтенсивність надлишкової напруги і мимовільного тремтіння м'язів тремору визначають за допомогою приладу «тремометра», що представляє собою ряд отворів, у які досліджуваній вводять спеціальний щуп, з'єднаний з лічильником числа торкань. Чим вищий контроль над м'язами з боку рухової кори, тим менше число торкань, і навпаки – при підвищенні рівня стресу відзначається тремтіння рук і збільшення числа мимовільних торкань краю отвору.

Іншим методом дослідження психомоторних реакцій людини є оцінка її сенсомоторних реакцій – часу від подачі стимулу (наприклад, загоряння сигнальної лампочки визначеного кольору) до реакції досліджуваного (натискання на кнопку відповідного кольору).

При професійному стресі в людей з урівноваженим типом вищої нервової діяльності швидкість сенсомоторної реакції зростає, а в осіб з перевагою процесів збудження над гальмуванням в умовах стресу показники сенсомоторної реакції погіршуються.

Дані дослідження мають важливе теоретичне значення, тому що показують, що перехід стресу в дистрес або еустрес залежить не тільки від характеристик самого стресора, але і від особливостей первинної стресостійкості типу ВНД людей, що переживають стрес. [4, 9, 10].

Крім стану серцево-судинної, дихальної і м'язової систем людини, рівень стресу можна оцінювати за функціонуванням її системи терморегуляції і за величиною шкірно-гальванічної реакції (або опору шкіри). Відзначається, що в процесі актуалізації старого стресу (при спогаді про психотравмуючу ситуацію) відбувалося різке збільшення частоти й амплітуди шкірно-гальванічної реакції. Варто звернути увагу також на те, що характеристики дихання людини і показники опору шкіри традиційно використовують у поліграфах («детекторах брехні») для виявлення емоційних переживань людей, підозрюваних у вчинених злочинах і які відповідно знаходяться в стані гострого або хронічного стресу [15].

Нині широко застосовуються суб'єктивні методи оцінки рівня стресу, що включають психологічне тестування та інтроспекцію. На даний час існує багато варіантів тестів, що виявляють тривожність, кожний з яких по-різному відбиває компоненти тривожного стану при стресі. В одних тестах враховуються тільки суб'єктивні компоненти тривоги, в інших – її вегетативні прояви. На жаль, у найбільш розповсюджених на сьогодні клінічних тестах, що визначають рівень тривожності, не розділяються феномени, властиві активації симпатичної або парасимпатичної нервової системи, що утруднює виявлення зв'язків між показниками тривожності, які визначаються за цими шкалами, і фізіологічними проявами страху і тривоги.

Крім традиційних вимірів тривожності як особистісної риси останнім часом намітилася тенденція до виявлення прихованої або явної причини цієї тривожності, що реалізується у виді конкретних страхів (об'єктів тривоги).

Як з'ясувалося, у кожної людини є індивідуальна ієрархічна структура страхів особистості, що визначає, на які впливи в першу чергу в людини розвивається психологічний стрес [15]. Для визначення цієї структури був створений опитувальник, що виявляє систему актуальних страхів особистості – ОАС.

Найбільш розповсюдженими методиками вважаються такі як: вивчення тривожності Спілберґера–Ханіна, «Самооцінки тривоги Цунґе», опитувальник на вивчення актуальних страхів особистості – ОАС, тест на дослідження емоційних

станів (САН). У сучасній психодіагностиці існує небагато тестів, які спрямовані на безпосередній прямий вимір рівня професійного стресу, а саме: «Тест на дослідження стресостійкості», «Бостонський тест на стресостійкість», «Тест самооцінки стресостійкості С.Коухена і Г.Вілліансона», «Методика на вивчення вегетативних проявів стресу», «Дослідження комплексної оцінки стресу». Безпосередньо виміри рівня стресу здійснюються за тестом на «Професійний стрес», «Причини стресу на вашій роботі» Ю.В. Щербатих

У деяких випадках застосування бланкових тестів утруднене або ж не дозволяє провести повний аналіз причин стресу. У таких ситуаціях більш інформативними виявляються методи інтроспекції, що дозволяють провести структурний самоаналіз причин стресу і ходу його плину [1, 10, 15].

Прогнозування стресостійкості особистості має велике наукове і прикладне, практичне значення в різних областях людської діяльності. Зокрема, воно дозволяє заздалегідь виявляти осіб, у яких можливе порушення функціонального стану під час екстремальних ситуацій, і проводити з ними відповідну роботу в плані психофізіологічної професійного стресу. Фахівці в області фізіології праці відзначають, що різні види несприятливих функціональних станів (втома, монотонія, неадекватні реакції при стресах і т.д.) не тільки істотно знижують успішність і якість праці, але і змушують людину платити «надвисоку психофізіологічну ціну» за виконану роботу [240, 105]. Тому своєчасний прогноз стресостійкості, виявлення можливих відхилень у нормальному функціональному стані в окремих осіб і своєчасна реалізація корекційних заходів не тільки допомогли б цим людям зберегти здоров'я, але і за рахунок оптимізації їхнього функціонального стану підвищити ефективність їхньої діяльності. [4, 7, 8].

На даний час існують різні методи прогнозування стресостійкості як реакцій людини на стрес. Їхнє основне завдання полягає у врахуванні індивідуальних психологічних і психофізіологічних особливостей досліджуваного й екстраполяції отриманих даних на аналогічні ситуації в майбутньому. До цих методів відносяться:

1) використання ідентичних стресорів

(наприклад, вивчення психологічних і вегетативних реакцій студента на одному іспиті дає можливість прогнозувати характер і рівень пережитого ним стресу на іншому);

2) використання дозованих тестових стресів у лабораторних умовах (вплив сильних зорових, звукових і тактильних подразників);

3) уявне моделювання стресорних ситуацій (зокрема, за допомогою методу нейролінгвістичного програмування);

4) прогнози на основі психологічних тестів і опитувальників;

5) математичні моделі (прості, множинної регресії й ін.);

6) створення за допомогою різних пристроїв або в центрах психологічної підготовки модельної стресорної ситуації, що за своїми параметрами була б досить близька до ситуації реальної.

Іншим способом оцінки прогнозу стійкості до професійного стресу є уявне моделювання емоційно значимих ситуацій – актуалізація стресу шляхом простих спогадів або з використанням методик нейролінгвістичного програмування (НЛП). В останньому випадку досліджуваному пропонується згадати ситуацію, коли він відчував максимальне хвилювання. Застосування спеціальних методів НЛП – так званих «якорів», що за своєю суттю є кінестетичними умовними подразниками, а також залучення всіх основних сенсорних каналів дозволяють викликати в людини досить подібну з реальною картину вегетативних реакцій і по ній судити про характер реагування тієї або іншої людини на стрес. Недоліком такого методу прогнозування є необхідність тривалої індивідуальної роботи з досліджуваним і уміння використовувати дані способи експериментатором, що створює обмеження для масового використання даного методу.

В. Л. Маріщук і В. І. Євдокимов [8] наводять у своїй книзі низку стресорів, що використовуються в спортивній і військовій психології для перевірки стресостійкості людини:

◆ змагальна обстановка виконання завдань і створення підвищеної мотивації до перемоги;

◆ несподівані сильні впливи (гучні звуки, світлові спалахи, холодні дотики, електрошкіряні подразники);

◆ показ психотравмуючих картин або кадрів із фільмів;

◆ виконання дій, що мають реальний стресогенний вплив (стрибки з парашутом, «обкатування танками», «обкурювання» газами в протигазах, обстріл із закріпленого на верстаті кулемета);

◆ установка на невідворотність болючого впливу (покарання електричним струмом на випадок помилки при виконанні тесту) і т.д. [8].

Зрозуміло, що далеко не усі із запропонованих цими авторами методів можна застосовувати в повсякденній практиці психолога для оцінки стресостійкості. З прийнятних методів можна відзначити спеціальне створення труднощів у виконанні мотивованої діяльності під виглядом дефіциту часу або координаційної складності, а також емоціогенне інструктування при високій особистій значимості контрольних дій, які виконуються.

Останнім часом появились нові перспективи для прогнозування стресових реакцій з використанням методів математичного аналізу варіабельності серцевого ритму. Основоположник цього напрямку в нашій країні Р.М. Баєвський [8] відзначає, що, використовуючи спектральні характеристики серцевого ритму для індикації активності різних контурів керування, можна підійти до вирішення завдання оцінки і прогнозування функціонального стану організму при інформаційних навантаженнях. Отримані в результаті лабораторного моделювання дані надалі піддаються математичній обробці.

На сьогодні усе більшу популярність здобуває метод множинної регресії, що дозволяє будувати досить точні математичні моделі на підставі зіставлення великого числа вихідних даних [15].

«З метою прогнозу нещасних випадків необхідно виявити психологічні причини їх виникнення. Нині Л.Ф. Кожанівські та Я.О. Серіков пропонують два основних підходи для проведення психологічного аналізу - клінічний та статичний». [14, с. 158].

Загальні підходи оцінки впливу стресорів на особистість мають особливе психодіагностичне значення для з'ясування проявів професійного стресу. У середині 1960-х років був розроблений перший нормативний метод – «Оцінна шкала повторного соціального пристосування» (Social Readjustment Rating Scale – SRRS), що охоплює 43 життєві події, до яких, як було

встановлено при дослідженні, необхідно заново пристосовуватися (основна вага при нормуванні надається шлюбові; розкид значень від 0 до 100; Westhoff, 1993). Визначивши значення за шкалою, можна оцінити індивідуальний ризик занедужати яким-небудь психічним або соматичним розладом після нагромадження таких подій [1]. Після критики SRRS за багатьма пунктами (надання значення події теоретично не погоджено; події є частково наслідком якого-небудь розладу і т.д.) виникло безліч інших інструментів виміру. Деякі з них засновані на шкалі SRRS. Методики розрізняються за аспектами:

- методичні: опитувальник або інтерв'ю, число зареєстрованих подій, стандартизовані форми відповідей або вільне відтворення, часовий проміжок реєстрації (від декількох місяців до декількох років), критерії включення (часовий проміжок, тяжкість, вид і т.д.);

- змістовні: тривалість, вид (утрата, придбання; погроза, виклик і т.д.), тяжкість стресової події, ступінь зміни, кумуляція подій, інтенсивність стресу, здивованість подією; події: індивідуальні або колективні, нормативні або випадкові, нові або повторні (досвідченість у даній події), бажані або небажані, залежні або незалежні, тимчасові або хронічні; контрольованість; зв'язок із психічним розладом;

- оцінні: число стресових подій (сумарні величини), значення адаптації, значення стресу (у цілому, для окремих сфер); життєві сфери подій (робота, родина і т.д.), надання значення (тяжкість, тривалість, ступінь зміни і т.д.), значення інтенсивності (втрата, придбання, збиток і т. д.), позитивні або негативні значення змін і т.д.

Основні методи психодіагностики стресу і стресостійкості, що використовуються в англо- і німецькомовних країнах, а також прізвища їхніх авторів подаються нижче [1].

1. Оцінна шкала повторного соціального пристосування – Social Readjustment Rating Scale (SRRS) і Т. Н. Holmes, R. Н. Rahe (1967). Опитувальник самооцінки критичних життєвих подій, про що згадувалось на початку.

2. Перелік життєвих подій і складностей – Life Events and Difficulties Schedule (LEDS) – G.W. Brown, T.O. Harris (Cohen S. et al., 1995). Напівструктуроване інтерв'ю для

ретроспективної реєстрації критичних життєвих подій і хронічних стресорів.

3. Мюнхенський список подій – Munchner Ereignis Liste (MEL) – von Maier-Diewald et al. (Westhoff G., 1993). Опитувальник самооцінки або стандартизоване інтерв'ю для ретроспективної оцінки критичних життєвих подій. Методика має 49 пунктів і шкали, що відбивають кількість, інтенсивність, контрольованість, ступінь бажаності подій.

4. Шкала повсякденних складностей – Daily Hassels Scale – A.D. Kanner, J.C. Coyne, C. Schafer, R.S. Lazarus (Westhoff G., 1993). Опитувальник самооцінки або стандартизоване інтерв'ю з приводу повсякденних складностей, що дає їхню ретроспективну оцінку за 117 пунктами з урахуванням кількості та інтенсивності стресорів.

5. Перелік повсякденних стресів – Daily Stress Inventory (DSI) – Brantley, Jones (Kosarz P., Hrabal V., Traue H.S., 1997). Опитувальник самооцінки з підведенням підсумків за день при вечірній реєстрації, що має 60 пунктів і дві шкали: кількість та інтенсивність стресів.

6. COMES/COMRES (COMputer-assisted REcoding System – система запису за допомогою комп'ютера) – M. Perrez, M. Reicherts (1989). Метод полягає у веденні щоденника самореєстрації стресових подій за допомогою мініатюрного (кишенькового) комп'ютера, цей метод, на відміну від попередніх, дозволяє здійснювати комплексну оцінку впливу повсякденних стресорів за багатьма пунктами безпосередньо після стресових подій.

Особливо часто використовуються «Перелік життєвих подій і складностей» (LEDS) і «Мюнхенський список подій» (MEL). Ці методи істотно відрізняються один від одного. LEDS створений як напівструктуроване інтерв'ю й орієнтується на пояснення умов, що супроводжують стресові життєві події, які відбулися за останній рік. Події не задані, а вказуються досліджуваними. MEL також проводиться як інтерв'ю, але може бути запропоноване досліджуваним і у формі опитувальника. MEL складається з переліку стресових подій, що переживаються через певний час (найчастіше за останні 12 місяців). Події оцінюються за фактом їхньої наявності, інтенсивності пережитого стресу, його контрольованості і бажаності.

Висновок. Зважаючи на комплексний підхід психологічної діагностики професійного стресу його рівень визначають за прямими і побічними показниками. Існує незначна кількість прямих методик на визначення його рівня. Як побічні показники професійного стресу використовують блок інформативних методик, які спрямовано на його прояви через вираженість чотирьох факторів стресостійкості - особистісних, соціальних, типологічних, поведінкових. Останнім часом з'явилися перспективні

методи аналізу причин і проявів професійного стресу (лабораторно-математичне моделювання, клінічний і статистичний аналіз). Загальні підходи оцінки впливу стресу на особистість, що використовуються за кордоном, розрізняються за змістовним, оціночним і методичним підходами, а схожі вони за тим, що критеріями рівня стресу є оцінки подій за їх наявністю, інтенсивністю, контрольованістю, бажаністю і суб'єктивним сприйняттям.

Література

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб : Питер, 2001. – 272 с.
3. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
4. Болтвівець, С.І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика / С.І. Болтвівець. – К.: Бюл. ВАК України, 2000. – 303 с.
5. Військова психологія та педагогіка : інноваційний підхід : підручник : у 2 ч. Ч. 1 / колектив авторів ; за аг. ред. С. Д. Максименка. – К. : НУОУ, 2012 – 472 с.
6. Корольчук, М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
7. Корольчук, М.С., Теорія і практика професійного відбору / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
8. Крайнюк, В.М. Психологія стресостійкості особистості / В.М. Крайнюк. – К.: Ніка, – 2007. – 431 с.
9. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : НДШ, 1990. – 239 с.
10. Миронець С. М. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації. Монографія. / Миронець С.М., Тімченко О.В. – К. : ТОВ «Видавництво «Консультант», 2008. – 232 с.
11. Психология профессиональной деятельности : коллектив. монография / под ред. Г. В. Телятникова, С. Л. Ленькова. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2002. – 124 с.
12. Психология профессиональной подготовки / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб : СПбГУ, 1993. – С.101–136.
13. Психология психических состояний : сб. статей / под. ред. проф. А. О. Прохорова. – Казань : Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. – Вып.4 – С. 387–399.
14. Серіков Я.О. Безпека життєдіяльності – секьюритологія. Проблеми. Завдання. Шляхи вирішення: монографія: в 2-х ч. Ч. 2 / Я. О. Серіков, Л. Ф. Коженьевські. – Х.: ХНАМГ, 2012. – 342 с.
15. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы его коррекции / Ю. В. Щербатых. – М., 2005. – 255 с.

Soldatov S. V., applicant for PhD

METHODOLOGICAL APPARATUS OF PROFESSIONAL HEALTH EVALUATION AND IMPACT OF STRESS-FACTORS ON PERSONALITY

The article represents methodological apparatus of evaluation of professional stress. Taking into account the complex approach of psychological diagnostics of professional stress, its level is determined according to the direct and side indicators. There is an insignificant amount of direct methods for defining of its level. A block of informative methods are used as side indicators of professional stress which are aimed at its manifestations through the intensity of four factors of stress stability – personality, social, typological, behavioral. Perspective methods of the analysis of reasons and manifestations of professional stress have appeared recently (laboratory and mathematical modeling, clinical and statistical analysis). Common approaches of the evaluation of stress impact on a personality that are used abroad are different by the content, valuation and methodological approaches, and they are alike in that, the criteria of stress level are evaluation of the events, intensity, controllability, desirability and subjective perception.

Key words: methodological apparatus, evaluation, professional stress, personality, social, typological, behavioral.

ВПЛИВОВІ ФАКТОРИ ВИНИКНЕННЯ СТРАХУ В БОЙОВИХ УМОВАХ

В статті здійснено спробу систематизувати сучасні наукові погляди щодо джерел виникнення страху у військовослужбовця в ході ведення бойових дій та визначити структуру відповідних впливових факторів. Інформація призначена офіцерам структури виховної роботи та військовим психологам в якості інформативної бази.

Ключові слова: психологія бою, небезпека, страх, впливовий фактор.

В статтє осуществлена попытка систематизировать современные научные взгляды на источники возникновения страха у военнослужащего в ходе ведения боевых действий и определить структуру соответствующих влиятельных факторов. Информация предназначена офицерам структуры воспитательной работы и военным психологам в качестве информативной базы.

Ключевые слова: психология боя, опасность, страх, влиятельный фактор.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Військова психологія серед інших завдань ставить перед собою завдання виявити причини й кореляти страху, знайти “протиотруту” до нього в нервово-психічній і духовній організації самого воїна, у навколишньому для нього бойовому соціумі, у механізмах технологій психічної саморегуляції, психотропних інгредієнтах фармакологічних препаратів, лікарських трав. Вона ставить перед собою завдання досліджувати мотивацію й бойові установки воїнів, специфіку цілей бойової діяльності, використання прийомів військової хитрості й маскуванню для досягнення раптовості й психологічної переваги над супротивником і т.п.

Екстремальний характер бою обумовлений небезпекою для здоров'я й життя військовослужбовців, фактором раптовості, високою динамікою й інтенсивністю подій, дефіцитом часу й ресурсів, порушенням режиму сну, діями військ у нічний час, у погану погоду, при недоліку інформації й т.д. У таких умовах на особовий склад підрозділів діє система несприятливих факторів, які перешкоджають досягненню поставлених цілей. Вони часто викликають у військовослужбовців почуття тривоги й занепокоєння, непевності й остраху, а часом розпачу й приреченості. Крім того, особовий склад нерідко відчуває вплив психічної напруженості, втоми, різних страхів.

Зв'язок із важливими практичними завданнями. На сьогоднішній день є очевидним, що бій – це не тільки узгоджені за меті, місцем і часом удари, вогонь і маневри, але насамперед – запекле протиборство цілеспрямованих, мислячих спонукуваних особистими переконаннями людей, які відчувають, володіють навичками й уміннями, волею й надіями. І від того, у

якої зі сторін моральна готовність і психологічні здатності виявляться краще сформованими, мобілізованими і адекватними потребам сучасного бою, у визначальному ступені буде залежати успіх у бою.

Відповідно, однією з найважливіших якостей військового психолога, в обов'язки якого входить психологічний супровід бойових дій особового складу під час збройного конфлікту, є знання факторів, які породжують астеничне почуття страху у воїнів, їх природи та якості впливу, що, в свою чергу, слугує підґрунтям для формування в нього практичних вмій з попередження, послаблення впливу та нейтралізації таких станів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розгляду причин виникнення анкіозних станів воїнів у ході ведення бойових дій присвячено чимало досліджень військової психології. З числа сучасних спроб надати відповідь на це питання слід відзначити праці зарубіжних вчених Р. Linebardger [10], С. Van Winkle [11], російських психологів А.Г. Караяні, І.В. Сиромятнікова, Б.П. Бархаєва, В.Ф. Перевалова [1; 3; 4], П.А. Корчемного, Е.В. Єгорової-Гантман [2; 5], М.М. Решетнікова [7], Е.С. Сенявської [8]. Науковці сходяться в тому, що страх проходить або ж під впливом нових, сформованих у ході бою ситуацій, коли зміна “акторів і декорацій” виводить солдата із пригнобленого стану, або ж у тому випадку, коли стрес виявився поштовхом для мобілізації внутрішніх сил людини, і за допомогою волі боєць переборює цей паралізуючий свідомість кокон. Але іноді страх вводить людину в стан гнітючої протрації, у бійця повністю або частково порушується можливість адекватно діяти й

мислити, і з такою ситуацією він упоратися самотійно не в змозі. Як пояснюють учені, у таких випадках включаються захисні функції організму, і щоб відгородити психіку від руйнівного впливу негативних факторів, повністю паралізується воля й свідомість людини, і він, не впадаючи в безпам'ятство, повністю абстрагується від навколишнього світу. На війні дуже часто така “захисна функція” приводить людину, що перебуває в трансі, до загибелі. Він – без п'яти хвилин труп, якщо не прийдуть на допомогу товариші.

Водночас, спільнотою вчених не створено чіткої структури впливових факторів, що визначають етіологію формування страху військовослужбовця в умовах бою. Відповідно, **завданням даної статті** є спроба узагальнення існуючих сучасних наукових поглядів на проблему генезису страху в бойових умовах та визначення на цій підставі структури відповідних стресових стимулів.

Слід зазначити, що страху за своє життя і здоров'я у ході ведення бойових дій можуть бути піддані як військовослужбовці, які беруть у них безпосередню участь, так і некомпатанти – представники цивільного населення, які не воюють, проте, випадково чи навмисно опинились у зоні ведення бою. Події та явища, які виступають активаторами страху в умовах війни, збуджують це почуття у свідомості кожної людини. Різниця полягає лише в тому, що у військовослужбовця, через його спеціалізовану професійну підготовленість, поріг збудження страху є однозначно вищим, аніж у пересічної цивільної людини. Інакше кажучи, цивільну людину можна злякати раніше і, меншим за інтенсивністю прояву явищем або подією.

Застосування в бої сучасних засобів ураження великої потужності зумовлює швидкоплинність бою, особливо зустрічного. Умови бою вимагають від солдата великої напруги моральних і фізичних сил, що висуває нові, більш високі вимоги до воїна, його виховання й навчання, тому він повинен бути сильним духом, морально загартованим, таким, що володіє непохитною волею до перемоги, фізично підготовленим і здатним переборювати будь-які труднощі й позбавлення.

Емоція страху – корисне придбання людини в процесі філо- й онтогенетичного розвитку. Він служить попередженням людині про майбутню небезпеку, дозволяє мобілізувати внутрішні сили й резерви для її

запобігання або подолання. За змістом переживання біологічного страху проявляється у вигляді страху смерті, болу, поранення, страху залишитися калікою.

У кожної людини існує індивідуальна межа психічної напруги, після перетинання якої у її поведінці починають домінувати захисні реакції: камуфляжу (спроби сховатися, замаскуватися), прагнення ухилитися від небезпеки, залишити загрозливу обстановку, як би зменшитися в розмірах, зайнявши ембріональну позу. Відчуваючи афективний страх, воїн інколи “ціпеніє”, не може зрушитися з місця, або біжить, нерідко убік джерела небезпеки.

Встановлено, що “безстрашних” психічно нормальних людей не буває. Вся справа в митях часу, необхідного для подолання розгубленості, для раціонального ухвалення рішення про доцільні дії. Реакція на страх, як відзначалося раніше, залежить як від особливостей нервової системи, так і від рівня психологічної підготовленості військовослужбовців до зустрічі з небезпекою, від характеристики їхньої мотиваційної сфери.

Індивідуально психологічна специфіка реагування людей на небезпеку також проявляється у тому, що вони відчують піки негативного переживання в різний час. У ряді досліджень встановлено, що приблизно 39% воїнів відчують найбільший страх перед боєм, 35% – у ході бою, і 16% – після бою.

Ось як характеризує страх на війні І. Панченко, який був у Афганістані війни заступником командира мотострількової роти, у своїй серії інтернет-публікацій “Афганская война, ее другая сторона”: “У повсякденному житті людина не випробовує стільки стресів або страху, скільки на війні. Страх є супутником будь-якої війни. Страшно за себе, за підлеглих, страшними є загиблі, особливо коли дві години тому він був молодим і квітучим хлопцем, а зараз це обрубок, що обмивають в останню путь на батьківщину. Страх закладений у нас у вигляді інстинкту самозбереження при народженні. Чи так страшно на війні? Так, страшно, але людина звикає до всього. Страх на війні – це момент, а не сталість. І все залежить від психіки людини, чи зможе він придушити почуття страху, або це почуття переросте в паніку й загибель солдата буде неминучою. Наслідки страху різні, один непритомніє, інший панікує... Моменти страху на війні природні, вони з'являються тоді, коли загибель здається неминучою. І

головне в цей момент – не піддатися паніці, включити мислення, придушити почуття страху. Страх, який заволодів командиром, приведе не тільки до його загибелі, але й до загибелі підлеглих, а в цілому – до невиконання бойового завдання” [по 6].

Цікавими є дані, які були опубліковані в США під час війни у В'єтнамі: “...Виражений страх відчувають 80-90% учасників бою. З них у 25% спостерігається блювота... Часте почуття страху заважає солдатів застосовувати зброю... Лише близько 25% застосовують зброю в бою. У 20% була зафіксована нездатність контролювати функції сечовипускання й кишечника... Причому ця цифра є практично незмінною із часів Другої світової війни” [по 10].

Моральна готовність військовослужбовця до бойових дій проявляється в його прагненні вольовим порядком впливати на такі складові своєї психіки, як страх, інстинкт самозбереження, егоцентризм, сталі стереотипи поведінки, заради виконання значимої мети. Крім того, військовослужбовець, готовий до виконання бойового завдання, повинен володіти силою волі, самосвідомістю й відповідальністю.

Діяльність військовослужбовців у бойовій обстановці настільки насичена емоційними переживаннями, що емоційна напруга вважається однією з характерних рис військової праці. Вплив на психіку людини на війні здійснюється безліччю факторів. Відповідно, на моральну готовність впливають також різні несприятливі фактори. Одним із несприятливих факторів, що впливають на ступінь готовності військовослужбовців до бойових дій, є біологічний страх – страх за своє життя і здоров'я.

За досвідом війни у Індокитаї, В'єтнамі, Іраку та Сирії американські психологи дійшли висновку, що психотравмуючі фактори, у контексті їхнього впливу на психіку солдатів щодо формування біологічного страху, можна розділити на три групи.

Перша група (найбільший ступінь впливу) включає:

- загрозу життю або поранення;
- вбивство солдатів супротивника й місцевого населення;
- спостереження загибелі товаришів по службі, солдатів супротивника й мирного населення.

Друга група (середній ступінь впливу) характеризується:

- непередбачуваністю обстановки;
- важкими кліматичними умовами;
- ізоляцією від рідних і близьких, від суспільства;

- можливістю потрапити в полон.

До третьої групи відносяться:

- постійна зміна товаришів по службі;
- зростання страху бути вбитими або пораненими з наближенням строку ротачії у зоні ведення бойових дій;

- усвідомлення безглуздості дій (війни) [по 11].

Схожої думки дотримується професор М.М. Решетніков. На його думку, основні негативні психологічні фактори, які впливали на ведення бойових дій особовим складом радянських військ у ДР Афганістан, були наступними:

1. Безпосередньо пов'язані із збройною боротьбою:

- реальна загроза життю;
- висока фізична й психічна напруга;
- постійна присутність

психотравмуючих ситуацій (найбільш сильні з них були пов'язані із загибеллю товаришів);

- прямий психологічний вплив несприятливих екологічних факторів;

- нерідко – тривала відсутність достатньої кількості їжі й води для задоволення вітальних потреб;

- негативізм і ворожість населення не тільки в районах рейдових походів (як правило, контрольованих бойовиками), але й на контрольованій радянськими військами території;

- усвідомлення того, що супротивник є більше досвідченим, належить до старшої вікової групи й краще адаптований (фізіологічно й психологічно) до ведення бойових дій в умовах гірничо-пустельної місцевості;

- висока загроза мінного ураження;

- рейдовий характер бойових дій, що обумовлює порушення чергування природних режимів “сну-пильнування”, і який супроводжується часто малопередбачуваною зміною періодів максимальної напруги фізичних резервів, фізіологічних і психічних і функцій з періодами відносного спокою – при знаходженні у пунктах постійної дислокації, на заставах і в засідках (в останніх двох випадках “відносний спокій” було б вірніше характеризувати як “стрес очікування”).

2. Психологічні фактори другої групи:

- тривалий відрив від родини;
- обмеженість емоційних і

інтелектуальних контактів тільки своєю статево-віковою групою;

- культурний голод;
- надзвичайно низька кількість подій, що викликають позитивні емоційні переживання;
- відсутність контактів з населенням і можливостей для реалізації адекватного для цього віку статево-рольового поведіння;
- високий ступінь ризику інфекційних захворювань;
- незвичний ландшафт;
- різні переживання, пов'язані з харчуванням і обмундируванням [по 7].

Найбільш характерною психологічною рисою бойової обстановки є постійна загроза самому життю військовослужбовця. Він змушений діяти в умовах цієї загрози й, цілком природно, постійно реагує на неї. Дана реакція проявляється через повторюване почуття страху. Все це, за певних умов, може зломити психічний опір організму, привести до емоційного зриву [по 5]

Природно, що в умовах тривалого ведення бойових дій це може привести (й призводить) до появи негативних домінуючих емоційних відчуттів, що й підтверджують дослідження військових психологів. Наприклад, Я. Агрель зі шведського інституту військової психології вважає, що 80-90% бійців постійно відчувають страх у бою, що для них є цілком звичайним явищем [по 10].

Відомо також, що якщо військовослужбовець в бойовій обстановці тривалий час перебуває у стресових умовах, то в нього може виникнути психологічне виснаження, яке суттєво знижує поріг опору виникненню біологічного страху. Постійні напруги накопичуються на основі страху смерті й інстинкту самозбереження. Почуття страху в бою є природним для людини. Прискорюють психічне виснаження розриви снарядів і гранат, гул авіації, шум бойової техніки, крики атакуючих тощо. Значно загострюють емоційність сприйняття стогони поранених, вид убитих, руйнування, завали, пожежі й інші подібні подразники. Відповідно, біологічний страх, тобто страх за своє життя і здоров'я виникає у військовослужбовця (або ж процес його виникнення прискорюється) через усвідомлення наявності близьких джерел безпосередньої летальної загрози, наприклад:

- вибухи бомб, ракет, снарядів, гранат у полі зору чи у безпосередній близькості;
- вид атакуючого супротивника (будь-

якої бойової техніки, ворожих солдатів), який проводить свою атаку у його напрямку;

- ведення обстрілу по позиції військовослужбовця, або ж наявність відомостей (інколи – непідтверджених) про те, що противник от-от почне обстріл позицій;

- отриманий наказ на виконання бойового завдання, при наявності відомостей (інколи – непідтверджених) про те, його виконання пов'язане із ризиком загинути (опір чинитиме значно сильніший супротивник, місцевість замінована або прострілюється снайперами) тощо [по 1].

У зв'язку із цим цікавими видаються спостереження й досвід полководців війн тисячолітньої давності щодо управління поведінкою воїнів у бою. Так, римляни в бою при Каннах обмежували кількість шеренг, прагнучи уникнути передчасного виснаження психіки воїнів видом бою.

Праці Наполеона, Скобелєва, Драгомирова й деяких інших воєначальників містять цікаві дані про вплив психічної напруги на бойову діяльність військ. Приміром, Суворов дотримувався правила, щоб його війська не перебували у довгостроковому очікуванні майбутнього бою, тому що це призводить до перенапруги психіки й зниження бойової активності [по 5].

Описуючи структуру страху в солдатів у період російсько-японської війни 1904-1905 рр., російський психолог Г.Е. Шумків відзначав ускладнення у наляканих воїнів в контролі ситуації, їхню нездатність відтворювати епізоди бою, особливості своїх дій. Він розглядав це як найбільш характерні розлади психіки в бої. Згідно спостережень Шумкова, стомлення й сердечні потрясіння були головними причинами отримання "важких поранень" у бою [по 8].

Аналіз бойової діяльності різних категорій військовослужбовців показує, що основні психологічні труднощі викликають фактори реального бою, які здійснюють гнітючий вплив на психіку воїна або ведуть до її перезбудження, а надалі й до зриву діяльності.

Загалом у сучасній військовій психології прийнято виділяти дві основні групи психогенних факторів, що створюють ускладнення в діяльності військових фахівців та підвищують імовірність виникнення страху в умовах ведення бойових дій:

- група А – фактори, які здійснюють безпосередній емоційний вплив на особистість військовослужбовця;

- група Б – фактори, які здійснюють опосередкований емоційний вплив, та залежать від професійних можливостей військовослужбовця [по 3; 4; 9].

Якщо розглянути психологію бойової діяльності на прикладі особи командира бригади, який здійснює управління боєм підпорядкованої частини, то ці групи можна характеризувати наступним чином:

1. *A1 – небезпека*: життя свого власного, підлеглих, пошкодження озброєння і військової техніки, без яких неможливе виконання бойового завдання, а також життя рідних і близьких воїнів.

Небезпека сприймається як об'єктивно існуючий збіг обставин або предметів, що загрожують життя й здоров'ю людей. При цьому вона може бути реальною або уявною.

Сприйняття небезпеки іноді залежить від індивідуальних особливостей воїнів: одні схильні перебільшувати ступінь небезпеки, інші – недооцінювати. І те й інше шкідливо в бойовій діяльності, тому що в бої небезпека майже завжди реальна. Безпосереднє сприйняття небезпеки повинне бути адекватним, вона не повинна застати воїна зненацька або викликати в нього почуття страху. Це можливо при розвиненій стійкості в оцінці реальної небезпеки й обачності при начебто безпечній ситуації.

Неадекватне сприйняття небезпеки веде до помилок, перенапруги, зриву діяльності. При цьому зростає загроза отримання поразки від супротивника. Воїнові необхідна холоднокровність перед обличчям смертельної небезпеки, хоробрість, витримка, самовладання [по 1; 9].

2. *A2 – раптовість (несподіванка)*. Як правило, її ефективний вплив на психіку воїнів противника досягається за трьома основними параметрами: за часом, за місцем і за рішенням. Наприклад, під час повітряного нальоту ініціатива у виборі часу, місця удару, здійснення маневру належать повітряному супротивникові. Війська ППО – війська відповідного удару. Тому повітряний супротивник завжди прагне до створення нової, тобто нестандартної (незвичайної) для сил протиповітряної оборони ситуації [по 1].

3. *A3 – новизна (нестандартність) обстановки*. Між гарантією прогнозу й реальним розвитком бойової ситуації, як правило, виявляється розрив, що є в бою джерелом дистресу. Причина цього вбачається у невідповідності між розумінням ситуації особою, яка приймає рішення, й реальним її розвитком.

Багатий досвід ведення бойових дій

показав, що способи дій супротивника в ході війни змінюються періодично. Водночас, у кожному конкретному бою застосовувалися окремі зовсім нові елементи, прийоми, дії, які ставили командирів у дуже складне становище, викликане фактором новизни [по 1; 9].

4. *A4 – невизначеність*. Це дефіцит або суперечливість особистісно значущої інформації. Обстановка, як правило, буває дуже невизначеною: цілей багато, а інформації про них мало. До того ж, застосовувані супротивником перешкоди знижують вірогідність отримання цієї інформації, підвищують ступінь її невизначеності. Не можуть виключити недолік інформації про супротивника й технічні бойові засоби. На сучасних засобах відображення бойової інформації командир бачить лише частину сил супротивника, відображуваних у вигляді умовних знаків і формул. За цією інформацією них він повинен уявити собі весь його реальний бойовий склад, що діє в різних місцях зон виявлення й вогню частини та застосовує потужні засоби радіоелектронного придушення. В цих умовах на екранах індикаторів буде спостерігатися лише окрема інформація, за якою можна робити лише загальні висновки. Командир змушений у бої оцінювати обстановку за порівняно неповною і недостатньою інформацією про дії супротивника. І тут йому важко чекати допомоги навіть від надсучасних засобів стеження.

Невизначеність у бойовій діяльності командира частини створюється також у випадку, коли до захищеного об'єкту наближаються з різних азимутів кілька групових цілей, і невідомо, які з них будуть завдавати удару, а які виконують імітаційно-відволікаючу роль [по 1; 9].

За неповною, уривчастою інформацією командир повинен уміти прогнозувати картину майбутніх дій.

5. *A5 – відповідальність за ухвалені рішення* і його виконання перед країною, перед старшим командиром, перед законом і моральними вимогами, перед підлеглим особовим складом [по 1].

6. *A6 – негативні емоційні реакції* взаємодіючих фахівців: старших начальників, рівних за взаємодією й підлеглих виконавців волі командира. Цей фактор впливає як на командирів, так і на інших членів бойового розрахунку КП, на командирів підрозділів і приводить до зниження якості бойової роботи. Він може викликати загострення вже наявних

затяжних конфліктних ситуацій і стимулювати виникнення нових міжособистісних конфліктів. Нервозність, прояв остраху бою й відповідальності за невдачу, непевність у діях старших начальників, командирів, нечіткість команд і доповідей можуть знизити ефективність бойової діяльності частини і, навпаки, обстановка впевненості в перемозі, спокою, товариської взаємодопомоги й довіри, бойового азарту в колективі в бою мобілізують сили воїнів [по 1; 4].

7. *A7 – монотонія* від надлишку часу в період тривалого очікування здатна дестабілізувати діяльність воїнів, у тому числі й командирів, перш за все тих, що характеризуються такими особливостями характеру, як демонстративність, збудливість, гіпертимність, афективна екзальтованість [по 1; 9].

8. *A8 – групова ізоляція*, вимушена самотність при виконанні бойових завдань. Особливо важко переноситься екстравертами [по 1; 5].

9. *A9 – клаустрофобія* – острах замкнутого простору, наприклад, в укритті при нанесенні ударів супротивником. Супроводжується неусвідомленим прагненням покинути це укриття, незважаючи на ще більш зростаючу при цьому загрозу безпеки.

10. *A10 – кров*, важкі поранення або смерть бойових товаришів, руйнування укриттів, будинків або бойової техніки, як правило, паралізує непідготовлену для холоднокровного сприйняття всього цього психіку людини [по 9].

11. *A11 – дискомфорт* – відсутність нормальних умов для життя й бойової діяльності [по 4].

До групи факторів “Б” можна віднести:

1. *B1 – дефіцит часу* на оцінку повітряної обстановки, вироблення й прийняття рішень в умовах високих швидкостей переміщення засобів повітряного нападу супротивника. При цьому повітряні цілі постійно маневрують: обганяють один одного, одні зникають, інші з’являються на індикаторах кругового огляду. Час перебування цілей у зонах прийняття рішень і постановки завдань занадто малий. Але навіть у спокійній і мирній обстановці, якщо людина кудись спізнюється або щось не встигає зробити, то при цьому відчуває психологічний дискомфорт, який в умовах психічної напруженості в бої набуває гнітючого значення [по 4].

2. *B2 – зростання темпу дій*. Все це вимагає швидкості як моторних дій, так і прийняття рішень. При цьому ефективність майбутнього рішення може бути забезпечена на основі випереджальної дії, передбачення назриваючих подій [по 4].

3. *B3 – висока інтелектуальна складність рішень*. Розкриття задуму дій повітряного супротивника є найбільш складною творчою роботою командира. Супротивник може діяти декількома повітряними угрупованнями. Тому в бойовій ситуації дуже важливо правильно оцінити, яке угруповання супротивника виконує відволікаючі й розвідувальні цілі, а яке – ударні [по 4].

4. *B4 – надлишок інформації*. Будь-які засоби стеження за бойовою обстановкою мають свої параметри й обмеження, в них є межі можливостей за одночасною обробкою певної кількості цілей за одиницю часу. Але супротивник завжди нав’язує свою тактику й вирішує свої завдання різними силами, які можуть перевищувати можливості частини. Командир у будь-якому разі зобов’язаний продовжити виконання бойових завдань і за всяку ціну перешкодити реалізації задумів супротивника. Об’єктивний (параметричний) пріоритет ворога є важким психогенним фактором діяльності в таких ситуаціях [по 4].

5. *B5 – сполучення декількох видів діяльності одночасно*:

а) аферентні (відцентрові) операції – сприйняття інформації про хід бою: зчитування її з екранів ІКО, із приладів, одержання наказів і команд із вищих КП засобами зв’язку й АСУ, одержання інформації від представника авіаційних сил, взаємодіючих з збр у зоні його відповідальності, від командирів підлеглих підрозділів і членів бойового розрахунку КП частини, від найближчих постів і рот РТВ за засобами зв’язку, від військ спільної дії і постів візуального спостереження, контроль за ходом бою;

б) логічні операції – пов’язані з переробкою інформації, оцінка обстановки й ухвалення рішення на постановку вогневих завдань підрозділам (цілевказівка, розподіл цілей);

в) еферентні (розподільні) операції – пов’язані зі здійсненням ухвалених рішень з цілевказівки, розподілу цілей (натискання кнопок, перемикачів, віддача команд голосом по наявних лініях зв’язку) [по 4].

6. *B6 – ступінь злагодженості дій фахівців*: членів бойового розрахунку КП і командирів підрозділів, що перебувають у взаємодії із командиром частини [по 4].

7. Б7 – високий рівень психофізичного стомлення (утома) [по 5; 9].

Сукупність перерахованих факторів створює психологічне навантаження, яке негативно впливає на командира частини при веденні бою. Його інтенсивність в конкретній ситуації діяльності залежить від сумарного впливу факторів, але з обов'язковим домінуванням у загальному навантаженні окремих з них. Величина й структура психологічного навантаження в різних ситуаціях визначається особливостями конкретної діяльності. Так, при керуванні вогнем у ході тактичних навчань із бойовою стрільбою командири частин, на їхню думку, відчували в 3 рази більше психологічне навантаження, ніж під час тактичних навчань із заліковими навчальними стрільбами й в 5 разів більше, ніж у ході тактичних навчань із навчальними стрільбами [по 7].

Таким чином, наведена структура

впливових факторів, що визначають етіологію формування страху військовослужбовця в умовах бою в залежності від займаної ним посади та виконуваних обов'язків, разом із знанням індивідуальних особливостей психіки військовослужбовців надає можливість спрогнозувати час, місце і якість подій, що можуть викликати спалахи анкіозних почуттів в частині (підрозділі). Володіння цією інформацією, знання бойової природи страху та динаміки його проявів дозволить офіцерам структури виховної роботи, військовим психологам приймати доцільну участь у плануванні бойових дій, диференційованому розміщенні особового складу і розподілі бойових завдань, прогнозувати реакції й поведінки військовослужбовців у бою, розробляти й здійснювати експрес-програми попередження й подолання негативних психічних станів військовослужбовців.

Література

1. Бархаев Б.П. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера / Б.П. Бархаев, А.Г. Караяни, В.Ф. Перевалов, И.В. Сыромятников. – М.: Воениздат, 2011. – 488 с.
2. Егорова-Гантман Е.В. В тумане войны. Наступательные военные коммуникативные технологии / Е.В. Егорова-Гантман. – М.: Группа Компаний “Никколо М”, 2012. – 432 с.
3. Караяни А.Г. Прикладная военная психология. Учебно-методическое пособие / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.
4. Караяни А.Г. Введение в профессию военного психолога : учеб. Пособие для студ. высш. учеб. завед. / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников; под. ред. Ю.П. Зиченко и Э.П. Утлика. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007. – 208 с.
5. Корчемный П.А. Военная психология: методология, теория, практика / П.А. Корчемный. – М.: Воениздат, 2008. – 280 с.
6. Панченко И. Афганская война, ее другая сторона. Часть 21 [Электронный ресурс] / И. Панченко // Афганская война, ее другая сторона. – 2011. – Ч. 21. – Режим доступа до ресурсу: <http://brovari.kiev.ua/main/politika/1048-afganskaya-voyna-ee-drugaya-storona-chast-21.html>
7. Решетников М.М. Психология войны: от локальной до ядерной. Прогнозирование состояния, поведения и деятельности людей / М.М. Решетников. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2011. – 496 с.
8. Сенявская Е.С. История войн России XX века в человеческом измерении. Проблемы военно-исторической антропологии и психологии / Е.С. Сенявская. – М.: РГГУ, 2011. – 336 с.
9. Смирнов Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – М.: Гуманитарный центр, 2007. – 276 с.
10. Лайнбарджер П. Психологическая война. Теория и практика обработки массового сознания / П. Лайнбарджер; пер. Е. Ламановой. – М.: Центрполиграф, 2013. – 448 с.
11. Van Winkle C. Soft Spots: A Marine's Memoir of Combat and Post Traumatic Stress Disorder. St. Martin's Griffin; First Edition edition (March 16, 2010). – 224 p.

Stasyuk V. V., doctor of psychological sciences, professor

INFLUENTIAL FACTORS OF ORIGIN OF FEAR ARE IN BATTLE CONDITIONS

An attempt to systematize modern scientific looks to the sources of fear origin for a soldiers during the battle actions and to define the structure of the proper influential factors is carried out in the article. Information is intended the officers of an educate work structure and soldiery psychologists as an informing base.

Key words: psychology of fight, danger, fear, influential factor.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ
МІЛІЦІЇ ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ПРОТИПРАВНІЙ ПОВЕДІНЦІ НЕПОВНОЛІТНІХ**

У статті викладені деякі психологічні особливості професійної діяльності працівників кримінальної міліції у справах дітей (КМСД) та дільничних інспекторів міліції (ДІМ), які впливають на ефективність запобігання протиправній поведінці неповнолітніх.

Ключові слова: професійне спілкування, поведінка у конфлікті, особистісна активність і відповідальність у міжособистісних стосунках.

В статті изложены результаты исследования психологических особенностей профессиональной деятельности работников криминальной милиции по делам детей (КМДД) и участковых инспекторов милиции (УИМ), которые влияют на эффективность предупреждения противоправного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: профессиональное общение, поведение в конфликте, личностная активность и ответственность в межличностных отношениях.

Постановка проблеми. Працівники органів внутрішніх справ виконують значний обсяг роботи щодо запобігання протиправній поведінці неповнолітніх. Проте, основні завдання правоохоронної діяльності щодо неповнолітніх виконують працівники кримінальної міліції у справах дітей (КМСД) і дільничні інспектори міліції (ДІМ). Саме на них законодавством покладено обов'язок проведення індивідуальної профілактичної роботи з неповнолітніми, які схильні до протиправної поведінки або вже вчинили правопорушення. Тому, для отримання емпіричних даних про психологічні особливості професійної діяльності працівників міліції щодо запобігання протиправній поведінці неповнолітніх нам необхідно дослідити роботу саме цих категорій правоохоронців. Виходячи з того, що головним елементом психологічної структури професійної діяльності працівників міліції щодо неповнолітніх правопорушників, який забезпечує її продуктивність, нами визначено здійснення професійного психологічного впливу, логіка дослідження вимагала вимірювання його ефективності і пошуку шляхів її підвищення.

Аналіз наукової літератури дозволив нам визначити основні критерії результативності професійного психологічного впливу працівників міліції на неповнолітніх правопорушників. До них відносять конкретні зміни у психологічній структурі особистості в таких її сферах:

потребно-мотиваційній (знання, переконання, ціннісні орієнтації, потяги, бажання);

інтелектуально-пізнавальній (відчуття, сприймання, уявлення, уява, пам'ять, мислення);

емоційно-вольовій (емоції, почуття, настрої, вольові процеси);

комунікативно-поведінковій (характер і особливості спілкування, взаємодії, взаємовідносин, міжособистісного сприймання).

При цьому науковці звертають увагу на низку додаткових чинників, які впливають на оцінку результативності професійного психологічного впливу. Так, результати професійного психологічного впливу можуть бути проміжними і кінцевими. Стосовно впливу працівників міліції на неповнолітніх правопорушників проміжний результат може полягати у встановленні довірчих відносин, а кінцевий у відмові неповнолітнього правопорушника від протиправних форм і способів своєї поведінки. Зазначене свідчить про важливість критерію тривалості професійного психологічного впливу у часі. При цьому слід оцінювати не лише сьогочасні ефекти цілеспрямованого психологічного впливу, але й відстрочені в часі результати, які відносяться до найсильніших і найглибших впливів. Так, згода неповнолітнього правопорушника співпрацювати зі слідчим є короточасним результатом психологічного впливу, при цьому це не означає, що у подальшому він відмовиться від протиправної поведінки. Крім того, результативність психологічного впливу тісним чином пов'язана з рівнем складності умов у яких він здійснюється. Чим складніші умови для здійснення психологічного впливу, тим складніше його здійснювати і тим важче досягти необхідних результатів [1, с. 282 - 286]. Вимірювання результативності психологічного впливу працівників міліції на неповнолітніх правопорушників ускладнюється також наявністю значної кількості інших психологічних впливів, як одно- так і різнонаправлених. На змінах у поведінці неповнолітнього правопорушника

можуть також позначатися психологічний вплив сім'ї, шкільних педагогів, трудового колективу, соціальних працівників, соціальних груп однолітків, членом яких він є, тощо.

За таких умов, об'єктивне оцінювання результативності психологічного впливу працівників міліції шляхом виявлення змін в особистості неповнолітнього правопорушника стає практично неможливим. Тим більше, що жоден з неповнолітніх правопорушників, до яких ми зверталися, не погодився взяти участь у нашому дослідженні. Все це викликало необхідність пошуку альтернативних шляхів оцінки результативності психологічного впливу працівників міліції на неповнолітніх правопорушників.

Адекватним рішенням цієї проблеми ми вважаємо вивчення не результатів психологічного впливу, а особливостей спілкування працівника міліції з неповнолітнім правопорушником. Основою психологічного впливу є встановлення відносин довіри між працівником міліції і неповнолітнім правопорушником. Це дає нам можливість стверджувати, що якщо зазначені умови не виконуються, то відносини довіри у взаємодії не виникають, а це автоматично робить професійний психологічний вплив працівника міліції на неповнолітнього правопорушника не результативним. Таким чином, для того щоб оцінити результативність психологічного впливу працівників міліції на неповнолітніх правопорушників нам необхідно дослідити особливості їх професійного спілкування.

У дослідженні ми врахували те, що з одного боку ставлення працівника міліції до неповнолітнього правопорушника останній сприймає, як ставлення до нього суспільства в цілому. З іншого боку, зміни у суспільних відносинах, які відбуваються у сучасному українському суспільстві, повинні трансформуватися в адекватні зміни в особистості працівників міліції, як провідників цих відносин і у їх ставленні до неповнолітніх правопорушників, як об'єкту своєї професійної діяльності. Обидва ряди стосунків людини - і суспільні, і міжособистісні, розкриваються, реалізуються через спілкування. Спілкування є реалізацією усієї системи стосунків людини. «У нормальних обставинах ставлення людини до оточуючого її предметного світу завжди опосередковане її ставленням до людей, до суспільства» [2, с. 289]. В свою чергу Г. М. Андрєєва вказує на безперечний зв'язок між діяльністю і спілкуванням і неприпустимість їх розриву при аналізі [3].

У нашому дослідженні ми будемо виходити зі структури спілкування яка містить

три взаємозв'язані сторони: комунікативну, інтерактивну і перцептивну [3]. Визнаючи рівнозначність зазначених сторін спілкування ми зосередимося на його перцептивних особливостях. Оскільки людина вступає в спілкування завжди як особистість, оскільки вона сприймається й іншою людиною - партнером по спілкуванню - також як особистість. На основі зовнішньої сторони поведінки ми як би "читаємо" іншу людину, розшифровуємо значення її зовнішніх даних. Враження, які виникають при цьому, відіграють важливу регулятивну роль в процесі спілкування. По-перше, тому, що, пізнаючи іншого, формується і сам індивід, що пізнає. По-друге, тому, що від ступеню точності "прочитання" іншої людини залежить успіх обміну інформацією (комунікативна складова) і організації з нею узгоджених дій (інтерактивна сторона). Крім того, точність перцепції, на нашу думку, виступає на передній план у спілкуванні працівників міліції з неповнолітніми правопорушниками при встановленні відносин довіри.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження було виявлення чинників, що впливають на ефективність професійної діяльності працівників міліції із запобігання протиправної поведінки неповнолітніх. Завдання дослідження полягали у виявленні психологічних особливостей уявлень ДІМ та працівників КМСД про себе, як суб'єкта діяльності, неповнолітніх правопорушників, як її об'єкта, власну комунікативну поведінку у конфліктній ситуації, особистісну активність і відповідальність у міжособистісних стосунках.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розробленню задуму дослідження сприяло дослідження О. В. Мисенко, яка розглядає процес міжособистісного сприймання як невід'ємну складову професійного спілкування працівників міліції з громадянами в умовах правового регулювання. Психологічні особливості правоохоронної діяльності опосередковують цей процес, що виявляється у формуванні у правоохоронців специфічних характеристик сприймання громадян як об'єкту професійного інтересу. Проведений нею аналіз засвідчив, що професійна діяльність працівників міліції детермінована двома видами взаємодіючих факторів: об'єктивних (вимоги Закону, службових інструкцій, матеріально-технічного забезпечення та ін.), які вимагають профілактики правопорушень та ефективного подолання антисуспільних явищ і суб'єктивних (насамперед, психологічних), що зумовлюють кінцеву ефективність вирішення

працівниками міліції службових завдань в процесі взаємодії з громадянами (мотивація спілкування, емпатія, здатність до подолання складних комунікативних ситуацій тощо). Дослідниця вказує на наявність деструктивних установок працівників міліції у взаємодії з населенням [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наявність у працівника міліції деструктивних установок щодо взаємодії з об'єктом діяльності розглядається нами як чинник, що заважає встановленню відносин довіри з неповнолітнім правопорушником і, як наслідок, зменшує результативність професійного психологічного впливу на нього або взагалі робить його неможливим. Закріплені у законодавстві правові і психологічні особливості неповнолітніх правопорушників, відрізняють цю категорію громадян від інших, що повинно відображатися не лише на рівні нормативних вимог, а й у психіці правоохоронців. Водночас, сприймання працівниками міліції неповнолітніх правопорушників до цього часу повною мірою не досліджувалося.

Виклад основного матеріалу дослідження і отриманих наукових результатів. У дослідженні взяло участь 480 працівників міліції м. Києва, Полтавської та Херсонської областей. У Головному управлінні МВС України у м. Києві проходили службу 240 осіб, з яких 31 - на посадах працівників кримінальної міліції у справах дітей, 209 - на посадах дільничних інспекторів міліції. В управлінні МВС України у Полтавській області у дослідженні взяли участь 122 особи, з яких 23 проходили службу у кримінальній міліції у справах дітей, 99 - на посадах дільничних інспекторів міліції. В управлінні МВС України у Херсонській області у дослідженні взяли участь 118 осіб, з яких 24 проходили службу у кримінальній міліції у справах дітей, 94 - на посадах дільничних інспекторів міліції. Всього було обстежено 78 працівників кримінальної міліції у справах дітей та 402 дільничних інспектори міліції. У дослідженні взяли участь 218 осіб зі стажем служби на посаді до 2 років, 109 - до п'яти років, 85 - до десяти років, 68 - понад 10 років. Серед учасників дослідження жінки становили 11%, чоловіки - 89%.

Результати дослідження комунікативних установок ДІМ і КМСД свідчать, що у обох категорій працівників міліції наявний досить високий рівень схильності до прихованої або відкритої жорстокості щодо неповнолітніх правопорушників. Високий рівень схильності до прихованої агресії у практичній діяльності

може виявлятися через стійку психологічну готовність ворожо сприймати і оцінювати неповнолітніх у професійному спілкуванні, переживати під час спілкування різноманітні негативні суб'єктивні переживання: гнів, відразу, роздратованість, тощо. Водночас, результати досліджень проведених українськими науковцями вказують на те, що агресивні психологічні стани є суттєвим бар'єром у комунікаціях, який значно спотворює як інформацію, що передається, так й інформацію, що приймається [4; 5]. Переживання агресивних станів робить неможливим встановлення емпатійного зв'язку між працівником міліції та неповнолітнім правопорушником. В умовах, коли адекватне сприймання і передавання інформації має вирішальне значення для ефективності психологічного впливу і професійної діяльності працівників міліції щодо неповнолітніх правопорушників в цілому, пошук шляхів зменшення рівня прихованої жорстокості має стати одним з напрямів діяльності психологів міліції. Адже є всі підстави вважати прояви прихованої жорстокості до неповнолітніх правопорушників ознаками професійної деформації. При цьому, той факт, що схильність до «жорстких» дій щодо неповнолітніх правопорушників вкрай рідко переходить до здійснення фізичного впливу на них, не повинен нас заспокоювати. Такі результати, перш за все, зумовлені специфікою правових норм, що визначають проведення правових дій і професійне спілкування працівників міліції з неповнолітніми правопорушниками і викликають потребу у посиленні їх психологічної підготовки до такої взаємодії.

Зацікавленість викликають помітні відмінності у рівнях сформованості комунікативних установок дільничних інспекторів міліції і працівників кримінальної міліції у справах дітей. Так, всі показники ДІМ дещо більше, ніж у працівників КМСД. На нашу думку, причина цих відмінностей полягає у тому, що працівники КМСД через специфічність своєї діяльності, яка передбачає спілкування переважно з неповнолітніми краще розуміють їх психологічні особливості і роль, яку відіграє у їх житті соціальне оточення. Відповідно вони мають і нижчі показники, особливо щодо проявів прихованої і відкритої ворожості. Водночас, слід відзначити, що статистично достовірні відмінності виявлені лише щодо рівнів негативізму у судженнях про інших людей та необґрунтованих узагальнень негативних фактів. При цьому достовірність відмінностей

між установками на приховану і відкриту жорстокість у ставленні до інших людей статистично не підтвержені.

Ми порівняли різноманітність індивідуальних показників сформованості комунікативних установок у працівників міліції. Значення F-критерію дозволяють дійти висновку, що вибірка ДІМ суттєво відрізняється від вибірки працівників КМСД за різноманітністю показників сформованості комунікативних установок. При цьому варіативність показників ДІМ значно менша, що може свідчити про специфічний негативний вплив умов та змісту їх професійної діяльності на формування комунікативних установок у сприйманні неповнолітніх правопорушників. Водночас, умови та зміст професійної діяльності працівників КМСД впливають на особистість дещо менше. При цьому слід враховувати, що до КМСД приходять працівники з різних структурних підрозділів міліції, з уже сформованими установками, у тому числі комунікативними, і стереотипами психічних реакцій на суб'єкти своєї діяльності (у нашому випадку неповнолітніх правопорушників), які в процесі роботи у КМСД зазнають поступових змін. Саме це й викликає, на нашу думку, більш високі, порівняно з ДІМ показники дисперсії.

Таким чином, у обох категорій працівників міліції наявний високий рівень схильності до прихованої або відкритої жорстокості щодо неповнолітніх правопорушників, середній рівень комунікативної установки на негативізм у судженнях про інших, схильності до необґрунтованих узагальнень негативних фактів у взаємовідносинах, негативного досвіду спілкування. При цьому у ДІМ всі показники дещо більше, ніж у працівників КМСД.

Подальше дослідження показало, що у ДІМ орієнтація на авторитарність, егоїстичність, ворожість і підозрілість вища, ніж у працівників КМСД. При цьому відмінності між орієнтаціями на ворожість та підозрілість статистично достовірні. Водночас, у працівників КМСД вище рівень орієнтації на поступливість, довірливість, доброзичливість і чуйність. Причинами таких розбіжностей ми бачимо відмінності в умовах і змісті професійної діяльності зазначених категорій працівників міліції щодо неповнолітніх. Якщо в індивідуальних бесідах ДІМ на перше місце у своїй роботі ставлять припинення протиправної діяльності неповнолітніх, то працівники КМСД – профілактику такої діяльності і рецидивів.

Наш висновок певним чином

підтверджується результатами аналізу сформованості актуальних і бажаних соціальних орієнтацій у працівників міліції. Отримані результати свідчать про наявність тенденції, що підтверджується на статичному рівні, до зростання авторитарності і егоїстичності у професійній діяльності ДІМ щодо неповнолітніх правопорушників. Рівень прояву цих орієнтацій у своїй роботі ДІМ хотіли б збільшити щоб краще відповідати образу «ідеального професіонала». Також заслуговує на увагу бажання дільничних інспекторів міліції, які брали участь у дослідженні, знизити рівень прояву соціальної орієнтації на поступливість, довірливість, доброзичливість і чуйність. Водночас позитивно слід оцінити намагання ДІМ знизити у професійній діяльності щодо неповнолітніх правопорушників рівень ворожості і підозрілості. Узагальнюючи результати дослідження соціальних орієнтацій ДІМ та працівників КМСД можна зробити кілька висновків про психологічні особливості їх професійної діяльності щодо неповнолітніх правопорушників. Зміст професійної діяльності ДІМ призводить до формування більш високого, ніж у працівників КМСД рівнів ворожості та підозрілості, що, на нашу думку, вказує на тенденції до професійної деформації.

Виходячи з того, що особливості інтернальності працівників міліції можуть обумовлювати ефективність їхньої професійної діяльності щодо неповнолітніх нами було досліджено локус суб'єктивного контролю ДІМ та працівників КМСД. Певна локалізація рівня суб'єктивного контролю виявляється у певній соціальній екстраверсії працівників міліції, їх соціальній зрілості, незалежності, відчутті поваги до себе. Працівники міліції з високим рівнем суб'єктивного контролю вважають себе рішучими, справедливими, дружелюбними, самостійними, тощо. Особливості рівня суб'єктивного контролю проявляються також через особливості сприйняття соціальних ситуацій та їх учасників. Працівники міліції з високим рівнем суб'єктивного контролю більш активно здобувають необхідну інформацію, краще орієнтуються у професійних ситуаціях, наділяють більшими ступенями свободи поведінку тих, з ким взаємодіють. Науковці вважають високий рівень суб'єктивного контролю професійно-важливою рисою правоохоронця.

Результати порівняльного аналізу рівнів суб'єктивного контролю ДІМ та працівників КМСД свідчать про їх близькість і, водночас,

наявність певних відмінностей. За всіма видами інтернальності показники працівників КМСД вищі за показники ДІМ. Особливо це стосується показників інтернальності у сфері досягнень та інтернальності у сфері міжособистісних стосунків, де відмінності набувають статистично достовірних значень. Отримані дані свідчать, що наша вибірка працівників міліції характеризується інтернальним типом суб'єктивного контролю, бо за всіма 7 шкалами виявлено показники вищі за середній рівень. Загальний показник з інтернальності виступав показником потреби в активності, визначав міру власної ініціативності та самостійності у життєдіяльності, демонстрував, наскільки працівники міліції контролюють своє життя. Дані свідчать, що обом категоріям працівників міліції притаманні достатньо високий рівень активності та відповідальність за своє життя. Результати, отримані за методикою Дж. Роттера дають узагальнену характеристику особистості середньостатистичного працівника міліції, пов'язану з високим рівнем активності, самостійності, відчуттям власної сили, відповідальності за те, що відбувається.

Таким чином, отримані результати дозволяють визначити ще одну психологічну особливість працівників міліції щодо неповнолітніх правопорушників пов'язану з впливом характеру локусу суб'єктивного контролю і характером зв'язку між рівнем їх інтернальності у різних сферах з комунікативними установками. Такою особливістю є інтернальність працівників міліції. Її можна віднести до професійно важливих якостей дільничних інспекторів міліції та працівників кримінальної міліції у справах дітей покликану забезпечити особистісний контроль за ефективністю виконання професійних завдань щодо неповнолітніх правопорушників.

У професійній діяльності працівників міліції щодо неповнолітніх правопорушників виникає значна кількість конфліктних ситуацій. Від того яким чином ці ситуації розв'язуються залежить ефективність дій правоохоронців. Це викликало необхідність дослідити особливості реакції ДІМ та працівників КМСД у конфліктних ситуаціях з неповнолітніми правопорушниками. Отримані дані було проаналізовано у контексті стратегій поведінки у конфлікті. Результати аналізу отриманих даних свідчать, що ДІМ менше, ніж працівники КМСД, схильні визначати прояви фізичної агресії, як конфліктну ситуацію. У працівників КМСД діагностовано середній рівень такої схильності, а у ДІМ - вище за

середній. На практиці це свідчить про більшу готовність працівників КМСД до розв'язання конфлікту шляхом ухилення від нього або досягнення компромісу та більш високу готовність ДІМ пристосовуватися до конфліктної ситуації у професійній діяльності, тобто відповідати на агресію агресією.

На нашу думку, це пов'язано з відмінностями у змісті професійної діяльності ДІМ і працівників КМСД, які пов'язані, перш за все з тим, що професійна діяльність ДІМ спрямована на індивідуально-профілактичну роботу з повнолітніми правопорушниками і часто пов'язана з розв'язанням конфліктних ситуацій пов'язаних з їхніми фізичними агресивними діями щодо правоохоронців та інших осіб. У цьому контексті агресивні дії потребують адекватного реагування та припинення. Водночас працівники КМСД, які частіше беруть участь у розгляді різноманітних конфліктних ситуацій між неповнолітніми, неповнолітніми та їх батьками чи сусідами, розглядають такі конфлікти з точки зору контролюваності, керованості, тобто як нетривалу афективну реакцію неповнолітнього, що потребує урегулювання, а не особистісної протидії.

ДІМ частіше, ніж працівники КМСД, визначають як конфліктну ситуацію пов'язану з проявами вербальної агресії. У ДІМ схильність до такої оцінки представлена на рівні вищому за середній, а у працівників КМСД на рівні нижчому за середній. Це означає, що на практиці ДІМ менше, ніж працівники КМСД прагнуть ухилитися від конфлікту пов'язаного з вербальною агресією, а більше схильються до «примушування».

Виявлені відмінності пов'язані з різним сприйняттям загрози від проявів вербальної агресії для правоохоронця. Так, для ДІМ вербальна агресія може слугувати сигналом для подальшої фізичної агресії. Крім того, вербальна агресія, яка часто пов'язана з вживанням ненормативної лексики, непокою, погрозами, образами та приниженням особистої гідності правоохоронця, може розглядатися як правопорушення. У цьому випадку ДІМ має право і зобов'язаний вживати всіх заходів для припинення порушення правопорядку. Водночас, гостре реагування працівника КМСД на вербальну агресію з боку неповнолітнього, яка може бути викликана не стільки його особистісною позицією, скільки реакцією на вплив різноманітних несприятливих чинників особистого характеру, може призвести до втрати міжособистісного контакту, змінити напрям

спілкування і негативно вплинути на подальші взаємовідносини правоохоронця і неповнолітнього правопорушника. Необхідність встановлювати психологічний контакт з неповнолітніми, створювати атмосферу довіри при спілкуванні, умов для ефективного професійного психологічного впливу на них, більш притаманна працівникам КМСД, ніж ДІМ.

У ДІМ виявлено вищий, порівняно з працівниками КМСД, рівень схильності визначати як конфліктну ситуацію психологічної несумісності з партнером по спілкуванню. На практиці це свідчить про більшу спрямованість ДІМ на «суперництво» у конфліктній взаємодії, в той час як працівникам КМСД більш характерна спрямованість на «співробітництво».

На нашу думку, тут проявляється третій вимір моделі поведінки у конфлікті - цінність міжособистісних відносин. Для працівника КМСД встановлення довготривалих міжособистісних довірливих відносин з неповнолітнім правопорушником є необхідною умовою ефективності його професійної діяльності, запорукою ефективного психологічного впливу на його особистість. Водночас ДІМ має справу з багатьма правопорушниками кримінальної орієнтації, які зловживають спиртними напоями, наркотиками, агресивно ставляться до працівників міліції, часто скоюють дрібні правопорушення. Наділений владними

повноваженнями інспектор може в будь-який момент застосувати їх до таких правопорушників. При цьому на першому плані буде забезпечення правопорядку за рахунок невідворотного покарання правопорушника, цінність взаємовідносин при цьому відходить на другий план.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, результати емпіричного дослідження психологічних характеристик професійної діяльності працівників міліції з неповнолітніми правопорушниками, дозволили виявити низку чинників, які знижують результативність їх професійного психологічного впливу на неповнолітніх правопорушників і знижують ефективність роботи з ними. Такими чинниками є: деструктивні установки на приховану жорстокість, схильність до негативних висновків та недостатньо обґрунтованих узагальнень у взаємодії з громадянами, переважання до визначення ситуації взаємодії з неповнолітнім правопорушником як конфліктної у випадках проявів фізичної та вербальної агресії, схильності до використання у конфлікті непродуктивних стратегій, тощо.

Перспективним напрямом розвитку працівників міліції у професії результати емпіричного дослідження дозволяють вважати пошук шляхів поліпшення їх взаємодії з неповнолітніми правопорушниками.

Література

1. Матейок О. А. Професійний психологічний вплив військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності / О. А. Матейок. – Хмельницький : Вид-во Національної академії ДПСУ, 2006. – 347 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 375 с.
4. Мисенко О. В. Психологічні особливості професійної діяльності дільничних інспекторів міліції (на прикладі сприйняття об'єкту професійного інтересу): дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Оксана Володимирівна Мисенко. – Х., 2005. – 170 с.
5. Прокопович Е. М. Клинико-психопатологические и социально-психологические корреляты агрессивности у несовершеннолетних правонарушителей: дис. ... канд. мед. наук : 14.01.16 / Евгений Михайлович Прокопович. – Х., 2000. – 157 с.

Titova N., detective WRC Desnyanskyi RU GU MVD in Kyiv

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL EMPLOYEES OF THE POLICE TO PREVENT JUVENILE ILLEGAL BEHAVIOR

The article presents the results of a study of the psychological characteristics of professional employees of the criminal police for Children and police inspectors, which affect the effectiveness of prevention of unlawful conduct of minors. Identified psychological characteristics and representations of the workers of themselves as subject of activity juvenile offenders, as it is the own subject's communicative behavior in a conflict situation, personal activity and responsibility in interpersonal relationships. Established and analyzed the factors that reduce the effectiveness of the militia of juvenile offenders.

Keywords: professional communication, the conflict behavior, personal activity and responsibility in interpersonal relationships

*Філіппов С. О., кандидат психологічних наук,
доцент, професор кафедри кримінального права
НА ДПС України (м. Хмельницький)*

*Чистяков С. А., кандидат психологічних наук, доцент,
начальник кафедри соціально-економічних дисциплін
НА ДПС України (м. Хмельницький)*

АНТИКОРУПЦІЙНЕ ЗНАЧЕННЯ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗА КОНТРАКТОМ ОРГАНІВ (ПІДРОЗДІЛІВ) ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ

Стаття присвячена обґрунтуванню місця розвитку мотивації професійної діяльності військовослужбовців-прикордонників в системі антикорупційних заходів. Визначено систему параметрів, що характеризують мотиваційну сферу військовослужбовців з точки зору зменшення корупційних ризиків.

Ключові слова: мотивація, професійна діяльність, особливі умови, запобігання корупції, військовослужбовці за контрактом, державний кордон.

Статья посвящена обоснованию места развития мотивации профессиональной деятельности военнослужащих-пограничников в системе антикоррупционных мероприятий. Определена система параметров, характеризующих мотивационную сферу военнослужащего по контракту с точки зрения уменьшения коррупционных рисков.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная деятельность, особые условия, предупреждение коррупции, военнослужащие по контракту, государственная граница.

Постановка проблеми. Проблема розвитку мотивації професійної діяльності – це одна із актуальних проблем сучасної психології професійної діяльності в особливих умовах. Даний висновок обумовлений тим детермінуючим впливом, що спричиняє мотиваційна сфера на ефективність службової діяльності, психологічний стан працівника, систему його прагнень в ході професійної реалізації як представника тієї чи іншої професії.

Разом із тим, ми не будемо оригінальними, висловлюючи думку про те, що тип мотивації професійної діяльності може по-різному впливати на трудовий процес, приміром стимулювати його соціально неприйнятні механізми. Прикладом останньої ситуації може бути випадок, коли прагматичний тип мотивації детермінує знижує стійкість до корупційних ризиків в професійній діяльності військовослужбовців за контрактом органів (підрозділів) охорони державного кордону. Постає питання про те, яким чином побудувати систему розвитку професійної мотивації військовослужбовців-прикордонників для здійснення психокорегуючого впливу та запобігання корупційним правопорушенням у професійній діяльності даної категорії персоналу.

Аналіз останніх публікацій. Слід зазначити, що проблемі мотивації професійної військової діяльності присвячували свої роботи М. Варій, І. Васильчук О. Кальчук, Є. Потапчук,

О. Сафін, А. Сірій, М. Томчук, та багато інших вчених. Зауважимо, що на антикорупційному значенні цієї проблеми серед авторів з даного переліку акцентував свою увагу І. Васильчук.

У результаті вивчення наукового доробку цих та інших вчених ми дійшли висновку по-перше, про наявність детермінуючого зв'язку між типом професійної мотивації та виникненням ризику корупційної поведінки військовослужбовця, по-друге, про те, що попри значний інтерес дослідників проблема розвитку мотивації військовослужбовців-прикордонників з метою запобігання корупційним ризикам залишається порівняно малодослідженою. Цей висновок покладено в основу важливого, на наш погляд, **наукового завдання** – обґрунтування місця розвитку мотивації професійної діяльності військовослужбовців-прикордонників в системі антикорупційних заходів. Розв'язання даного наукового завдання, у свою чергу, дозволить наблизитися до вирішення пов'язаного з ним **практичного завдання:** розробки психологічної програми розвитку мотивації професійної діяльності військовослужбовців за контрактом органів (підрозділів) охорони державного кордону. Цією логікою обумовлена тема даної статті.

Метою статті, таким чином є обґрунтування антикорупційного значення заходів з розвитку професійної мотивації серед військовослужбовців за контрактом (далі-ВЗК) органів (підрозділів) охорони

державного кордону з точки зору їх впливу на ефективність професійної діяльності.

Результати. Різноманітні підходи до типології мотивації професійної діяльності, обумовлені різноманітністю системи критеріїв та показників дозволяє зробити висновок про те, що вчені виділяють значну кількість типів мотивації професійної діяльності ВЗК.

Наприклад О. Кальчук, яка досліджувала типи мотивації професійної діяльності військовослужбовців-жінок, за характером переважаючих мотивів виокремлює професійний, службово-кар'єрний, адаптовано-присосовницький і романтичний типи мотивації. У структурі мотивації військовослужбовців-жінок професійного типу домінують позиції посідають: інтерес до військово-професійної діяльності, прагнення до професійного саморозвитку, розширення професійного досвіду, мотивація творчої самореалізації у професійній діяльності, а також спрямованість на професійну взаємодію. Для службово-кар'єрного типу мотивації характерні: виразна мотивація досягнення, орієнтація на результативність військово-професійної діяльності, висока мотивація професійної самореалізації, прагнення лідерства у професійному середовищі. Мотивація адаптивно-присосовницького типу відрізняється спрямуванням на уникнення невдач, низьким інтересом до змісту військової служби, слабким проявом творчої ініціативи, схильністю до винятково виконавської діяльності, орієнтацією на систему міжособистісних відносин. Провідними ознаками мотивації романтичного типу є бажання працювати у чоловічому колективі та романтизм військової служби [1, с. 7]. У роботі з персоналом органів охорони державного кордону І. Васильчук пропонує використовувати типологію професійної мотивації В. Васильєва:

Адекватний тип професійної мотивації є характерним для осіб, в яких ціннісні орієнтації і пов'язані з ними професійні мотиви цілком співпадають з реальною, суспільно значущою поведінкою особистості, а це відповідає вимогам, що ставляться до особистості прикордонника.

Ситуативний тип мотивації є властивим для тих військовослужбовців, вирішальними для яких є фактори, що характеризують вплив матеріальних інтересів, зовнішній престиж професії, її романтичну привабливість. Даний тип мотивації прогностично не завжди сприятливий.

Конформістський тип мотивації означає, що формування професійних мотивів відбувається під впливом референтної групи, норми якої для людини є провідним регулятором поведінки. Цей варіант мотивації, як правило, зустрічається в осіб, випадкових для органів охорони державного кордону.

Компенсаторний тип мотивації є характерним для осіб, що обирають шлях служби як засіб компенсації своїх слабких рис характеру. Під час служби на кордоні виділяються два варіанти її розвитку. В першому служба не призводить до очікуваних результатів, а, навпаки, сприяє виникненню негативних емоційних станів. В інших випадках відбувається гіперкомпенсація слабких сторін особистості, у результаті якої формується надмірна тенденція до домінування, результатом чого бувають порушення законності.

Кримінальний тип мотивації є безумовним протипоказанням до служби у правоохоронних органах і найчастіше саме він пов'язується з суб'єктивними корупційними ризиками [2, с. 38].

У ході дослідження, проведеного І. Васильчуком, ним виявлено, що компенсаторний та кримінальний тип мотивації є факторами, що значно збільшують корупційні ризики. Спираючись на дані результати, а також на висновки інших дослідників, можна визначити систему параметрів, що характеризують мотиваційну сферу військовослужбовця за контрактом органів (підрозділів) охорони державного кордону з точки зору зменшення корупційних ризиків. Вона характеризується такими показниками: адекватне уявлення про професію, усвідомлення її об'єктивних умов, соціальної значущості та вимог до особистості; усвідомлення необхідності переборювати труднощі, пов'язані з професійною діяльністю; прагнення до творчої самореалізації у професійній діяльності та особистісного і професійного удосконалення; конкретне уявлення про плани на майбутнє, пов'язані з обраною професією.

Несприятлива мотивація, на погляд І. Васильчука, характеризується домінуванням у мотиваційному профілі особистості таких параметрів, як домінуюча потреба у виправданні своєї самооцінки, реалізацію якої індивід пов'язує з наступними характеристиками професії: владні повноваження, кар'єрне просування, зовнішній імідж професіонала; відсутність

Питання психології

планів на майбутнє, пов'язаних з обраною професією; нерозбірливість у засобах реалізації особистих потреб; негативне емоційне ставлення до професії. Необхідно відзначити, що поєднання зазначених параметрів мотивації із соціальною незрілістю, відсутністю віри в можливість закону і права та слабкою здатністю передбачати наслідки власних дій, ставлення до закону як до засобу реалізації власних потреб може виражатися в асоціальній поведінці, зокрема призводити до корупційних порушень.

Іншої типології дотримується А. Сірій. Ним у ВЗК визначено три основні типи мотивації професійної діяльності: «мотивація діяльності», «прагматична мотивація», «мотивація уникнення невдач та винагородження». Дослідження особливостей ставлень військовослужбовців до ВПД в цілому виявило позитивне ставлення до військової служби за контрактом при доволі низькому рівні задоволеності власною службовою діяльністю. Головним критерієм оцінювання

професії ВЗК для ВЗК є можливість заробітку. Серед чинників, що приваблюють військовослужбовців до військової служби за контрактом, перше місце посідають матеріальні чинники, останнє – чинники самовдосконалення і романтики. Провідними мотивами в структурі мотивації ВПД ВЗК є широкі соціальні мотиви (громадянського обов'язку), вузькокорисні мотиви (престижу, благополуччя) та мотиви фізичного та психічного вдосконалення. Групу найменш вагомих, другорядних мотивів ВПД, становлять мотиви покликання та підвищення загальної культури [3].

Якщо дотримуватися цієї типології, то оцінка результатів пороведеного нами попереднього вивчення типів мотивації ВЗК органів (підрозділів) охорони державного кордону показує, що даній категорії персоналу переважно притаманний прагматичний тип мотивації до військово-професійної діяльності. Узагальнена характеристика даного типу представлена у табл. 1.

Таблиця 1.

Характерні ознаки прагматичного типу мотивації військово-професійної діяльності

Домінуючі мотиви	Нерозвинені мотиви	потенційно-небезпечні наслідки
матеріального забезпечення; прагнення до винагородження за службову діяльність у різних формах, прагнення до службового зростання, орієнтації на престиж і повагу з боку товаришів по службі,	саморозвитку та самовдосконалення,	низький рівень задоволеності від виконуваних завдань та суспільної значущості військово-професійної діяльності; ризик корупційної поведінки у службовій діяльності.

Як бачимо, другим у переліку потенційно-небезпечних наслідків прагматичного типу мотивації є ризик корупційної поведінки у службовій діяльності. Для переважної більшості прикордонників він не є типовим. Але суб'єктивні труднощі, з якими зіштовхуються військовослужбовці при виконанні професійних обов'язків, можуть бути каталізатором виникнення таких наслідків. Серед таких труднощів І. Васильчук називає ті, що пов'язані з особистісними особливостями самого прикордонника. До них можна віднести, наприклад, боротьбу мотивів, сумніви щодо правильності виконання завдань, відсутність досвіду служби, несформованість або необхідність змін окремих фізичних і психічних якостей [2, с. 37]. Адекватна професійна мотивація має велике значення саме в подоланні такого роду перешкод.

Для професійної діяльності з охорони державного рубежу характерною є загроза корупційних впливів, при цьому форми прояву корупційної поведінки можуть бути різними, у тому числі:

порушення встановленого порядку пропуску через державний кордон осіб і транспортних засобів

порушення порядку переміщення через державний кордон товарів і вантажів, сприяння військовослужбовцями представникам кримінальних структур на державному кордоні, тощо.

Як свідчить аналіз літературних джерел науковці по-різному трактують процес розвитку мотивації до певного виду діяльності, проте, спільним у всіх дослідженнях є те, що цей процес здійснюється з урахуванням специфіки діяльності, реального рівня розвитку мотивації персоналу, особливостей взаємодії

різних методів та низки інших факторів, що впливають на ефективність застосовуваних заходів. З огляду на це, цілком зрозуміло, що програми розвитку мотивації до різних видів діяльності вирізняються своїм специфічним змістом, метою, завданнями та методичним інструментарієм. Тому перед нами постає досить важливе завдання – розробка програми розвитку мотивації до військово-професійної діяльності у ВЗК, яка відображає специфіку службової діяльності на кордоні. Під програмою розвитку мотивації до військово-професійної діяльності у ВЗК в літературі розуміється змістовно та технологічно об'єднаний комплекс психолого-педагогічних засобів впливу на особистість військовослужбовця з метою актуалізації динамічних змін в його мотиваційно-ціннісній сфері [3, с. 11].

Майже чотири десятиріччя тому американськими психологами – основоположниками теорії само детермінації Едвардом Дісі (Edward L. Deci) і Річардом Раяном (Richard M. Ryan) була проведена оцінка моделі мотивації поведінки, в яку закладене уявлення про локус мотивації (внутрішній і зовнішній) [4, с. 219]. Внутрішня мотивація – це виконання певної роботи через інтерес до неї, суб'єктивне відчуття її цінності. При виконанні діяльності, що мотивована внутрішньо, людина відчуває задоволення, спокій, швидкий перебіг часу, зникає все зайве, залишається лише робота.

На основі узагальнення результатів значної кількості досліджень дослідником В. Чірквим [5] з'ясовано, що при внутрішній мотивації бажання працювати стійке й тривале, люди обирають для себе важкі цілі, краще виконують завдання, що вимагають креативністю підходу. Діяльність внутрішньо мотивованих людей характеризується високим рівнем нестандартності і супроводжується позитивними емоціями. При цьому покращуються мнемічні процеси, зростає рівень самоповаги. У той же час при зовнішній мотивації поведінка стає нестійкою – вона зникає разом з підкріпленням. Зовні мотивовані люди обирають прості або стандартні завдання для швидкого здобуття винагороди, в той час як якість та швидкість виконання творчих завдань різко знижується, падає рівень креативності та спонтанності, з'являються негативні емоції.

Хоча рівень матеріального благополуччя – це важливий чинник

успішності будь-якої трудової діяльності, зменшення плинності персоналу, проте людині як соціальній істоті властиві й інші потреби, задовольнити які не можна лише за рахунок грошей.

Кожен з типів мотивації має свої позитиви і негативи. З одного боку, зовні мотивувати працівника простіше і швидше – за наявності системи стимулів робота виконується. Проте стимул наступного разу має бути сильнішим. Для внутрішнього мотивування необхідно мати неабиякий запас знань, терпіння й винахідливості. Проте, його результати, як правило, набагато вищі результатів першого типу мотивування.

Ця потреба призводить до активності, яка здійснюється не заради якого-небудь результату, а заради самого процесу діяння і того відчуття задоволення, яке виникає від процесу.

З огляду на це, І. Каверін вважає, що внутрішні – процесуальні потреби є принципово ненасичуваними, тобто за рахунок цих потреб розвивається особистість, а не лише задовольняє свою потребу в чому-небудь [6].

Теорія внутрішньої мотивації – це доволі тонкий інструмент в управлінні персоналом. За думкою А. Сірого [3] на сьогоднішній день існує два напрямки розвитку внутрішньої мотивації. Перший напрямок – безпосередній розвиток мотивації у персоналу організації, другий – формування в керівного складу навичок внутрішнього мотивування персоналу. Кожен з цих напрямків вирізняється своїми особливостями й характеризується певним рівнем складності. Однак враховуючи тему публікації розглянемо перший напрямок: розвиток мотивації військовослужбовця за контрактом.

В цьому контексті корупційну поведінку правоохоронців М. Данчук пояснює корупційними диспозиціями (внутрішніми детермінантами). Проведеним ним теоретичним аналізом з'ясовано те, що корупційні диспозиції правоохоронців є наслідком виховання та соціалізації, відображенням набутого досвіду; об'єктивно формуються соціальним середовищем, особливо соціальними нормами й цінностями суспільства; орієнтують правоохоронця у виборі видів та форм корупційної поведінки; мають селективний та детермінуючий вплив, вирішальним при цьому є цінність корупційних благ; структурно інтегровані та відносно інваріантні, зі зміною структурної інтеграції

корупційні диспозиції змінюють імовірність проявів корупційного делікту правоохоронців, його інтенсивність та спрямованість; змінюються протягом періоду службової діяльності та життя правоохоронця [7, с. 8].

Розвивати мотивацію особистості – не означає закласти готові мотиви і цілі «у голови» людей, а поставити їх у такі умови й ситуації розгортання активності, в яких бажані мотиви і цілі склалися і розвивалися б з урахуванням і в контексті минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх прагнень кожного із них і вимог професійної діяльності [3].

Як зазначає В. Лефтеров [8] на сьогоднішній день у всьому світі одним з найефективніших засобів підготовки персоналу у різних сферах професійної діяльності, інтенсифікації самої діяльності та розвитку організації взагалі визнано тренінг.

Отже, з огляду на зазначене вище, цілком природно зауважити, що дієвим засобом розвитку мотивації до військово-професійної діяльності у ВЗК має бути комплекс психологічних тренінгів та інтерактивних занять, тематика яких включає антикорупційну складову.

Із двох форм проведення психологічного тренінгу – індивідуальної та групової – на думку більшості вчених, перевага повинна належати все-таки груповій, оскільки групова форма роботи дозволяє безболісно включати заняття в безпосередню структуру діяльності ВЗК й економити час учасників тренінгу. По-друге, саме групова форма роботи, дозволяє людині усвідомити, що її труднощі не унікальні, схожі почуття відчувають й інші люди в проблемних ситуаціях. Група сприяє подоланню песимізму та ізоляції. По-третє, наявність зворотного зв'язку стимулює власну активність кожного учасника тренінгу, вселяє віру в себе та в свої сили. «Емоційне зараження», яке відбувається в групі, збільшує сприйнятливості учасників тренінгу до впливів. З іншого боку, народжується й усвідомлення того, що істину (особливо про самого себе) потрібно здобути. А це можливо лише завдяки участі в безпосередніх подіях, оскільки, принесені із зовні знання не здатні суттєво змінити життєві установки та внутрішні переконання дорослої людини. І нарешті останнє, груповий тренінг передбачає особливу «демократичну» атмосферу, пов'язану з рівністю прав та відповідальності учасників тренінгу, меншу ступінь їх залежності від

психолога-тренера. В той же час групова форма роботи дисциплінує і досить вимоглива до здатності індивіда адаптуватися до групових «норм».

Однак, як зазначає В. Лефтеров [8], таке активне навчання вимагає від його учасників наявності певного багажу знань, проте, результати емпіричного дослідження показали, що ВЗК – це переважно особи з середньою або середньо-спеціальною освітою, а отже, особи, які не мають спеціальної психологічної освіти. В зв'язку з цим, проведення психологічних тренінгів для ВЗК повинно на початковому етапі забезпечуватися лекційними заняттями.

Оскільки, ВЗК – це особи вікової категорії 19-28 років їх навчання повинно здійснюватися з урахуванням особливостей дорослої людини.

Як стверджується в багатьох наукових працях, на основі досягнень андрагогіки можна виділити ряд специфічних особливостей проведення навчання і тренінгів з дорослою категорією, якою є військовослужбовці за контрактом [3]. Окрім цього він зазначає, що дорослим під час навчання притаманні такі основні характеристики:

1. Усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю;

2. Володіння запасом життєвого, професійного, соціального досвіду, який стає все більш важливим джерелом навчання самої людини та її колег;

3. Прагнення за допомогою навчання вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей;

4. Готовність до невідкладної реалізації набутих знань, умінь, навичок і якостей;

5. Навчальна діяльність дорослої людини значною мірою зумовлена тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними та соціальними чинниками.

З урахуванням зазначеного вище набуття ВЗК психологічних знань повинно забезпечуватися переважно заняттями в інтерактивних формах які забезпечуватимуть можливість актуалізації життєвого та службового досвіду.

Визначимо місце розвитку мотивації професійної діяльності військовослужбовців-прикордонників в системі антикорупційних заходів.

І. Програма щодо запобігання і протидії корупції в Державній прикордонній службі України на 2011 – 2015 роки передбачає ряд напрямів реалізації антикорупційних процедур.

На наш погляд, в окремих розділах даної програми необхідно передбачити антикорупційні заходи з розвитку професійної мотивації ВЗК. Наприклад, Розділ «Забезпечення доброчесності на публічній службі» повинен стосуватися всіх категорій військовослужбовців (у тому числі ВЗК), оскільки військова служба – це різновид публічної служби. У свою чергу Розділ «Зниження рівня корупції у сферах підвищеного корупційного ризику» також може включати заходи з ВЗК, оскільки, як вже зазначалося вище, служба на державному кордоні сполучена з реальними корупційними ризиками.

Висновки. Проведений нами аналіз дозволяє прогнозувати, що основними психолого-педагогічними засобами, що сприятимуть розвитку мотивації у ВЗК

можуть бути тренінгові технології та заняття в інтерактивних формах, частина яких повинна обов'язково відображати особливості службової діяльності. Такі антикорупційні заходи з розвитку професійної мотивації ВЗК можуть проводитися в рамках реалізації Програми щодо запобігання і протидії корупції в Державній прикордонній службі України на 2011 – 2015 роки. Можливо, для цього необхідно доцільно передбачити відповідні зміни до цієї Програми.

Виходячи з цього, перспективним вважаємо подальше формування Програми розвитку мотивації до військово-професійної діяльності у військовослужбовців за контрактом органів (підрозділів) охорони державного кордону.

Література

1. Кальчук, О. С. Мотивація до професійної діяльності військовослужбовців-жінок у Державній прикордонній службі України: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 12.00.09 / О. С. Кальчук. – Нац. акад. Держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2009. – 18 с.
2. Васильчук, І. І. Дослідження професійної мотивації кандидатів для служби в органах охорони державного кордону як умова нейтралізації корупційних ризиків / І. І. Васильчук // Психологічні аспекти національної безпеки : Збірник тез міжнародної науково-практичної конф. : Львів, 22-23 березня 2007 р. / наук. ред. М. Й. Варій. – Львів : В-о ПП "Арал", 2007. – С. 37–39.
3. Сірий, А.В. Мотивація військово-професійної діяльності військовослужбовців за контрактом: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / А.В. Сірий. – Нац. юр. акад. ім. Я. Мудрого. – Хмельницький, 2010. – 22 с.
4. Тадесва, Т.В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація / Т. В. Тадесва // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 213-221.
5. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / Чирков В. И. // Вопросы психологии: журнал / гл. ред. Е. В. Щедрина. – 1996. – №3. – С. 116–132.
6. Каверин, С. Б. Мотивация труда / Каверин С. Б. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 224 с.
7. Данчук М.Д. Психологічні особливості виникнення і подолання корупційного делікту правоохоронців: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / М.Д. Данчук ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. — Хмельницький, 2007. — 20 с.
8. Лефтеров, В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ : у 2 т. Т. 1. Методологія психотренінгу та його використання у професійному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності : монографія / В. О. Лефтеров. – Донецьк : ДЮІ, 2007. – 242 с.

Philippov S. A., Ph.D., associate professor

Chistiakov S. A., Ph.D., associate professor, head of department

ANTI-CORRUPTION SIGNIFICANCE OF PROFESSIONAL ACTIVITY MOTIVATION DEVELOPMENT FOR CONTRACTED PERSONNEL IN THE STATE BORDER BODIES (UNITS)

The article is dedicated to reasoning the role of professional activity motivation development for the border guards in the system of anti-corruption measures.

The system of parameters characterizing motivation sphere for contracted personnel from the corruption risks reduction point of view has been defined.

Positions concerning unfavorable motivation type from the corruption risks prevention point of view has been evaluated. Basing on the scientific literature analysis and author's own research results the most appropriate mechanisms of motivation development for the contracted personnel in the state border bodies (units) have been suggested. The peculiarities of psychological trainings concerning professional activity motivation development for this very category of personnel have been specified.

Key words: motivation, professional activity, particular conditions, corruption prevention, contracted personnel, state border.

*Філіппов М. О., викладач кафедри конституційного адміністративного і міжнародного права НА ДПС України (м. Хмельницький)
Зубовський Д. С., курсант ВІ КНУ ім. Т.Шевченка (м. Київ)*

ПРОБЛЕМА ДЕЗІНФОРМАЦІЇ ЯК ПРЕДМЕТ АНАЛІЗУ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті розглянуто проблему соціально-психологічного феномену дезінформації як предмету розробки та аналізу в сучасних науково-психологічних дослідженнях. Враховуючи розгляд проблеми дезінформаційної поведінки на різних етапах становлення наукової думки, здійснено огляд та теоретичний аналіз концепцій та поглядів стосовно змістового наповнення феномену дезінформації, основних робіт щодо класифікації її видів. Висвітлено особливості виникнення та розвитку існуючих етико-моральних оцінок дезінформаційної поведінки. Проаналізовано семантичний аспект психологічних тлумачень дезінформації в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідницьких підходів.

Ключові слова: дезінформація, семантика, психологія.

В статті рассмотрена проблема социально-психологического феномена дезинформации как предмета разработки и анализа в современных научно-психологических исследованиях. Учитывая рассмотрение проблемы дезинформационного поведения на различных этапах становления научной мысли, осуществлен обзор и теоретический анализ концепций и взглядов относительно содержательного наполнения феномена дезинформации, основных работ по классификации ее видов. Освещены особенности возникновения и развития существующих этического-моральных оценок дезинформационного поведения. Проанализирован семантический аспект психологических толкований дезинформации в работах отечественных и зарубежных исследовательских подходов.

Ключевые слова: дезинформация, семантика, психология.

Вступ. Брехня чи як прийнято у наукових джерелах дезінформація – невід’ємний феномен соціуму та людини як виду, що його утворює. Деякі зарубіжні вчені, характеризуючи дезінформаційну поведінку особистості, наголошують на тому, що це є необхідний здобуток та навик, що сформувався в процесі розвитку людства. Так, К.Форд висловлює думку про неможливість нормального соціального співіснування, та соціуму як такого, без взаємного, не обов’язково спланованого обману. З ним погоджується О.Фрай акцентуючи увагу на тому, що в абсолютно правдивому суспільстві в практичному аспекті життя було б неможливе. Як підтвердження цього, соціальний ідеал “кришталево” правдивого індивіда, з повною впевненістю можна віднести до граничних, якщо не патологічних проявів індивідуальної-психологічної поведінки. Враховуючи таку соціальну значущість, дезінформація, в залежності від варіацій та типів проявів посідає чільне місце в описах та дослідженнях багатьох царин науки.

Мета статті – теоретичний аналіз особливостей розвитку наукових понять щодо феномену дезінформації, його сучасного психологічного трактування та основних підходів до класифікації.

Огляд останніх публікацій. Різні аспекти дезінформаційної поведінки

вивчаються: філософією, лінгвістикою, юриспруденцією, соціологією. В психології дослідження проблеми дезінформації ведуть свій відлік з кінця 19-го століття. Однак розкриття цього напрямку розвиваються асиметрично. Так, вклад вітчизняних досліджень в розробку знань стосовно дезінформації залишається доволі невеликим, особливо це стосується досліджень щодо її діагностики. Це пояснюється закритістю проблематики для радянської психологічної думки. Саме тому, перші роботи з проблеми дезінформації з’явилися на пострадянському просторі лише на початку 90-х років минулого століття, що призвело до втрати великого обсягу можливих дослідницьких робіт. Між тим ця проблематика активно культивувалась в дослідженнях зарубіжних вчених. Особливо вагомий внесок було зроблено психологами США, котрі окрім теоретичного аспекту активно розробляють прикладну частину досліджень, з метою виявлення емпіричних поведінкових індикаторів, котрі стали б умовою розробки інструментарію з діагностики і профілактики брехні у конкретних суб’єктів у різних соціальних ситуаціях та сферах діяльності.

Однак це не означає, що науковій думці добре відомі основні психологічні механізми дезінформації. Навпаки, велика кількість можливих варіантів викривлення дійсності,

поведінкових проявів та мотивуючих причин сприяли різним, нерідко полярним науковим трактуванням та уявленням не лише про психологічну подібність та відмінність змісту феномену, а й назви. Це призвело до майже столітньої невизначеності семантичного наповнення психологічного змісту дезінформації, що підкреслює складність цього явища і, одночасно, вказує на його недостатню теоретичну та емпіричну розробленість та необхідність формування цілісного науково обґрунтованого уявлення про його психологічну природу.

Виклад результатів дослідження. Як в науково-теоретичному, так і тривіальному розумінні антиподом правди виступають неправда, котра відповідає цілій низці синонімів: брехня, омана, обман. На думку В.В.Знакова, ці терміни семантично не є тотожними і відповідно є різними психологічними конструктами [1]. В зарубіжних психологічних дослідженнях, як правило, така диференціація не проводиться, а вище зазначені синоніми позначають єдиний конструкт. Ми використовуємо інтегративний термін дезінформація, котрий позбавлений варіативності емоційного забарвлення (нейтральне за емоційним тоном) та інформаційно, як і змістовно тотожний вище перерахованим, оскільки містить у собі основні їх складові: викривлення об'єктивних фактів, приховування інформації, та активно використовується в сучасних наукових працях за цією проблематикою.

Дезінформація пліч-о-пліч співіснує з людством від самого його утворення та перших міжіндивідуальних контактів. Як відмічав О.Баришполец, “це явище, що має обмежені власні границі такими межами як: просторовими – властива всій людській цивілізації та часовими – охоплює майже всю історію людства”[2]. Відповідно до цього вона ставала об'єктом розгляду на різних етапах становлення наукової думки котрі з психологічної точки зору розподіляється на допсихологічний етап та власне психологічний.

В основному, допсихологічний етап, представлений розглядом дезінформації в руслі класичної філософії, з акцентом на дослідженням морально-етичної сторони цього явища. Створені філософські доробки умовно розподілились на дві дихотомічні позиції, що по чергово отримували домінуюче місце в науковому світогляді та

соціумі свого часу. Перша позиція ґрунтувалась на положенні про дезінформацію як моральний злочин, але допускала ситуативне (в залежності від обставин) виправдання цього явища. Так, спочатку Платон, а пізніше Макіавеллі допускали необхідність використання дезінформації або дезінформуючих хитрощів задля утримання суспільних стосунків та на благо власної держави. В період Відродження Л.Валла в трактаті “Про насолоду” зауважує “навіть у свідомому обмані чоловіка немає ніякої біди... це не злочин а лише небезпечний вчинок”.[3] Схильні до “виправдовувальної” позиції щодо дезінформації (брехні) представники епохи Відродження: К.Вольф, Г.Гроцій. “Інколи дозволено або навіть необхідно – пише К.Вольф – говорити неправду, якщо це не шкодить ні нам ні іншим, а навпаки, навіть йде на користь” [4].

Друга течія представлена роботами Ф.Аквінського та І.Канта та базується на морально-догматичної позиції розуміння дезінформації як невинуватого морального гріха, котрий кінцевим продуктом обов'язково шкодить іншій людині чи суспільству в цілому. Так, Ф.Аквінський розглядаючи дезінформацію, констатує, що гріх обману має більшу невинуватість та аморальність якщо дезінформатор мотивований цим діянням отримати власний зиск та нанести шкоди опоненту. Він може бути зменшений, якщо головним мотивом виступає добрий намір, але навіть в такому випадку не виходить за межі моральної гріховності [5]. В подальшому ця ідея отримали вираження та доопрацювання в моральній філософії І.Канта, котра будувалась на догматі надіндивідуальної, суспільно регулятивної функції правди, через що жодний вид дезінформації (навіть обман заради допомоги) не може нести благо, оскільки сутнісно він шкодить більш важливому конструкту – людству [3].

Не претендуючи на розв'язання проблематики моральності та допустимості дезінформації, а розглядаючи цю “дискусію” лише як етап дослідження феномену, слід зауважити, що на сьогодні в соціумі панує парадигма ринкових відносин в котрих головне це власний зиск. Активне культивування світоглядної формули, що були сформована представниками утилітарної філософії “моральне те, що приносить

найбільшу користь”, зумовило прийняття нового образу успішної людини економічного суспільства: прагматичної, егоїстичної, такої, що для успіху використовує всі можливі засоби. Все це зменшило моральну недопустимість дезінформації, та стало дозволом її використання більшістю ділових людей, політиків, адвокатів, дипломатів. Це суперечить моральному підходу Ф.Аквінського, І.Канта, та демонструє бачення сучасним суспільством його як утопічного.

Але за весь період розгляду дезінформації в дослідницько-теоретичному полі філософії майже не піддавалась розгляду змістовна сторона феномену, не отримувало висвітлення саме питання, що можна визначати як дезінформацію. Саме з розкриття цих питань розпочалися власне психологічні дослідження цієї сфери наприкінці 19-го століття.

Варіативність поглядів, та тлумачень спричинили широку палітру понять, котрі не співпадають між собою та поступово доопрацьовуються і уточнюються. Наприклад, вагома кількість дослідників визначає дезінформацію, виходячи з розуміння її гіпотетичної користі для дезінформатора. Так О. Ліпманн визначив брехню як вольове діяння, спрямоване на результат. Базуючись на подібних теоретичних поглядах Мітчелл, пропонує визначати обман як помилкове повідомлення, що йде на благо суб'єкту висловлювання [5]. Однак у запропонованих визначеннях, наявна певна неповність та неточність, оскільки не враховується важливий фактор усвідомленості чи можливої неусвідомленості суб'єктом здійсненої їм дезінформації (дезінформатор сам перебуває в стані дезінформованості).

Намагаючись доопрацювати цю неточність, Краус визначає обман як акт, який призначений для створення в іншій людині думки або розуміння, яке сам дезінформатор вважають помилковими, роблячи при цьому акцент саме на вагомому значенні свідомості [5]. Таким чином, на його думку, дезінформація може визначатися через дві головні характерні складові: усвідомленість та умисність. Подібна синтезуюча позиція представлена в роботах цілої когорти дослідників, що намагались визначити сутнісну наповненість дезінформації ще на початку минулого століття. Так В. Штерн підходить до визначення дезінформацію через три її головні складові котрі багато в чому

подібні з вище зазначеними: усвідомлення хибності інформації котра надається партнеру по спілкуванні, свідомий намір дезінформувати та користь дезінформації для дезінформатора. Враховуючи ці складові можна стверджувати, що брехня є свідомо невірним показанням, що слугує для того, щоб шляхом обману інших досягти певних цілей [6]. Аналізуючи та проводячи дослідження механізмів дитячої брехні В.В. Зеньковський також дійшов висновку про те, що під неправдою ми повинні розуміти наперед, нещирі висловлювання з метою кого-небудь ввести в оману, та маючи в своїй структурі три основних моменти, однаково необхідних для того, щоб була можливість говорити про їх неправдивість: неправдиве (в об'єктивному сенсі) висловлювання, усвідомлення того, що це висловлювання нещире, прагнення надати заздалегідь неправдивій думці вигляду істини, прагнення ввести кого-небудь в оману [1]. К.Мелітаном також вбачає сутність явища брехні у довільній та вигідній для дезінформатора підміні тих чи інших обставин дійсності, вигаданими обставинами [7].

Але на думку, П.Екмана такий підхід не враховує інші, не менш важливі аспекти обману: люди дезінформують тільки тоді коли не інформують опонента про свій намір обманути заздалегідь. Тобто справжня дезінформація має місце лише тоді, коли людина впевнена що отримає істинну інформацію, а її свідомо вводять в оману. Таким чином П.Екман визначає дезінформацію як "усвідомлене рішення, ввести в оману партнера по спілкуванню, не надаючи йому ніяких повідомлень про намір зробити це" [8].

Однак і це твердження на думку О.Фрая є неповним. Його погляди ґрунтуються на підході до дезінформації як динамічного процесу. Відповідно в процесі дезінформації дезінформатор хоч і намагається ввести в оману партнера не завжди досягає бажаного результату, оскільки результатом може виступати або успішне введення в оману або провал. Але не зважаючи на кінцевий продукт (успіх чи провал) цю спробу слід розглядати як дезінформацію. Тому О.Фрай консолідує доробки попередників та додаючи до них процесуальний характер дезінформації з позитивним чи негативним результатом визначає обман як "успішна або неуспішна навмисна спроба, що здійснюється без попередження, задля

створення в іншій людині думки, яку сам дезінформатор вважає не відповідною дійсності” [9]. Це визначення на даний момент стало найбільш прийнятним та активно використовується вченими в закордонних дослідженнях дезінформації. На нашу думку визначення отримає більшу точність якщо буде доповнене тим, що протилежна сторона може бути представлена не лише однією людиною, а й певною групою. Наприклад дезінформувати можна в оточенні друзів, при виступі перед аудиторією, натовпом або проголошуючи промову по телебаченню. В такому випадку відсутній чітко визначений об’єкт дезінформаційного впливу. Він не персоніфікується а виступає в вигляді розмитої кількості суб’єктів. Таким чином дезінформуюча інформація здатна переходити з рівня аксіальної комунікації(спрямовує свої сигнали до якогось окремого отримувача інформації) на рівень ретяльної комунікації (має своїм адресатом багато реципієнтів).

Важливість врахування кінцевого результату дезінформації підкреслює не лише О.Фрай. Д.І. Дубровський також акцентує на цьому увагу. “В принципі обман – пише він - це неправдиве, вербальне повідомлення, що здатне ввести в оману того, кому воно адресовано” [10]. Відповідно до цього індивід котрий був ошуканий в процесі взаємодії “приймає за істинне, справжнє, правильне, прекрасне(і навпаки) те, що таким не є”. “Однак - підкреслює Д.І. Дубровський - слід враховувати обман як діяльність суб’єкта, що переслідує певні інтереси, і обман як результат, тобто як дію, що досягла своєї цілі, оскільки нерідко ця дія виявляється неефективною: обман розпізнається, викривається ”. Крім цього ним було надано ґрунтовний аналіз моральної сторони використання дезінформації як пріоритету потреб нижчих цінностей над вищими(істина, справедливість) [10]. Розглядаючи соціальну сторону дезінформації він виділяє та підкреслює її важливу функцію забезпечення можливості збереження та утримання наявних комунікативних структур в випадках коли інтереси партнерів знаходяться на антагоністичних позиціях.

Найбільшого ж розкриття та аналізу дезінформація як комунікативний феномен отримала в роботах В.В. Знакова. На його думку “брехня - це навмисне передання

відомостей, що не відповідають дійсності ”; основними цілями дезінформатора є “ з допомогою вербальних або невербальних засобів комунікації дезінформувати партнера, ввести його в оману відносно істинного положення справ” [11]. Таким чином дезінформатор в спілкуванні намагається досягти мети котра як правило виступає в намірі викривити “істину - правду”. Також важливим моментом на котрий звертав увагу В.В.Знаков є те, що “ з психологічної позиції брехливим виявляється не лише те повідомлення, в котрих викривлюються факти. Для класифікації брехні як психологічної категорії достатньо, щоб один із партнерів по спілкуванню, висловлюючи будь-яку думку, гадав, що він бреше, тобто умисно викривлює факти” [11].

Вагоме місце в дослідженні дезінформації займає напрямок котрий розглядає дезінформацію як вплив одного учасника взаємодії на іншого. Цей вплив виступає в ролі засобу за допомогою котрого задовольняються певні потреби дезінформатора. Так Б.С. Шалютін визначає: “Брехня - не просто комунікативний акт, а специфічний вплив із числа здійснюваних через комунікацію, і він спрямований – безпосередньо – на адресата брехні” [12]. “При цьому - продовжує він - цілі того хто бреше можуть бути різні: формування або збереження відношення адресата до певного об’єкту, вплив на його поведінку, поточний стан,стійкі характеристики, на кінець – на саме існування адресата. Уже цієї глибокої класифікації достатньо, щоб продемонструвати наскільки великі можливості брехні як інструменту впливу” [15]. Подібне твердження пропонує Л.Леві, дезінформація – це особливого роду психологічний вплив, котрий, по перше, передбачає довіру партнера і, по друге заснований на неповноті наявної інформації у партнера про повідомлений йому дезінформатором факт. Так само Г. Дюренден стверджує що брехня – це акт впливу, а не просто інформація. Тобто це намагання змінити сформовану думку чи поведінку опонента по взаємодії [13].

Суперечність щодо визначення дезінформації відобразилася також на спробі виділити та класифікувати її види. Кожний з дослідників виходячи з власних теоретичних переконань вбачає власне бачення, та критерії для диференціації її видів: кінцеві наслідки, форма подачі, мотиви, зміст.

Так У. Нізі пропонує, класифікацію відштовхуючись від кінцевих наслідків дезінформації. Використовуючи цей критерій, він виокремлює чотири основні категорії. По-перше, це брехня, яка допомагає іншій людині, навіть попри те, що шкодить дезінформатору. Основною мотивацією для цієї дезінформації виступає альтруїзму. До другої категорії належить брехня, що не несе користі дезінформатору, але в той же час шкодить іншому учаснику або одночасно обом сторонам взаємодії. Приводом для цього може бути наприклад злісна, бездумна реакцією на несправедливі дії, з боку партнера. Третя категорія, включає в себе дезінформацію, яка спрямована збільшити вигаш дезінформатора при цьому зменшивши його в опонента. Потрібно визнати, що дана категорія найчастіше проявляється у сучасних умовах, і розглядається як основна в більшості досліджень дезінформації. Останній четвертий тип, це брехня, яка допомагає обом сторонам, або, принаймні, не шкодить жодній. Таким чином вона є вагомим соціальним компонентом котрий зменшує ймовірність конфліктів та підтримує людські відносини [5].

М.Льюїс також в своїй класифікації звертає увагу на наявність комунікативного типу дезінформації, хоча на цьому схожість класифікацій завершується. Його підхід диференціює дезінформацію на три типи. До першого можна віднести дезінформацію котра спрямована на збереження почуттів опонента, що власне і є дезінформацією заради міжособистісних відносин та утримання соціальних зв'язків. До другого типу відноситься дезінформація, задля уникнути покарань. Цей тип в основному викликаний природною необхідністю у самозбереженні. Та третій типу, в який належить обман самого себе(самообман), котрий також диференціюється згідно властивостей на позитивний та негативний [14].

Використовуючи змістовну наповненість дезінформації К.Мелітан диференціює брехню на ту, що є цілком вигаданою за своїм змістом, та неповну брехню(перекручення), котра також підрозділяється на три види: замовчування, перебільшення та прикрашання [7].

П.Екман в свою чергу піддає класифікації дезінформацію в залежності від форми її подачі та реалізації. Так ним виділяється дві форми дезінформації:

замовчування – дезінформатор свідомо приховує істинну інформацію, але не повідомляє неправду; викривлення – дезінформатор окрім приховання також свідомо передає неправду інформацію презентуючи її як істинну [8]. Кожен спосіб обирається в залежності від обставин. Але, звичайно, приховати правду легше: не потрібно нічого вигадувати з перспективою заплутатися (наша пам'ять недосконала) у власних поясненнях [8].

Спираючись на моральний підхід до розгляду феномену дезінформації Д.І. Дубровський використовує за критерій для розмежування її видів мотиваційний компонент дезінформатора. Виходячи з власної полімотивованості, обман поділяється на зловмисний і добродесний. Добродесний обман мотивований альтруїстичними намірами суб'єкта дезінформації(кохання, сімейні цінності, обов'язок). Суб'єкт дезінформації "...впевнений, що лише таким шляхом здатний принести в даній ситуації користь...". Натомість зловмисний обман керується в першу чергу егоїстичними мотивами, та своїм використанням наносить шкоду певному індивіду [10].

Ю.В. Щербатих виділяє чотири типи обману: мимовільний, вимушений, свідомий, прозорий. Мимовільний обман виникає у тому випадку коли відбувається несвідоме дезінформування партнера по спілкуванню. Вимушений в свою чергу повністю усвідомлюється, але виконується в силу обставин певної ситуацією. Цей тип обману піддається диференціації в залежності від об'єкту заради якого він виконується: заради користі іншої людини; заради користі дезінформатора. Свідомий обман характеризується як завчасно спланований акт дезінформатора, заради отримання власного зиску після введення в оману партнера. Прозорий обман має місце в тих випадках коли обидві сторони взаємодії усвідомлюють присутність дезінформації, однак це не демонструється, а один з них виказує повну довіру опоненту [15].

Висновки. Дезінформація як соціально - психологічний феномен ставала предметом наукових досліджень на різних етапах становлення наукової думки, при цьому отримуючи різне тлумачення та етико-моральну оцінку. На сучасному етапі проблематика активно розробляється в науковому полі психологічної науки,

розкривається з різних сторін в залежності від синтезованості в теоретичну концепцію автора. Підсумовуючи загальні бачення змістовної сторони дезінформацію є доцільним визначати такі її складові як: свідому, вольову спробу створення у індивіда чи індивідів, хибоного уявлення про дійсність; спроба в залежності від кінцевого результату може бути успішною або неуспішною; відсутність попереднього повідомлення опонента (опонентів) про неправдиву інформацію; ситуативно детерміновану моральну оцінку. Але також слід зауважити, що консолідація наробків та зведення їх до єдиного теоретичного конструкту не відбувається, результати вищезазначених досліджень в кращому

випадку не доповнюють, а нерідко і суперечать один одному. Це призводить до фрагментарності та нечіткої систематизованості загальної картини феномен.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні дезінформації, розглядаючи її як цілісну систему. Компонентами цієї системи повинні виступати: дезінформатор(його особистісні якості, мотиви, цілі); канали за допомогою котрих дана дезінформація транслюється від суб'єкту до об'єкту та аналізуючи котрі з'являється можливість її виявити; об'єкт дезінформації; соціальна ситуація котра конструє умови використання дезінформації.

Література

1. **Знаков, В.В.** Классификация психологических признаков истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях / В.В.Знаков. // Психологический журнал. - 1999.- Т. 20.- №2.- С. 64-65.
2. **Баришполец, О.** Лжеінформація в комунікаційних процесах / О. Баришполец. // Соціальна психологія : Український науково-практичний журнал. - 2007. - № Спец. вип. - С. 91-100.
3. **Роменець, В.А.** Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: Навч. посібник. / В.А.Роменець. - К.: Либідь, 2005.- 916 с.
4. **Штольценберг, Ю.** Кант и право на ложь / Ю. Штольценберг // Кантовский сборник. – 2010. - №2.- С. 7-16.
5. **Gneezy, U.** Deception: The role of consequences / U. Gneezy. // The American Economic Review. - 2005.-Vol. 95. – P. 384-394.
6. **Штерн, В.** Психология свидетельских показаний / В. Штерн.// Вестник права. – 1902. – Кн. 3. – С. 34-46.
7. **Мелитан, К.** Психология лжи. / К. Мелитан. - М., 1903.- 214с.
8. **Ekman, P.** Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics, and Marriage / P. Ekman. - New York: Norton, 1992.- 366p.
9. **Vrij, A.** Detecting Lies and Decit. / A.Vrij. - New York: Wiley, 2001.- 483 p.
10. **Дубровский, Д.И.** Обман. Философско-психологический анализ / Дополненное издание / Д.И. Дубровский. - М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. - 336 с.
11. **Знаков, В.В.** Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания./ В.В.Знаков. - М: Институт психологии РАН, 1993. -116 с.
12. **Шалютин, Б.С.** Человек, лгущий / Б.С.Шалютин. // Человек - 1996. - № 5. - С.151 - 159.
13. **Durandin, G.** Les fondements du mensonge/ G.Durandin.- Paris: Flammarion, 1972.- 451p.
14. **Lewis, M.** The development of intentionality and the role of consciousness / M. Lewis. // Psychological Inquiry. - 1990. – Vol.1.- P. 231-247.
15. **Щербатых Ю.В.** Искусство обмана. Популярная энциклопедия / Ю.В.Щербатых. - М.: Эксмо, 2003. – 720 с.

*Filippov M. A., lecturer of the department
Zubovsky D. S., ergiiovychcadet, military institute*

THE PROBLEM OF MISINFORMATION AS THE SUBJECT ANALYSIS IN MODERN PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

The article considers the problem of the social-psychological phenomenon of disinformation as a matter of development and review in modern scientific psychological studies. Illuminated features of the origin and development of the existing ethical and moral evaluations of disinformation behavior. Taking into account consideration of the disinformation behavior issue at different stages of the scientific idea development, the review and theoretical analysis of the concepts and views on the substantive content of the phenomenon of disinformation and the major of works on the classification of its species is made. Analyzed the semantic aspect of psychological interpretations of disinformation in the works of native and foreign researchers.

Key words: misinformation, semantic, psychology.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНА ЯКІСТЬ ПРАЦІВНИКА ОПЕРАТИВНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ОВС

Стаття присвячена дослідженню професійної компетентності працівників оперативних підрозділів органів внутрішніх справ. Професіографічне дослідження професійної діяльності оперативного працівника, що було проведене, та системний аналіз психограми дозволив визначити структуру професійної компетентності, комплекс особистісних якостей.

Ключові слова: професійна компетентність, особистість, професіографія, системний аналіз, особистісні якості.

Статья посвящена исследованию профессиональной компетентности работников оперативных подразделений органов внутренних дел. Проведенное профессиографическое исследование профессиональной деятельности оперативного работника и системный анализ психограммы позволил определить структуру профессиональной компетентности, комплекс личностных качеств.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, личность, профессиография, системный анализ, личностные качества.

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що проблеми, які пов'язані з аспектами професійної компетентності, зокрема, працівника оперативних підрозділів органів внутрішніх справ, вивчені недостатньо, тому дослідження в цьому напрямку в даний час є дуже актуальною проблемою, рішення її становить значний інтерес і в теоретичному, і прикладному плані.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконується в межах наукових досліджень кафедри прикладної психології Харківського національного університету внутрішніх справ, пов'язано з Пріоритетними напрямками наукових досліджень Харківського національного університету внутрішніх справ на 2011-2014 рр. Тема дисертації відповідає науковим завданням, що стоять перед дослідними і навчальними закладами системи МВС України, зокрема, затвердженим переліком пріоритетних напрямків забезпечення діяльності органів внутрішніх справ України на період 2010-2014 років (наказ МВС України від 29.07.2010 року № 347; додаток 15).

Методологічною основою дослідження стали:

- Положення щодо єдності свідомості, діяльності та спілкування (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко та ін.);
- Системно-структурний підхід до особистості (Б.Г. Ананьєв, К.К. Платонов, Б.Ф. Ломов, С.П. Бочарова, В.С. Моляко та ін.);
- Дослідження в галузі психології межособистісного пізнання (Б.Г. Ананьєв,

Г.М. Андрієва, О.О. Бодальов, В.Н. Мясіщев, В.О. Лабунська та ін.)

- Психологічні дослідження особистості в галузі професійної діяльності та спілкування (О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, О.В. Землянська, С.Д. Максименко та ін.) [1, 3, 4, 7].

Мета дослідження. На основі системного підходу вивчити сутність, професійної компетентності оперативного працівника ОВС та визначити в ній місце особистісних якостей.

Об'єктом дослідження є процес професійної діяльності працівника оперативних підрозділів ОВС.

Предметом дослідження є особливості професійної компетентності оперативного працівника ОВС як інтегральної особистісної якості.

Визначаючи *гіпотезу* дослідження, ми припускаємо, що адекватна професійна компетентність в системі професійної діяльності та спілкування залежить від системного взаємозв'язку і взаємообумовленості таких компонентів теоретичної моделі професійної компетентності особистості працівника, як сукупність певних знань (з області професійної діяльності та спілкування), когнітивних оцінок ситуації спілкування, комунікативних умінь, тактик, навичок та професійно важливих індивідуально-психологічних якостей особистості працівника.

В більшості випадків дослідники обмежуються вивченням набору ПВЯ - професійно-важливих якостей, процес їх формування та оцінки. Залишається не цілком ясным, що психологічно означає

людина як професіонал, як суб'єкт професійної діяльності, ніж психічно відрізняється майстер своєї справи від інших людей. Найчастіше ототожнюються поняття професійної компетентності та професіоналізму.

Під професіоналізмом нами розуміється особлива властивість людей систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах. У понятті «професіоналізм» відображається такий ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим в суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам. Для придбання професіоналізму необхідні відповідні здібності, бажання і характер, готовність постійно вчитися і вдосконалювати свою майстерність. Поняття професіоналізму не обмежується характеристиками висококваліфікованої праці, це і особливий світогляд людини.

Вже на рівні побутового свідомості люди розуміють, що отримання випускником вузу диплома - це ще не ознака його професіоналізму. Багато хто пам'ятає, що випускника вузу ще не так давно називали «молодим фахівцем» визначаючи, так чином, його статус. Вважалося, що йому ще потрібен певний час, щоб придбати професійний досвід, а також відповідна професійна середу, що надає йому можливість сформуватися як професіоналу.

Таким чином, наявність у людини диплома, сертифіката, що підтверджує рівень його кваліфікації (а частіше - деякої сукупності знань, обізнаності в даній професійній сфері) - це необхідна (але недостатня) умова для подальшого становлення професіоналізму. Людина може придбати це властивість в результаті спеціальної підготовки і довгого досвіду роботи, але може і не придбати його, а лише «числитися» професіоналом.

Необхідною складовою професіоналізму людини є професійна компетентність. Питання професійної компетентності розглядаються в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Сучасні підходи та трактування професійної компетентності досить різні. Існуючі на сьогоднішній день в зарубіжній літературі визначення професійної компетентності як «поглибленого знання», «стану адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності» (G.K.Britell, R.M.Jueger, W.E.Blank) та інші не повною мірою конкретизують зміст цього поняття (Кей) [9, 10].

Існують два основних підходу до поняття професіоналізму: функціональний (оснований на опису завдань і очікуваних результатів); особистісний (фокусується на якостях людини, що забезпечують успіх у праці). У американських дослідників є формула KSAO: Knowledge – знання, Skills – уміння, Abilities – здібності, Other – інші характеристики. З'ясувалося, що KS – знання та уміння легше визначити ніж AO – здібності та інші характеристики, останні більш не визначені, абстрактні. В - А вкладають різні поняття, наприклад, attitudes – відносини, а в О – фізичні стани або особливості поведінки [5].

Проблема професійної компетентності активно вивчається і російськими та вітчизняними вченими. Найчастіше це поняття вживається інтуїтивно для вираження високого рівня кваліфікації та професіоналізму.

Професійна компетентність розглядається як характеристика якості підготовки фахівця, потенціалу ефективності трудової діяльності. У педагогіці дану категорію розглядають або як похідний компонент від «загальнокультурної компетентності», або як «рівень освіченості фахівця» [Маркова]. Якщо спробувати визначити місце компетентності в системі рівнів професійної майстерності, то вона знаходиться між старанністю і досконалістю.

Співвідносячи професіоналізм із різними аспектами зрілості спеціаліста, О.К. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну [4].

1. Спеціальна, або діяльнісна професійна компетентність характеризує володіння діяльністю на високому професійному рівні і включає не тільки наявність спеціальних знань, а й уміння застосувати їх на практиці.

2. Соціальна компетентність характеризує володіння способами спільної професійної діяльності та співробітництва, прийнятими в професійному співтоваристві прийомами професійного спілкування.

3. Особистісна компетентність характеризує володіння способами самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійної деформації. Сюди ж відносять здатність фахівця планувати свою професійну діяльність, самостійно приймати рішення, бачити проблему.

4. Індивідуальна професійна компетентність характеризує володіння прийомами саморегуляції, готовність до професійного росту, несхильність

Питання психології

професійному старінню, наявність стійкої професійної мотивації.

В якості однієї з найважливіших складових професійної компетентності О.К. Маркова називає здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, а також використовувати їх у практичній діяльності. Вважаємо за можливе використовувати наведені види професійної компетентності за основу до розробки моделі

професійної компетентності оперативного працівника ОВС.

Виклад основного матеріалу. Результати професіографічного дослідження та системного аналізу професійної діяльності оперативних підрозділів ОВС і побудована психограма щодо діяльності та особистості оперативного працівника показано на рис. 1.



Рис. 1 Схема (модель) психограми діяльності працівника ОВС.

Розшукова (оперативно-розшукова) діяльність - один з найбільш складних видів правоохоронної діяльності, що пред'являє до здійснюючих її осіб специфічний комплекс вимог. Її необхідність обумовлена самим фактом існування протиправної, насамперед злочинної, діяльності, із властивим їй таємним, потайливим характером підготовки, здійснення злочинів та приховання їх слідів. Без розшукової

діяльності практично неможливим стало би розкриття багатьох злочинів і залучення до відповідальності винних.

Структура розшукової діяльності досить складна, дії й операції, що її складають, різноманітні і залежать від характеру розв'язуваних з їх допомогою задач. У цілому для розшукової діяльності ці задачі визначені в законі і зводяться до виявлення, припинення, попередження, розкриття

злочинів, а також до розшуку різних категорій осіб, які ухиляються від слідства і суду, відбування покарання, що пропали без звістки і деяких інших.

Мотив оперативно-розшукової діяльності додає зміст здійснюваним діям, тим самим визначаючи якість їх проведення і можливість досягнення мети. Будучи видом правоохоронної діяльності, оперативно-розшукова діяльність соціально мотивована потребами боротьби зі злочинністю, але її індивідуальна мотивація може бути різною. Найбільш істотним тут виступає пізнавально-діяльний мотив до виявлення схованих і навмисно приховуваних фактів і встановленню істинних джерел кримінальних подій.

Пошукові дії, що є складовими оперативно-розшукової діяльності, різноманітні і можуть розвертатися в досить складні самостійні види діяльності в тих випадках, коли на шляху їх здійснення виникають перешкоди, що утрудняють досягнення мети. Ці перешкоди пов'язані з умовами, у яких здійснюються дії. Існує безліч ситуацій, для яких заздалегідь передбачати зміну умов неможливо. Тому як самі дії, так і їх операціональний склад нерідко вибираються і змінюються «на ходу», оперативно. Остання обставина висуває особливі вимоги до осіб, що здійснюють оперативно-розшукову діяльність.

Вимоги до професійних якостей оперативних працівників. Побудована психограма оперативно-розшукової діяльності дозволила визначити основні вимоги, що вона пред'являє до оперативних працівників. Пошук відповіді на основне питання оперативно-розшукової діяльності - хто зробив той або інший злочин? - являє собою процес оперування уявними образами людей, що діють у визначених обставинах. У залежності від особливостей конкретної ситуації елементами цієї моделі можуть бути, наприклад, загальні уявлення про мотиви поведінки, індивідуально-психологічних особливостях якоїсь категорії осіб, образні, більш-менш конструктивні представлення про самі категорії осіб, від яких можна чекати здійснення таких дій. Багато в чому зміст оперативно-інформаційних моделей кримінальних подій або інших оперативно-розшукових ситуацій формується в практичному досвіді співробітників. Його значення виявляється як у змісті уявних моделей ситуацій, так і в ступені конкретності їх елементів. В ідеальному випадку оперативний співробітник мислить образами конкретних

осіб з їх повними настановними й ідентифікаційними даними. Сказане означає, що психологічну основу оперативно-розшукової діяльності складає специфічна база знань, змістом якої є система конструктивних динамічних моделей людей і механізмів їх поведінки.

Основним інтегральним психічним процесом, що лежить в основі даного виду діяльності, є оперативне мислення здійснюючих її співробітників. Його зміст в основному зводиться до побудови ідеальних оперативно-інформаційних моделей ситуацій, на основі яких формуються оперативно-розшукові задачі і шляхи їх рішення. На відміну від інших видів психічного моделювання, що мають місце в інших видах предметної, наприклад педагогічної, діяльності, елементами оперативно-інформаційних моделей є динамічні образи людей як суб'єктів протиправних дій: від загальних уявлень про людину як суб'єкт злочинної поведінки і її механізмів до образів конкретних осіб, що діють у конкретних умовах.

Оперативне мислення, будучи стрижневим психічним процесом; що забезпечує пошукову діяльність, безпосередньо «уплетено» у практику цієї роботи, прямо пов'язано з її результатами і складає основу професійної кваліфікації оперативника. Якщо виходити зі змісту оперативно-інформаційних моделей, то основу успішності оперативно-розшукової діяльності складає професійний досвід здійснюючих її осіб, що здобувається тільки на практиці.

Спілкування в розшуковій діяльності. Зрозуміло, що добре сформовані комунікативні якості потрібні будь-якому професіоналу, але особливо гостро це питання стосується представників професії типу «людина-людина» (вчитель, лікар, слідчий, оперативний працівник і т.д.). Комунікативні якості (в цілому комунікативна компетентність) є професійно важливими якостями, до них насамперед потрібно віднести: контактність, емпатію, емоційну стійкість, культуру поведінки і спілкування, наявність адекватного іміджу. Оперативний працівник повинен бути добрим слухачем, комунікабельним, мати добру витримку та самоволодіння, вміти керувати своєю поведінкою та перевілюватися в залежності від зміни ситуації, бути здатним маскувати спосіб мислення.

У процесі здійснення оперативно-розшукової діяльності працівники виконують безліч дій, вступають у контакти з різними людьми. Їх головна задача при

цьому - уміння відбирати у всьому потоці сприйнятої інформації, безпосередньо відомості, що цікаві для нього, а також будь-які відомості, що він повинний фіксувати як працівник оперативної служби ОВС

Загальною передумовою успішної реалізації багатьох пошукових дій є здатність працівників до *встановлення довірчих відносин з різними людьми й у першу чергу - зі злочинцями й особами з їх оточення*. Саме в цьому середовищі зароджуються і звідси керуються криміногенні процеси, приймаються всі міри до їх скритності, таємничості. Злочинці, як правило, добре усвідомлюють протиправність своїх дій, тому особливо чутливі до всяких спроб її знайти.

Навички встановлення міжособистісних відносин є базовими, лежачими в основі продуктивної оперативної роботи. Оперативний працівник повинний знати механізми встановлення контактів і, що найбільше важливо, довірчого відношення з боку інших осіб. Необхідно створити в іншої людини впевненість, що повідомлені їм відомості не будуть використані проти нього, більш того, його співрозмовник зможе взяти зацікавлену участь у реалізації повідомленого або в

рішенні інших проблем особи, що їх повідомило. *Мотивація довірчості* ґрунтується на чеканні підтримки, допомоги або просто розуміння. Іноді вона має в основі матеріальний інтерес або носить характер угоди, при якій особа одержує які-небудь пільги в обмін на повідомлені відомості. Задача оперативного працівника - розпізнавання психологічної основи встановлення довірчих відносин і побудова тактики контакту з її урахуванням.

Професійно важливі якості, що складають психограму формуються в процесі професійної діяльності на основі цілої низки не тільки психічних, але соматичних, біологічних, морфологічних, конституціональних, типологічних, нейродинамічних та інших якостей особистості. Серед вже сформованих професійно важливих якостей домінують комунікативні особистісні якості. Вони є провідними в структурі особистості працівника оперативних підрозділів ОВС. Комунікативні якості інтегровані у комунікативну компетентність дозволяють працівнику успішно працювати не тільки за фахом але й при зміні професійної діяльності у системі «людина - людина».

Література

1. Бандурка А. М. Професионалізм и лидерство / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская -Х. : Титул, 2006. – 578 с.
2. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход и разработка содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – Педагогика. – 2004. - № 10. – С. 14-20.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер – Екатеринбург, 1997. – 244 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1996. – 256 с.
5. Толочек В. А. Современная психология труда / В. А. Толочек. – СПб : Питер, 2008. – 432 с.
6. Чуфаровский Ю. В. Психология оперативно-розыскной и следственной деятельности. – М.: Проспект, ТК Велби, 2006. -208 с.
7. Цільмак О. М. Професіогенез компетентності фахівців кримінальної міліції: теорія та практика : моногр. / О. М. Цільмак. – Одеса : ОДУВС, 2011. – 403 с.
8. Юридична психологія: Підручник / В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко, Я. Ю. Кондрат'єв та ін. – К.: Ін Юре, 1999. – 352 с.
9. Key Competencies : a developing concept in General Compulsory Education [Text]. – Brussels : Eurydice, 2002. – 184 p.
10. Mansfield R. S. Building competency models [Text] / R. S. Mansfield // Human Resource management. – 1996. - № 35. – P. 7-18.

Chernova E. E., an applicant of Psychology and Pedagogy Department PROFESSIONAL COMPETENCE AS A PERSONAL QUALITY OF OPERATING OFFICERS OF INTERNAL AFFAIRS AGENCIES

The article is dedicated to the study of professional competence of operating officers of internal affairs which is regarded as an integral personal quality. It is assumed that an adequate professional competence within the framework of professional activity and communication depends on the system interconnection and interconditionality of such components of the theoretical pattern of professional competence of the personality of the officer as the whole sets of definite knowledge (in the field of professional activity and communication), the cognitive evaluation of situations of business communication, communicative abilities, tactics, skills and professionally important individual psychological qualities of the personality of the officer. The realized research of professional activity of operational worker and system analysis of his psychogram allow to define structure of professional competence, complex of personal features.

Key words: professional competence, personality, professiogram creation, systems analysis, personality.

Шавиро Г. С., аспірант лабораторії історії психології ім. В. А. Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті обґрунтована необхідність використання програми «Формування саморегуляції поведінки студентської молоді» на основі теоретичних та емпіричних даних дослідження основних психологічних чинників саморегуляції. У результаті самодіагностики та порівняльного аналізу даних психодіагностики експериментальної та контрольної груп до і після апробації програми виявлено позитивну динаміку розвитку психологічних чинників саморегуляції поведінки студентів.

Ключові слова: саморегуляція, стиль саморегуляції, мотивація досягнень, ефективна комунікація, прагнення досягати успіху.

В статті обґрунтована необхідність використання програми «Формирование саморегуляции поведения студенческой молодежи на основе теоретических и эмпирических данных исследования основных ее психологических факторов саморегуляции. В результате самодиагностики и сравнительного анализа данных психодиагностики экспериментальной и контрольной групп до и после апробации программы обнаружено положительную динамику развития психологических факторов саморегуляции поведения студентов.

Ключевые слова: саморегуляция, стиль саморегуляции, мотивация достижений, эффективная коммуникация, стремление достигать успеха.

Постановка проблеми. Процес саморегуляції є невід'ємною складовою психічного розвитку особистості, завдяки якому вона має змогу планувати та скеровувати власну діяльність та поведінку, спонукати себе до саморозвитку та самореалізації, бути успішним членом суспільства. Особливо актуальним це питання постає у молоді під час професійного самоствердження та планування подальшої життєдіяльності.

У зв'язку з цим виникає потреба вирішення питання пов'язаного з ефективною саморегуляцією поведінки студентів. На нашу думку, вирішення даної проблеми можна здійснити за допомогою цілеспрямованого навчального впливу шляхом розвитку психологічних чинників саморегуляції поведінки студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що саморегуляція є провідним процесом будь-якого виду активності та життєдіяльності особистості, оскільки вона забезпечує відповідність діяльності її предмету, завданням, умовам, засобам та методам реалізації. Саморегуляція здійснюється як єдиний процес, який забезпечує мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей особистості.

Представники західної психологічної науки розглядали процес саморегуляції через активність особистості, висуваючи припущення про обумовленість

саморегуляції квазіпотребами, які змінюються у відповідності з намірами та цілями людини (К. Левін); форми самоконтролю поведінки, такі як самопідкріплення і самопокарання, які є результатом реакції на певні зовнішні стимули (Б. Ф. Скінер); детермінацію поведінки людини пізнавальними процесами та її регуляцію завдяки інформації про оточуючу дійсність, про світ (Ю. Куль); самоконтроль – як провідну функцію саморегуляції (Т. Шибутані) та ін. Проблема безсвідомої регуляції досліджувалась З. Фрейдом, К. Г. Юнгом, А. Адлером, К. Хорні, Р. Келлерманом та ін. У працях радянських вчених саморегуляція пояснювалась принципом детермінізму – єдності та взаємозв'язку свідомості та діяльності особистості. Дослідження саморегуляції як свідомого процесу ґрунтуються на працях І. П. Павлова, І. М. Сеченова, П. К. Анохіна, М. О. Бернштейна. Свідомі чинники саморегуляції розглядаються в рамках теорії діяльності (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, О. О. Конопкін та ін.) та суб'єктно-діяльнісної теорії (С. Л. Рубінштейн, К. О. Абульханова-Славська, О. В. Петровський та ін.). Теорія функціональної системи П. К. Анохіна та М. О. Бернштейна стала підґрунтям для розробки концепції свідомої саморегуляції діяльності, яку О. О. Конопкін доповнив ідеєю про активного суб'єкта регуляції діяльності, який усвідомлює свої завдання та

мету діяльності та започаткував новий підхід до саморегуляції [4].

Саморегуляцію поведінки особистості як психологічний феномен дослідники пояснювали з різних позицій як: властивість регулювання (М. Й. Боришевський, І. І. Чеснокова), можливість мобілізації активності (В. К. Калін, В. І. Селіванов), спосіб організації й самодетермінації життєвих часових кодів (Л. І. Анциферова, Б. В. Зейгарнік, О. П. Корнілов), здатність управління об'єктивними вимогами довкілля (А. Бандура, Ю. О. Міславський, Є. М. Пеньков) та приймати довільні рішення (І. Д. Бех).

Саморегуляція є складним багатокомпонентним процесом, який підпорядкований меті та завданням діяльності, а також регулюється певними механізмами та проявляється під час активності особистості. Дослідженням різних її аспектів в останні роки займалися В. І. Моросанова, Г. С. Пригін, К. В. Злоказов, М. Й. Боришевський, Т. В. Кириченко, І. В. Петренко, О. П. Макаревич та ін. Саморегуляція здійснюється як єдиний процес, який забезпечує мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей особистості сучасного студента.

Досліджуючи саморегуляцію студентської молоді, науковці враховують лише певні окремі її ланки, а не вивчають цей феномен комплексно [1; 2; 5; 6]. Відповідно до цього дослідники розробляють програми, тренінги, вправи, спрямовані на формування та покращення окремих елементів процесу саморегуляції. Окремі етапи цих програм можна використовувати у процесі роботи зі студентами, але цілісної програми, спрямованої на формування оптимального стилю саморегуляції, не розроблено.

Виникає необхідність розробки комплексної програми, яка б сприяла підвищенню рівнів розвитку психологічних чинників саморегуляції поведінки студентів, формуванню успішної та ефективної саморегуляції в цілому.

Метою статті є представлення результатів апробації програми «Формування саморегуляції поведінки студентської молоді».

Виклад основного матеріалу. Проведене теоретичне дослідження психологічних чинників саморегуляції поведінки дало можливість уточнити поняття «психологічні чинники

саморегуляції поведінки студентів», що розуміється як структурні особистісні утворення, що визначають успішність діяльності та ефективність поведінки молоді, пов'язані з особливостями міжособистісних стосунків та навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Результати констатуючого експерименту показали, що рівень розвитку досліджуваних психологічних чинників саморегуляції поведінки студентів (мотивація досягнень, комунікативні та організаторські здібності, волеволі якості та потенціал), впливає на успішність їхньої поведінки. Тобто, чим вищий рівень розвитку психологічних чинників, тим автономнішою та ефективнішою стає саморегуляція студентів. У зв'язку з цим виникла необхідність у формуванні автономного стилю саморегуляції поведінки з метою успішної поведінки групи студентів із залежним стилем саморегуляції. Виявлення особливостей розвитку психологічних чинників саморегуляції поведінки студентів дало можливість розробити програму розвитку психологічних чинників з метою формування оптимального (автономного) стилю саморегуляції.

Особливостями побудови програми є: її відповідність загально-теоретичним поняттям про соціально-психологічний тренінг; комплексність та багаторівневість, технологічний підхід; використання спеціальних інтерактивних технік та методів тощо [3]. Структура тренінгу складається із 7 тренінгових занять, які включають вступ до тренінгу, основну частину, що має 4 розділи, та підсумки. Загальний обсяг тренінгу – 24-28 годин. Кожне заняття починається з привітань учасників, надання емоційної підтримки, тим хто її потребує. Після того, як тренер визначить готовність групи до роботи, учасникам повідомляється мета і завдання поточного заняття. Виконання кожного з запланованих завдань завершується її обговоренням (рефлексією).

Апробація програми відбувалася протягом жовтня-листопада 2011-2012 навчального року на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка в рамках молодіжного проекту м. Полтава «Школа місцевого та студентського самоврядування «Лідер майбутнього». За програмою навчалися 30 студентів експериментальної групи – дві тренінгові групи по 15 студентів в кожній,

Питання психології

які мали залежний стиль саморегуляції поведінки та низькі рівні розвитку різних її психологічних чинників.

Через два місяці після апробації тренінгової програми студенти експериментальної групи пройшли анкетування самодіагностики психологічних чинників та саморегуляції поведінки, в

результаті чого було виявлено, що більша частина студентів вважають тренінгові заняття ефективними та результативними. Дані розподілу рівнів впливу на саморегуляцію поведінки тренінгової програми за результатами самодіагностики студентів у відсотках представлені на (рис. 1).

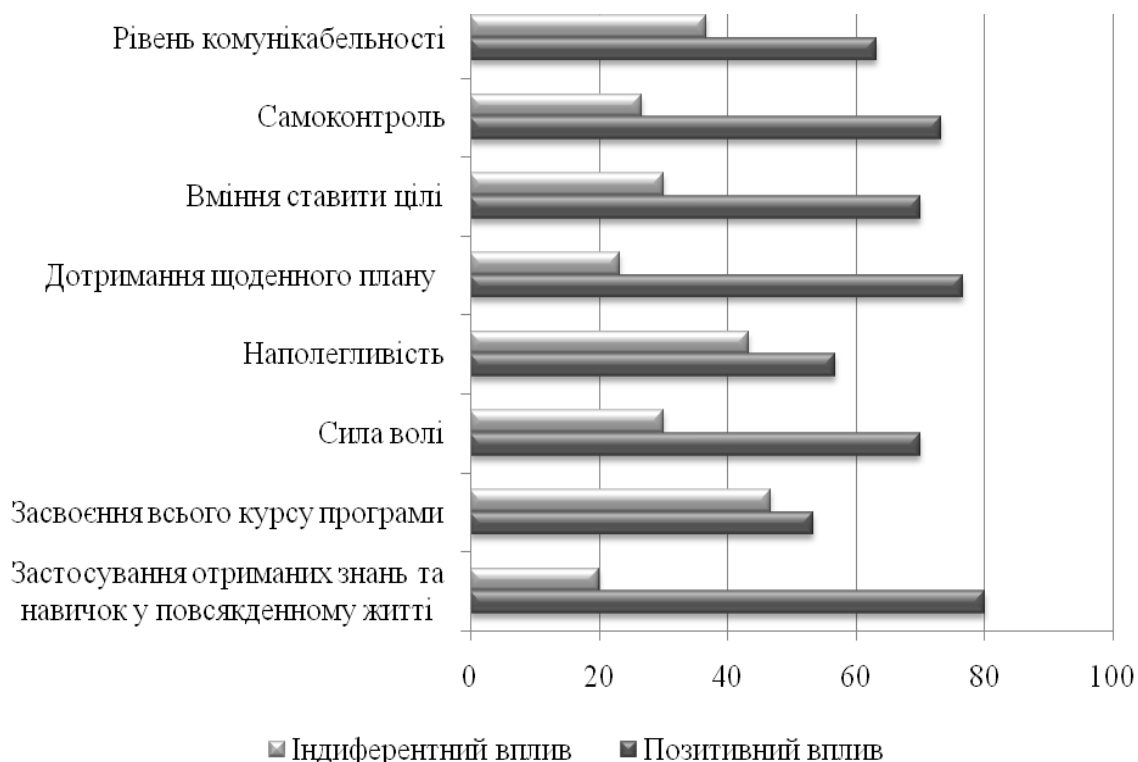


Рис. 1. Розподіл рівнів впливу на саморегуляцію поведінки тренінгової програми за результатами самодіагностики студентів (у %)

Після анкетування були отримані наступні відповіді: 63,3 % студентів вважають, що заняття покращили рівень розвитку комунікативних здібностей, 36,7 % студентів – комунікативні здібності залишилися на колишньому рівні; 73,3 % студентів вважають, що заняття сприяли підвищенню рівня самоконтролю, 26,7 % студентів вважають, що заняття не вплинули на самоконтроль; 70 % – навчилися формулювати та ставити перед собою цілі, 30 % – вважають, що не навчилися ставити перед собою цілей; 76,7 % студентів щоденно дотримуються своїх планів, проте 23,3 % студентів намагаються дотримуватись, але відчувають певні труднощі з цього приводу; 56,7 % – зазначають проте, що заняття підвищили рівень наполегливості, а 43,3 % студентів вважають, що заняття не сприяли підвищенню рівня наполегливості; 70 % студентів вважають, що завдяки тренінгу розвинули силу волі; 30 % – відчувають

певні труднощі, коли необхідно проявити силу волі; 53,3 % студентів вважають, що засвоїли навчальний матеріал, їм вдалося з легкістю виконувати вправи та завдання, спрямовані на формування саморегуляції під час тренінгу; 46,7 % – зазначають про труднощі під час засвоєння методів саморегуляції поведінки; 80 % студентів використовують отримані знання, уміння та навички у повсякденному житті; 20 % – іноді використовують деякі методи саморегуляції.

Відповідно до отриманих даних можна сказати, що більшість студентів відмічають позитивний вплив тренінгових занять на розвиток рівня комунікативних навичок (63,3 %). Зустрічаються такі відповіді: «Я легко знайомлюся з незнайомими людьми», «Мені простіше пояснити певну інформацію», «Тепер я можу знаходити потрібні аргументи та відмовляти, коли я не можу допомогти в чомусь», «Я не хвилююся, відповідаючи викладачу», «Я пройшла співбесіду і можливо отримаю бажану

роботу» та ін. На колишньому рівні розвитку залишилися комунікативні здібності у (36,7 %): «Я не помітила жодних змін. Як спілкувалася, так і спілкуюся», «Я відчуваю такий же дискомфорт у гучній компанії, як і раніше. Може я щось не так роблю?»

На думку більшості студентів заняття сприяли підвищенню рівня самоконтролю (73,3 %): «Тепер я доводжу розпочату справу до кінця», «Я намагаюся контролювати власні емоції та менше хвилююся», «У конфліктних ситуаціях раніше я дуже кричала та не хотіла відчувати себе неправою, а тепер вислуховую позицію свого співрозмовника та приймаю правильне рішення» тощо. На рівень самоконтролю не вплинули заняття (26,7 %): «Після тренінгу нічого не змінилось», «Я не вважаю, що маю проблеми з самоконтролем» та ін.

Також студенти навчилися ставити перед собою цілі та правильно їх формулювати (70 %): «Я передивилася свої бажання та побачила не свої цілі, а мрії моєї мами, які я не хочу втілювати», «Я вирішила спробувати себе у науковій діяльності, бо мене це справді цікавить», «Я вирішив кинути палити, я зрозумів, що це шкодить моєму здоров'ю» тощо. Не навчилися ставити перед собою цілі (30 %) студентів. Вони наводять наступні аргументи: «Я і так знаю, чого хочу. Мені не потрібно для цього чомусь навчатися», «Я впевнена, що не залежно від бажань, все вирішують гроші та зв'язки. Навіщо чогось хотіти і знати, що цього ніколи не буде».

На заняттях студенти склали плани (щоденний план та план на найближчий час для гармонізації свого життя). Більшість учасників тренінгу користується своїми планами (76,7 %): «Завдяки правильному плануванню я встигаю зробити набагато більше, ніж раніше», «Я давно хотіла навчитися ліпити з полімерної глини, тепер у мене з'явився на це час», «Мої батьки помітили, що я став бувати вдома більше та приділяти їм час для спілкування. Я навіть не думав, що це їм так потрібно». Не дотримуються своїх планів (23,3 %): «У мене немає часу на подібні речі», «Моє життя цілком мене влаштовує, навіщо щось змінювати», «Я спробувала змінитися, але зараз сесія і випускні іспити. Думаю, що зараз не підходящий час для цього».

Більшість студентів вважає, що заняття сприяли підвищенню рівня наполегливості (56,7 %): «Завдяки отриманим навичкам я зможу краще підготуватись до сесії», «Я давно збиралась почати пошук роботи, але

все ніяк не могла розпочати. Зараз же я зареєструвалася на сайтах роботи та відправила свої резюме в декілька організацій. Я це змогла і пишаюся цим». Не помітили динаміки у зміні наполегливості (43,3 %): «Ні в чому це не проявляється», «Мені не потрібно на чомусь наполегливо, у мене і так все добре». Таким чином, можна припустити, що ці результати свідчать про ефективність розробленої програми та позитивний вплив на формування психологічних чинників саморегуляції поведінки молоді.

Для експериментального підтвердження даного припущення та визначення результативності впровадження програми був проведений порівняльний аналіз експериментальних даних психодіагностики до та після формуючого експерименту двох вибірок – експериментальної (28 студентів) та контрольної (30 студентів) груп. Для цього були використані методики із загального комплексу методів констатуючого дослідження психологічних чинників саморегуляції поведінки студентської молоді. За результатами опитування студентів було проаналізовано наявність чи відсутність динаміки рівнів розвитку психологічних чинників, таких як мотивація досягнення успіху (опитувальник «Мотивація досягнень» А. Мехрабіана, модифікованим М. Ш. Магомед-Еміновим), комунікативні та організаторські здібності (методика КОС-2 В. В. Синявського, Б. О. Федоришина), вольові якості (опитувальник вольового самоконтролю О. Г. Зверкова, Є. В. Ейдмана). Також була досліджена динаміка розвитку саморегуляції поведінки студентів шляхом визначення її стилів за допомогою методики «Стиль саморегуляції» Г. С. Пригіна.

Проведений порівняльний аналіз експериментальних даних психодіагностики експериментальної та контрольної груп студентів залежного стилю саморегуляції показав, що до проведення навчання у студентів двох груп переважав мотив уникнення невдач, комунікативні та організаторські здібності були на низькому рівні, розвиток вольових якостей (самоконтролю, самовладання та наполегливості) був частково на низькому, частково – на середньому рівнях. Після проведення навчання за тренінговою програмою була виявлена позитивна динаміка змін у розвитку психологічних чинників саморегуляції поведінки, яка представлена в (табл. 1).

Динаміка розвитку психологічних чинників саморегуляції поведінки студентів (у %)

Психологічні чинники	Види та рівні розвитку	Експериментальна група		Контрольна група	
		А	Б	А	Б
Мотивація досягнень	Прагнення успіху	6,7	36,7	0,0	10,0
	Змішаний	10,0	46,7	20,0	20,0
	Уникнення невдач	83,3	16,6	80,0	70,0
Комунікативні здібності	Низький	60,0	13,3	56,7	40,0
	Середній	33,3	46,7	33,3	36,7
	Високий	6,7	40,0	10,0	23,3
Організаторські здібності	Низький	56,7	13,3	80,0	60,0
	Середній	33,3	36,7	13,3	26,7
	Високий	10,0	50,0	6,7	13,3
Самоконтроль	Низький	50,0	30,0	46,7	43,3
	Середній	46,7	30,0	46,7	43,3
	Високий	3,3	40,0	6,6	13,4
Самовладання	Низький	43,3	16,7	43,3	26,6
	Середній	53,3	60,0	53,3	70,0
	Високий	3,3	23,3	3,4	3,4
Наполегливість	Низький	63,3	33,3	50,0	50,0
	Середній	33,3	50,0	46,7	33,3
	Високий	3,3	16,7	3,3	16,7
Всього		100,0	100,0	100,0	100,0

Примітка: А – перший зріз (до); Б – другий зріз (після формуючого експерименту).

Так, в експериментальній групі зменшилась кількість проявів мотиву уникнення невдач (56,7 %); низького рівня розвитку комунікативних здібностей (30,0 %); організаторських – (23,4 %); самоконтролю (16,6 %); самовладання (9,9 %) та наполегливості (30,0 %) у порівнянні з контрольною групою. Також порівняно збільшилась кількість проявів змішаного мотиву (36,7 %); мотиву прагнення успіху (20,0 %); середнього рівня розвитку комунікативних здібностей (10,0 %); самоконтролю (10,0 %); високого рівня розвитку комунікативних здібностей (20,0 %); організаторських (33,4 %); самоконтролю (29,9 %) та самовладання (20,0 %) в експериментальній, ніж в контрольній групі. В контрольній групі збільшилась кількість проявів середнього рівня розвитку організаторських здібностей (10,0 %) та самовладання (10,0 %).

Ми припускаємо, що отримані дані можуть залежати від ситуації моменту обстеження, але вважаємо, що результати експериментальної групи студентів все ж таки є достатньо показовими. Так як їх показники розвитку психологічних чинників саморегуляції значно покращились у порівнянні з показниками студентів контрольної групи. У зв'язку з цим, можна зробити припущення, що такі результати дослідження психологічних чинників саморегуляції поведінки та їх позитивна

динаміка у студентів експериментальної групи пов'язані з тим, що вони брали участь у тренінгових заняттях з формування саморегуляції поведінки.

Дане припущення пов'язано з тим, що на заняттях використовувались спеціальні інтерактивні техніки, метою яких було виявити проблемні зони в спілкуванні, розвинути у студентів навички ефективної комунікації, активного слухання та подолання бар'єрів у спілкуванні, навчити самостійно приймати рішення, використовувати конструктивні стилі поведінки та спілкування, розвинути лідерські якості тощо. Під час занять учасників було проінформовано про основи цілепокладання, планування та самомотивації; розкрито зміст «проактивного» підходу до життя; здійснювалось засвоєння спеціальних технік досягнення бажаного; на заключному етапі роботи відслідковувалось використання отриманих знань, умінь та навичок самомотивації та успішної поведінки студентів.

Аналіз отриманих даних показав, що значна динаміка зміни рівнів розвитку вольових якостей простежується в самовладанні. Хоча рівень розвитку вольового самоконтролю та наполегливості студентів і покращився, але ми не можемо передбачати, що це відбулося завдяки навчанню за програмою формування

саморегуляції. Отже, ми можемо зробити припущення, що в програмі недостатньо технік, спрямованих на розвиток таких вольових якостей, як самоконтроль та наполегливість. Тому в подальшій роботі в програмі необхідно удосконалити та розширити розділ «Сила волі».

В результаті дослідження динаміки розвитку саморегуляції поведінки студентів шляхом визначення її стилів було виявлено, що залежний стиль саморегуляції зменшився (56,6 %); проміжний – збільшився (на 23,3 %) у порівнянні з контрольною групою студентів, автономний стиль був виявлений лише у студентів експериментальної групи (33,3 %). Отримані результати підтвердили ефективність запропонованої тренінгової програми та довели, що цілеспрямоване навчання за спеціальною програмою сприяє підвищенню рівнів розвитку психологічних чинників та в цілому саморегуляції

поведінки студентів вищих навчальних закладів.

Висновки. Таким чином, цілеспрямоване навчання студентів вищих навчальних закладів за спеціальною програмою «Формування саморегуляції поведінки студентської молоді» сприяє розвитку психологічних чинників саморегуляції їх поведінки, тим самим забезпечує формування оптимального (автономного) стилю саморегуляції та ефективну й успішну поведінку студентської молоді.

Перспективними напрямками подальшої роботи є виявлення особливостей розвитку емоційної сфери, системи ціннісних орієнтацій та індивідуально-типологічних особливостей в якості психологічних чинників саморегуляції поведінки студентів, а також роль соціальної регуляції для успішної активності молоді.

Література

1. Байєр О. М. Розвиток саморегуляції старших дошкільників у взаємодії з однолітками і дорослими: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. М. Байєр. – К., 2008. – 21 с.
2. Бобнева М. И. Психологические механизмы регуляции социального поведения / отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова – М. : Наука, 1979. – 335 с.
3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие / И. В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство «Ось-89», 2000. – 224 с.
4. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М.: ЛЕНАНД, 2011. – 320 с.
5. Славнова Т. О. Развитие саморегуляции сотрудников охранных структур МВД / Т. О. Славнова. – М. : МОСЦ, 2001. – 142 с.
6. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в социальном взаимодействии): [монография] / М. В. Чумаков. – Москва – Курган : Изд-во «Курганского гос. ун-та», 2007. – 214 с.

Shavyro H. S., post-graduate student

DEVELOPMENT OF THE PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SELF-REGULATION OF CONDUCT OF STUDENT'S YOUTH

In the article explained the necessity for the use of the program «Forming of self-regulation of conduct of student's youth» in order of forming of the optimal (autonomous) style of self-regulation.

Self-diagnostics of psychological factors, conducted after the pre-test program, showed that the majority of students believe that improved the level of development of the psychological factors of self-regulation and use the received during the training the knowledge, abilities and skills in everyday life.

The comparative analysis of experimental data of psychological testing before and after the training of the experimental and control groups showed positive dynamics of development of psychological factors and styles of self-regulation of behavior of students of the experimental group, that has allowed to make a conclusion about the effectiveness of the program.

Key words: self-regulation, the style of self-regulation, motivation of achievement, effective communication, the desire to achieve a success.

*Єфімова В. В., науковий співробітник
НДЦ ГП Збройних Сил України (м. Київ)
Богайчук В. Ж., кандидат політичних наук,
доцент, начальник НДЦ ГП
НУОУ ім. Івана Черняхівського (м. Київ)*

ФІНАНСОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ АРМІЇ США

У статті розглянута система матеріального стимулювання військової праці, сучасні тенденції фінансового забезпечення та спеціальні програми щодо соціально-побутового забезпечення військовослужбовців збройних сил США.

Ключові слова: фінансове забезпечення, соціальний захист, грошове забезпечення, компенсаційні виплати, регулярна військова компенсація, страхування життя і здоров'я військовослужбовців.

В статті розглянута система матеріального стимулювання воїнського труда, современные тенденции финансового обеспечения и специальные программы социально-бытового обеспечения военнослужащих вооружённых сил США.

Ключевые слова: финансовое обеспечение, социальная защита, денежное обеспечение, компенсационные выплаты, регулярная военная компенсация, страхования жизни и здоровья военнослужащих.

Система матеріального стимулювання нелегкої військової праці практично в усіх державах миру є не тільки показником відношення суспільства до армії, але і обов'язковою умовою "успішності" держави. Тому вирішення соціально-економічних проблем військовослужбовців є важливою складовою соціальної політики держави. Фактично в усіх зарубіжних країнах існують законодавча база та механізми, що гарантують військовослужбовцям отримання компенсацій і пільг. Значна роль належить правовому регулюванню питань соціальної адаптації, розробленню конкретних програм, пов'язаних з її забезпеченням.

Метою статті є дослідження сучасних тенденцій фінансового забезпечення військовослужбовців збройних сил США.

В армії Сполучених Штатів Америки велика увага приділяється виконанню спеціальних програм щодо соціально-побутового забезпечення військовослужбовців та членів їх сімей. Система соціального захисту військовослужбовців припускає реалізацію загальних положень (свободу совісті, охорону здоров'я, право на відпочинок, працю тощо), гарантії держави, пов'язані з проходженням військової служби (пенсії, державне страхування, працевлаштування дружин і т. ін.), створення відповідних організацій, що безпосередньо займаються проблемами соціального захисту (відділи та служби в міністерстві оборони, різні об'єднання та асоціації).

Основним джерелом фінансування збройних сил США є державний бюджет, який здійснюється за рахунок діяльності відповідних фондів. У бюджеті міністерства оборони США передбачено майже 50 статей стосовно матеріального забезпечення військовослужбовців, починаючи з витрат на грошове забезпечення та закінчуючи

похованням і виплатою допомоги батькам, жінкам (чоловікам), дітям загиблих (померлих).

Згідно військовому бюджету на 2012 рік, значна частина коштів (142,8 мільярда доларів) була виділена на статті витрат по соціальному забезпеченню військовослужбовців, цивільних фахівців міністерства оборони та членів їх сімей, а також військових пенсіонерів. У порівнянні з 2011 роком грошове забезпечення військових зросло на 1,6%, що відповідає зростанню оплати праці в цивільному секторі американської економіки [8]. У лютому цього року адміністрація США планувала виділити 614 мільярдів доларів на оборонні нужди, однак Конгрес збільшив бюджет, плануючи підняти рівень грошового забезпечення військовослужбовців на 1,7% [5].

Проблемам соціального захисту військовослужбовців і ветеранів збройних сил США, членів їхніх сімей Конгресом і адміністрацією надається першочергове значення. Проекти нових законів і поправок до існуючих законодавчих актів готується безпосередньо міністерством оборони США, які проходять попередню експертизу в головному рахунковому управлінні та бюджетній службі Конгресу. У структурі органів виконавчої влади США питаннями соціального захисту нинішніх і колишніх військовослужбовців опікується міністерство оборони. Для цього в його складі функціонує управління кадрів, статистики і пенсійного забезпечення. Значну кількість завдань покладено на міністерство у справах ветеранів. Окремі питання вирішує міністерство охорони здоров'я і соціального забезпечення. Крім того, проблемами соціального захисту військовослужбовців і ветеранів збройних сил США, поряд із державними структурами, активно займаються численні громадські організації, асоціації та фонди [3].

Соціально-правові питання

На сьогодні грошове забезпечення військовослужбовців це гнучка система, яка враховує не тільки тривалість служби та військове звання, а й ініціативу у службовій діяльності, професіоналізм, знання іноземних мов, службу в умовах, що пов'язані з підвищеним ризиком для життя. При розробці принципів фінансування на утримання особового складу враховуються й такі аспекти, як рівень заробітної платні в цивільному

секторі, стимули укладання повторного контракту з точки зору ефективності/вартості, визначення об'єктивних критеріїв оцінки службової діяльності тощо.

Основним доходом військовослужбовців США є базове грошове забезпечення (далі БГЗ). Розмір його визначається званням і посадовим окладом, а також терміном військової служби (див. таблиця 1) [2].

Таблиця 1.

**Базове грошове забезпечення військовослужбовців ЗС США
(за станом на 1 січня 2011 року в дол.)**

Вислуга років	2 і менше	Більше 2	Більше 10	Більше 20	Більше 30	Більше 40
Категорія оплати за військовим званням						
Офіцери						
O-10 (Генерал/Адмірал)				15400,80	17176,20	18936,90
O-9 (Генерал-лейтенант/ Віце-адмірал)				13469,70	15155,30	16708,50
O-8 (Генерал-майор/Контр-адмірал)	9530,70	9842,70	10899,00	12762,30	13404,30	13739,40
O-7 (Бригадний генерал)	7919,10	8287,20	9359,70	11540,70	11831,70	11831,70
O-6 (Полковник/Капітан)	5869,50	6448,50	7232,40	9222,90	10391,10	10391,10
O-5 (Підполковник /Командор)	4893,00	5512,20	6659,40	8070,30	8313,30	8313,30
O-4 (Майор/Командор-лейтенант)	4221,90	4887,30	6317,40	7049,10	7049,10	7049,10
O-3 (Капітан/Капітан-лейтенант)	3711,90	4208,10	5617,80	6039,00	6039,00	6039,00
O-2 (Старший лейтенант)	3207,30	3652,80	4438,50	4438,50	4438,50	4438,50
O-1 (Лейтенант)	2784,00	2897,40	3502,50	3502,50	3502,50	3502,50
Уорент-офіцери (1)						
W-5 (Старший уорент-офіцер 1-ої категорії)				6820,80	8095,80	8925,90
W-4 (Старший уорент-офіцер 2-ої категорії)	3836,10	4126,50	4961,40	6189,60	7145,70	7145,70
W-3 (Старший уорент-офіцер 3-ої категорії)	3502,80	3648,90	4635,00	5686,30	6144,90	6144,90
W-2 (Старший уорент-офіцер)	3099,90	3393,00	4213,50	4987,80	5174,10	5174,10
W-1 (Уорент-офіцер)	2721,00	3013,50	3881,40	4701,60	4701,60	4701,60
Сержанти, старшини і рядові						
E-9 (Головний сержант(2)/Головний старшина (3)/Головний сержант (4))		4634,70	5436,60	6526,20	7195,80	
E-8 (Старший сержант/Головний корабельний старшина/ Старший сержант)			3961,80	4691,70	5411,10	5411,10
E-7 (Сержант першого класу – Сержант служби озброєння/ Старшина / Сержант)	2637,30	2878,50	3554,70	4189,20	4740,00	4740,00
E-6 (Сержант штабної служби/ Старшина 1-ої статті/ Сержант технічної служби)	2281,20	2510,10	3192,30	3533,40	3533,40	3533,40
E-5 (Сержант/ Старшина 2-ої статті/ Сержант штабної служби)	2090,10	2230,20	2947,50	2965,50	2965,50	2965,50
E-4 (Капрал/Старшина 3-ої статті/ Старший рядовий служби озброєння)	1916,10	2014,20	2325,90	2325,90	2325,90	2325,90
E-3 (Рядовий 1-го класу – Молодший капрал/Матрос/ Рядовий 1-го класу)	1729,80	1838,70	1950,00	1950,00	1950,00	1950,00
E-2 (Солдат-рядовий 1-го класу/Молодший матрос/Рядовий)	1644,90	1644,90	1644,90	1644,90	1644,90	1644,90
E-1 (Рядовий/рекрут-матрос/рекрут)	1467,60					

Окрім базового грошового забезпечення американські військовослужбовці отримують цілий ряд надбавок і спеціальних виплат, розміри яких визначаються значною кількістю чинників, починаючи з вислуги років і закінчуючи умовами, в яких їм доводиться

виконувати свої обов'язки, сімейним станом, наявністю утриманців і т.ін. – це біля 140 видів. Розміри цих надбавок до основної зарплатні різні для солдатів, офіцерів і військовослужбовців, що входять до складу національної гвардії та резерву ЗС. Оклад та

інші виплати індексуються в залежності від рівня інфляції.

Військовослужбовці, що проживають за межами військових баз і не мають службового житла, отримують компенсаційні виплати за оренду квартир або на оплату іпотечних кредитів. Цей вид надбавок, що іменуються “Основна доплата за мешкання” (Basic Allowance for Housing – BAH), визначається географічним місцем служби, розміром грошового забезпечення за військовим званням і терміном служби, а також сімейним станом і кількістю утриманців.

Щорічно в період з 15 грудня по 1 січня наступного року Пентагон публікує тарифи на квартирні доплати, які базуються на ринковій вартості оренди або придбання житла в Америці та в інших країнах, де проходять службу американські бійці. Ці суми щомісячних виплат можуть обчислюватися сотнями і тисячами доларів. Так, наприклад, рядовий, що проходить службу на Алясці, у якого є сім'я, може отримувати квартирні в об'ємі близько 2 тис. дол., а сума цієї компенсації для старших офіцерів доходить майже до 3 тис. доларів.

Для самотніх військовослужбовців, що проживають в казармах і гуртожитках, в МО встановлені так звані “Часткові доплати за мешкання” (Partial Basic Allowance for Housing). З 2011 року такі доплати отримує кожного місяця рядовий ЗС США у розмірі 6,9 дол., а сума аналогічних доплат старшим офіцерам складає 50,7 дол.

Окрім квартирних МО щомісячно виплачує своїм підлеглим компенсації за продовольчий пайок. Ця неоподатковувана сума для офіцерського складу ЗС складала 223,84 дол., а рядовим – 325 дол.

Окремою статтею витрат є доплати солдатам і офіцерам, які вимушені проходити службу далеко від своїх сімей (Family separation allowance – FAS). Вона дорівнює 250 дол. на місяць [2].

З 2000 року керівництвом Пентагону було ухвалено рішення про введення неоподаткованої щомісячної надбавки до БГЗ, яке отримала назву “Додаткові пайкові на сім'ю” (Family Subsistence Supplemental Allowance – FSSA). Її розмір визначається доходами військовослужбовця і кількістю членів його сім'ї. Максимальна щомісячна сума такої доплати, направленої на 30% збільшення встановленої межі рівня мінімальної заробітної плати в США, відповідно до федерального законодавства, не може перевищувати 1100 дол.

Військовослужбовці ЗС США отримують виплати і за речове постачання (Clothing (Uniform) Allowance). Вони не підлягають

оподаткуванню. Тим солдатам і офіцерам, які за специфікою своєї служби не мають права носити військову форму, виплачуються надбавки на придбання цивільного одягу. Розмір цих виплат встановлюється відповідно до термінів, протягом яких військовослужбовцям заборонено носити військову форму. Якщо цей період коливається в межах від 15 до 30 днів, то вони отримують одноразову виплату у розмірі 313,56 дол. У тих випадках, коли цей термін досягає трьох років, їм виплачується 627,12 дол. Цивільні службовці МО теж отримують таку компенсацію. Ті військові, які постійно повинні приховувати свою приналежність до армії, спочатку отримують на придбання цивільного одягу 940,68 дол., а потім 313,56 щороку [1].

Офіцери, уорент-офіцери, сержанти, старшини та рядові, що беруть участь у бойових діях, щомісячно отримують надбавки до заробітної плати. Ця сума, яка офіційно називається “Плата за небезпеку” (Imminent danger pay), складає 225 дол. у місяць, а також плюс 100 дол. за надходження на “передньому краю”, плюс 250 дол. за розлуку з сім'єю, плюс 4 дол. в день за те, що військовослужбовець вимушений нести додаткові витрати на своє утримання [4].

Грошове забезпечення військових перераховують на особливий рахунок. За час бойових дій на ці гроші (до 10 тис. дол.) нараховуються 10% (в середньому – в п'ять разів вище, ніж на звичайному ощадному внеску в американському банку). Крім того, солдати і сержанти повністю звільняються від виплати усіх податків з сум, отриманих під час участі в бойових діях. Військовослужбовці, які хоча б один день провели на полі бою, прирівнюються до ветеранів.

Регулярна військова компенсація (Regular Military Compensation – RMC), є найважливішим інструментом вербування, утримання на службі військовослужбовців ЗС США. Відповідно до наказів президента США, Верховного головнокомандуючого ЗС Барака Обама Пентагоном був підготовлений і представлений огляд про ревізію системи пільгового забезпечення військовослужбовців, який військове відомство згідно із законом, починаючи з 1965 року, зобов'язане проводити раз на чотири роки з метою визначення відповідності концепцій, принципів і рівня матеріального забезпечення військовослужбовців, військових пенсіонерів і членів їх сімей постійно змінним економічним умовам життя в Америці та за її межами, а також всім вимогам функціонування збройних сил [4].

Військовослужбовці, що проживають в казармах і виплачують аліменти на утримання

своїх дітей, отримують додаткову плату на цю статтю своїх витрат. Вона іменується “Диференціальна плата” (Differential Pay). Для офіцерів ця доплата знаходиться в межах від 217 до 320 дол., уорент-офіцери отримують від 106 до 209 дол., а рядові від 250 до 290 дол. Ця надбавка виплачується тільки в тих випадках, коли призначені аліменти дорівнюють цим сумам або перевищують їх.

Американські військові, які здійснюють польоти на авіаційній техніці, залежно від вислуги років за свою службу в льотних частинах отримують додаткову “Льотну плату” (Flight Pay). Для бригадних генералів сухопутних військ США та для відповідних їм за званням офіцерів інших видів ЗС ця надбавка не може перевищувати 200 дол. на місяць, а для генерал-майорів і вищестоящих за званням офіцерів вона складає 206 дол. Уорент-офіцери, що прослужили більше 22 років, щомісячно отримують “льотні” у розмірі 840 дол. Сержантам, старшинам і рядовим виплачується від 150 до 240 дол.

Військовослужбовці, професія яких пов’язана з небезпекою для життя, отримують додаткову плату (Hazardous Duty Pay). Такий вид надбавки виплачується парашутистам, саперам, солдатам і офіцерам, які мають справу з токсичними паливами, проходять службу в авіаносній авіації та беруть участь в небезпечних експериментах. Її щомісячна сума складає 150 дол. Парашутистам, що здійснюють висотні стрибки, виплачується 225 дол. У тих випадках, коли життя військовослужбовців піддається більш ніж одній категорії небезпеки, вони отримують додаткову плату за максимальною нормою за дві категорії.

Військовим плавцям рядового і сержантського складу, залежно від рівня професійної підготовки, щомісячно додатково сплачується від 110 до 340 дол. (Diving Duty Pay). Офіцери цієї професії отримують від 110 до 240 доларів.

Рядовий, сержантський і старшинський склад ВМС і КМП США, що здійснює морські походи, а також прикомандировані на військові кораблі військовослужбовці нижчої ланки інших видів ЗС, залежно від терміну служби щомісячно отримують додаткову плату (Sea Pay) в об’ємі від 150 до 620 доларів на місяць. Зарплата офіцерів в цьому випадку в середньому підвищується в межах від 200 до 535 доларів.

За службу в підводному флоті (Submarine Duty Pay) рядові підводники кожного місяця отримують доплати від 75 до 225 доларів, уорент-офіцери – від 285 до 425 доларів, а надбавка до базової зарплати офіцерів коливається від 230 до 835 доларів.

Вищий офіцерський склад ЗС США має право на отримання так званої персональної надбавки (Personal Money Allowance). Цей вид щомісячних добавок для голови КНШ, його заступника, начальників штабів СВ і ВПС, командувача ВМС і коменданта КМП складає трохи більше 333 дол. У разі прикомандировування до Військового комітету ООН генерал-лейтенантам і віце-адміралам ЗС США виплачується 225 доларів. Розмір персональної надбавки для командувачів військами трьохзоряних генералів і адміралів складає 183 долара. Генерал-лейтенантам і віце-адміралам виплачується близько 42 доларів. Директорів розвідки ВМС (Director of Naval Intelligence) доплачується більше 433 доларів. Право на таку надбавку до БЗ мають і військовослужбовці, які посідають високі посади в нижчій ланці управління військами. Для них вона складає близько 167 доларів на місяць [2].

Також за знання іноземної мови військовослужбовцям виплачується надбавка в залежності від її складності. Так, щомісячно за знання датської, голландської, французької, гаїтянської, італійської, норвезької, португальської, іспанської і шведської мов сплачується 25 доларів; німецької, хінді, індонезійської, малайської, румунської – 50 дол.; албанської, амхарської, бенгальської, болгарської, кхмерської, чеської, словацької, фінської, грецької, давньоєврейської, угорської, лаотянської, перської, пушту, польської, російської, сербської, тайської, турецької і в’єтнамської – 75 дол.; арабської, китайської, японської та корейської – 100 дол. [6]. Через кожні 12 місяців військовослужбовці повинні здавати іспити на підтвердження знання іноземних мов.

Розглядаючи основні принципи організації страхування життя і здоров’я військовослужбовців США, слід виділити ряд істотних особливостей. Страхування американських військових реалізується в рамках конкретних страхових програм США, які приймаються Конгресом.

Життя кожного військовослужбовця страхується максимум на 400 тис. доларів. Страхування життя оплачують своїм співробітникам і приблизно дві третини американських працедавців. Проте “військове” і “цивільне” страхування також розрізняються. Всі категорії військовослужбовців і ветерани мають право на довічну медичну страховку, яка повністю оплачується з федерального бюджету. Воно ж компенсує і значну частину витрат, пов’язану з їх лікуванням в спеціалізованих цивільних медичних установах у випадку, якщо госпіталь не може надати необхідну допомогу [7].

Слід визначити, що в збройних силах

Соціально-правові питання

США існує потужна система оплати освітянських послуг, завдяки чому військовослужбовці можуть отримати вищу освіту. В Сухопутних військах ця сума складає до 50 тис. доларів США. Якщо військовослужбовець має заборгованість за попередню освіту, командування може виділити кошти в розмірі до 65 тис. доларів США.

Крім того, існує програма одночасного отримання освіти, тобто складається угода між командуванням та навчальним закладом про вступ військовослужбовця в цей заклад після проходження певного терміну служби. На період навчання військовослужбовець має змогу безкоштовно користуватися підручниками, які теж сплачує командування [3].

Конгресом США затверджено спеціальну програму заочного навчання військовослужбовців в університетах та коледжах, яка постійно вдосконалюється. Студентові в погонах виділяються ноутбук і 4,5 тис. дол. на рік на оплату навчання.

Вихідна допомога при звільненні офіцерів, які не мають права на отримання пенсії, виплачується офіцерам, які звільняються на недобровільній основі, мають до моменту звільнення вислугу від 5 до 20 років (що не дає права на отримання пенсії за вислугу років). Розмір допомоги визначається

наступним шляхом: кількість років вислуги помножується на річну суму основного окладу і від отриманого результату береться 10%. Офіцери, що звільняються за порушення дисципліни і неякісне виконання службових обов'язків, можуть отримати вихідну допомогу в половинному розмірі.

Розмір вихідної допомоги, що виплачується військовослужбовцям при звільненні за хворобою, нараховується шляхом множення двомісячного основного окладу (отриманого до моменту вирішення медичної комісії) на кількість років вислуги (таблиця 2) [8].

Таблиця 2.

Повна вихідна допомога

Категорія	Сума (дол.)
Рядові	13390 - 47920
Сержанти	17993 - 106810
Уорент-офіцери	23732 - 123366
Офіцери	25687 - 161857

Пенсія може бути призначена після 20 років служби з розрахунку: 50% щомісячного базового окладу плюс 2,5% за кожен подальший рік. Якщо вислуга складе 40 років, то пенсія буде рівна окладу. Щомісячна пенсія виглядає так (таблиця 3) [2]:

Таблиця 3.

Розміри пенсій військовослужбовців збройних сил США

(за станом на 1 січня 2011 року в дол.)

Категорія	20 років	30 років	40 років
Рядові	664 - 1052	1049 - 1663	1399 - 2218
Сержанти	1336 - 2323	2121 - 4668	2828 - 6863
Уорент-офіцери	1999 - 2668	3363 - 5791	4484 - 8513
Офіцери	1585 - 5488	2588 - 2505	3340 - 18061

*Примітка: пенсії щорічно індексуються в залежності від рівня інфляції.

До числа основних пільг, передбачених американським законодавством для ветеранів збройних сил США, відносяться:

виплата допомоги з інвалідності;
реалізація програми професійної реабілітації;

надання допомоги в отриманні освіти;
психотерапевтична допомога ветеранам війни;

сприяння у працевлаштуванні;
виплата допомоги по безробіттю;

здійснення на пільгових умовах медичного обслуговування, страхування життя, надання позик на будівництво житла, організація поховання;

оплату переїзду звільненого і членів його сім'ї у будь-яке місто країни;

виплату протягом 26 тижнів допомоги по безробіттю;

збереження за ними права купувати товари у військових магазинах;
деякі інші послуги.

Допомога з безробіття може виплачуватися особам, які завершили свій термін дійсної військової служби, а також звільненим за інших поважних причин. При цьому вони повинні бути зареєстровані на біржі праці.

Розмір допомоги і термін, протягом якого вона виплачується, встановлюються з урахуванням основного окладу і надбавок на момент звільнення та конкретно визначаються законодавством того штату, де проживає колишній військовослужбовець. При цьому в більшості штатів допомога по безробіттю

виплачується протягом 26 тижнів (в окремих випадках цей термін може бути продовжений).

Щомісячні допомоги за інвалідністю виплачуються ветеранам із втратою працездатності більш ніж 10% за умови, що інвалідність настала внаслідок хвороби або поранення під час виконання службових обов'язків. Крім того, після смерті ветерана субсидія виплачується жінкам, а також дітям та батькам, якщо вони були на забезпеченні військовослужбовця.

Також ветеранам надається допомога в одержанні освіти у виді грошових субсидій, які необхідні для оплати очного або заочного навчання в університеті, коледжі, школі (на курсах), або професійно-технічної підготовки.

Допомога на освіту в розмірі до 376 доларів США на місяць на термін до 45 місяців може також призначатися дружинам і дітям (у віці 18-26 років) ветеранів. Право на допомогу в одержанні освіти діє протягом 10 років з моменту його надання.

Експерти Пентагону через кожні чотири роки проводять оцінку ефективності системи додаткових виплат військовослужбовцям за участь у бойових діях, компенсацій постраждалим воїнам і особам, що взяли їх під свою опіку, сім'ям, які втратили годувальника, а також системи доплат військовослужбовцям, підготовленим для проведення спеціальних операцій, військовим психологам, лінгвістам,

операторам безпілотних літальних апаратів і особам, що володіють іншими новими спеціальностями. Це дає можливість модернізувати систему виплат компенсацій військовослужбовцям у перспективі [4].

Аналізуючи досвід Сполучених Штатів Америки можна зробити висновок про те, що вирішення соціальних проблем військовослужбовців цієї країни є важливою складовою соціально-економічної політики держави. На її вирішення виділяються значні кошти. Також існує законодавча база та механізми, що гарантують військовослужбовцям отримання компенсацій і пільг. Значна роль належить правовому регулюванню питань соціальної адаптації, розробленню конкретних програм, пов'язаних з її забезпеченням.

У той же час треба відзначити, що досвід США у галузі вирішення проблем соціального захисту військовослужбовців, забезпечення соціальних стандартів військової служби не є беззаперечним. Тільки творчий підхід у використанні світового досвіду, врахування сучасних реалій України сприятиме побудові професійної армії. Законодавство України містить достатній асортимент соціальних гарантій, пільг і компенсацій, але, на жаль, частина з них носить декларативний характер і вже давно втратила своє стимулююче значення.

Література

1. Баранец В., Тимошенко М. Сколько платит Америка своим солдатам и генералам [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://newsland.com/news/detail/id/506728/>.
2. Иванов В. Зарплаты и пенсии военных в США. Независимое военное обозрение http://nvo.ng.ru/concepts/2011-07-08/6_pentagon.html.
3. Проблеми комплектування Збройних Сил України військовослужбовцями служби за контрактом: соціальний аспект аналізу. Монографія – К.: Вид-во НАОУ, 2007. – 172 с.
4. Ратному труду – достойную оплату. Доклад Пентагона о финансовых компенсациях американским воинам [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://blackseafleet-21.com/news/21-07-2012>.
5. РИА «Новости». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ria.ru>.
6. Трусов А., Шатров С. Финансово-экономическое обеспечение и социальная защита американских военнослужащих // Зарубежное военное обозрение – 2002. – №12. – С.7-13.
7. Черных В. Как живут те, кто служит в американской армии. // Страна и мир. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://voensud.ru/arhiv-foruma-f39/kak-jivut-te-kto-slujit-amerikanskoy-armii-t1781.html>.
8. Шведова О. Обеспечение военных в США. // Международное военное обозрение. – Вып. 130. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vsr.mil.by/2012/07/18>.

Efimova V., research associate

Bogachuk W., Ph.D. political science, associate professor

FINANCIAL SUPPORT U.S. ARMY

In this paper the system of material incentives for military work, the current trend of financial support and special programs for social support of military U.S. forces. Today allowance of U.S. military personnel is a flexible system that takes into account not only the length of service and rank, but the lead in performance, professionalism, knowledge of foreign languages, service in conditions associated with increased risk for lifetime. In developing the principles of funding for maintenance personnel and included aspects such as salaries in the civilian sector, incentives re-signing of the contract in terms of efficiency/cost objective criteria for determining performance ratings and more. In addition to the basic allowance American soldiers are a number of allowances and special payments, the size of which are determined to a large number of factors. The army connective States focuses on the implementation of special programs for the social support of servicemen and their families.

ПОНЯТИЕ ОСКВЕРНЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ СВЯТЫНИ В СТАТЬЕ 179 УГОЛОВНОГО КОДЕКСА УКРАИНЫ

Стаття присвячена дослідженню понять релігійної святині, осквернення і поклоніння, що використовуються в статті 179 Кримінального кодексу України. Автором розглянуто об'єкт злочину, предмет злочину, об'єктивну сторону, суб'єкт та суб'єктивну сторону злочину. Проаналізовано стан правозастосувальної практики в Україні та досвід іноземних держав. Зроблений висновок про невідповідність суспільної небезпечності злочину існуючому покаранню і запропонована декриміналізація діяння.

Ключові слова: релігійна святиня, осквернення, місце поклоніння, релігійні почуття.

Статья посвящена исследованию понятий религиозной святини, осквернения и поклонения, используемых в статье 179 Уголовного Кодекса Украины. Автором рассмотрены объект преступления, предмет преступления, объективная сторона, субъект и субъективная сторона преступления. Проанализировано состояние правоприменительной практики в Украине и опыт иностранных государств. Сделан вывод о несоответствии общественной опасности преступления существующему наказанию и предложена декриминализация деяния.

Ключевые слова: религиозная святиня, осквернение, место поклонения, религиозные чувства.

Постановка проблеми. С прийняттям Уголовного Кодекса 2001г., система уголовно-правових гарантій забезпечення свободи вероісповедання претерпела кардинальні змінення. В діючий УК були включені три нові уголовно-правові норми (ст. 178, ст. 179, ч.2 ст. 180), виділені кваліфікуючі склади преступлень, змінені диспозиції статей, перестроєні санкції і т.д. Ети і другі змінення вимагають неотложних наукових досліджень, котрі з однієї сторони визначають недоліки проаналізованих норм, а з другої покажуть шляхи удосконалення уголовного законодавства.

Аналіз останніх досліджень. За останні 11 років ученими-криміналістами практично не віддавалось уваги цій темі. В вітчизняних літературних джерелах не існує ні єдиної значимої наукової роботи, даючої виснажливі визначення поняттям святиня і осквернення, а також розкриваючої суть таких явищ як осквернення і поклоніння. Рідкі спроби проаналізувати текст статті такими ученими як М.І. Мельник, М.І. Хавронюк, В.В. Сташис, В.Я. Тацій привели до повного непорозуміння юристами її суті, що дуже негативно відобразилось на судовій практиці. Данна робота – спроба вперше з моменту прийняття нового Уголовного кодексу провести дослідження даної проблеми.

Ціль статті. Цілью статті є обґрунтування невизначеності понять релігійної святині і осквернення і

неможливість їх використання в уголовном законодавстві, а відповідно і нецелесобразність встановлення уголовної відповідальності за невизначене діяння, направлене на невизначений об'єкт.

Изложение основного материала. По мнению ряда исследователей [1], объектом преступления, предусмотренного ст. 179 УК Украины, является конституционное право человека на свободу вероисповедания, которое включает свободу исповедовать, принимать и менять религию или мировоззрение по своему выбору и свободу самостоятельно или коллективно исповедовать любую религию или не исповедовать никакой, отправлять религиозные культы, открыто выражать и распространять свои религиозные или атеистические убеждения (ст. 3 Закона «О свободе совести» от 23 апреля 1991г.).

Однако, автор считает, подобное мнение – ошибочно и право человека на свободу вероисповедания объектом преступления не является. Действительно, осквернение вполне конкретного предмета не ограничивает свободу человека исповедовать, принимать или менять религию или мировоззрение по своему выбору, самостоятельно или коллективно исповедовать или не исповедовать религию, открыто выражать религиозные или атеистические убеждения. Исключением является осквернение предмета, препятствующее отправлению религиозного культа, однако данное деяние следует рассматривать в контексте нормы, предусмотренной ч.1 ст. 180. Таким образом,

объект преступления никак не связан с нарушением гарантированной Конституцией свободы вероисповедания.

Предметом преступления являются религиозные святыни. В юридической литературе распространено мнение, что под религиозными святынями понимаются места поклонения, а также предметы, признанные религиозными святынями всеми (или большинством) представителей определенной веры или же поклоняющимися определенных конфессий, направлений определенной религии [1].

По мнению автора, этот подход – ошибочный: предмет может не признаваться большинством представителей определенной веры как святыня, например, вследствие незнания о существовании такого предмета. Поэтому определение, даваемое Мельником М.И. – некорректно. По мнению автора, религиозная святыня – это предмет, которому определенная религиозная организация в лице её руководства присвоила статус святыни и этот статус закреплен в уставе или иных внутренних документах организации. В любом случае, понятие религиозной святыни может рассматриваться исключительно в рамках определенной замкнутой группы, что влечет за собой сомнения в возможности употребления данного термина в уголовном законодательстве.

Согласно 35й статье Конституции Украины, каждому гарантируется право на свободу вероисповедания. В частности это означает, что лицо имеет право не изучать и не знать перечень предметов (зданий, изображений, символов, абстрактных образов и т.д.), которые определены какой-либо религиозной организацией как святыни. Более того, в мире насчитывается несколько десятков тысяч религий и различных религиозных культов, и законодательно определить весь перечень предметов, которым той или иной религиозной организацией (или религиозной группой) присвоен статус святыни – невозможно в принципе. Следовательно, с точки зрения уголовного права предмет преступления не определен.

С объективной стороны, согласно определению, даваемому Хавронюком М.И., осквернение – глумление над религиозной святыней, которое нарушает её святость. [2] Из данного определения, можно сделать вывод, что осквернением будет являться

лишь то глумление, которое приведет к нарушению святости предмета. Однако, понятие святости является абстрактной философской категорией, и научными путями установить факт нарушения святости не представляется возможным в принципе.

По мнению Мельника М.И. [1], осквернение религиозных святынь заключается в совершении любых действий (нанесении неприличных рисунков, надписей, повреждений), которые являются оскорбительными для религиозных чувств верующих. Вместе с тем, по мнению автора, этот подход является в корне неверным по следующим причинам.

Во-первых, Мельник М.И. упоминает религиозные чувства. Однако, физиологи давно пришли к единому мнению, что всем людям присущи одни и те же чувства. Никакие новые, особые или уникальные чувства в связи со вступлением в какой-либо фан-клуб, независимо от того, является ли он фан-клубом футболиста, певца или божества – не возникают. Не существует никакого "религиозного чувства", принципиально отличного от других человеческих эмоций. Эмоциональные процессы верующих людей с точки зрения их физиологической основы и основного психологического содержания ничего специфического в себе не содержат. Религиозные чувства, с точки зрения своих психофизиологических проявлений — это обычные человеческие чувства любви, страха, радости, надежды и т. д. [3] Поэтому несостоятельна попытка психологически обособить религиозное чувство, противопоставив его всем остальным.

Во-вторых, Мельник М.И. понимает значение слова «осквернение» достаточно однобоко, подразумевая лишь физическое (в частности эстетическое) повреждение предмета. [1] Однако, очевидно, что смысл слова «осквернение» не исчерпывается непосредственно повреждениями предмета и не аналогичен тому, что используется в статьях 178, 194, 196, 245, 252, 259, 277, 292, 347, 352, 357, 360, 378, 399, 411, 412; более того, зачастую даже не предполагает повреждение, особенно, если предмет – не материален, а является знаком, символом или вообще воображаемым объектом.

В-третьих, анализируя определение слова осквернение, которое дает Мельник М. И., можно сделать вывод, что осквернение – есть преступление с материальным составом, то есть должно

считаться совершенным с того момента, как были оскорблены чувства какого-либо поклоняющегося. Однако, действие, которое оскверняет один объект – совершенно не обязательно будет осквернять любой иной.

Такая дифференциация вынуждает для каждой конкретной святыни дополнительно устанавливать определенный перечень оскверняющих действий, либо же считать состав преступления формальным и заранее определить весь перечень действий, который гипотетически может осквернить какой-либо объект, носящий статус святыни.

Первый вариант невозможен, поскольку, не существует практической возможности установить перечень всех объектов, которые когда-либо наделялись какой-либо религиозной организацией статусом святыни. Второй вариант невозможен также, поскольку в случае, если действие не оскорбляет ничьи чувства, оно не может признаваться социально опасным, а потому не может считаться преступлением. Таким образом, очевидна практическая невозможность определить особенности законодательного конструирования состава преступления.

Субъективная сторона – прямой умысел относительно деяния – осквернения религиозной святыни [1]. Прямой умысел означает, что виновный знал о том, что оскверняемый им предмет носит статус святыни и действовал осознанно, при наличии понимания вредного характера причиняемых деянием последствий.

Однако, возникают сомнения в практической возможности доказывания, что виновный (если он не является адептом) именно знал о том, что предмет наделен этим статусом. Как уже было сказано, человек имеет полное право не знать, признается ли предмет объектом религиозной святыней всеми (большинством) представителей соответствующей веры или нет, присвоен ли руководством соответствующей РО предмету статус святыни или нет.

Однозначно знать о том, что оскверняемый предмет является религиозной святыней могут лишь официально зарегистрированные члены религиозной организации, то есть лица, которые в соответствии с корпоративными правилами религиозной организации обязаны быть ознакомлены с её уставом или иными внутренними документами,

регламентирующими перечень святынь этой организации и перечень действий, которые могут привести к осквернению этих святынь.

Таким образом, можно прийти к выводу, что субъект данного преступления не общий, а специальный – лицо, которое в силу своей религиозной деятельности знает о том, что религиозной организацией, в которой он состоит, предмету присвоен статус святыни.

В связи с этим, автор считает, что и само понятие «осквернение» начинает носить не общий социальный характер, а узкий внутрикорпоративный. Нарушение же внутрикорпоративной нормы вряд ли можно рассматривать как социально опасное деяние.

Резюмируя вышеизложенное, можно заключить следующее. Во-первых, в научно-практических комментариях неверно определен объект преступления, поскольку осквернение святынь не посягает на конституционное право человека на свободу вероисповедания.

Во-вторых, законодательно не определен предмет преступления, более того, предмет преступления не может быть определен в принципе. В-третьих, с объективной стороны не определено что же, собственно, представляет собой т.н. «осквернение». В-четвертых, с субъективной стороны очевидна практическая невозможность установления прямого умысла для общего субъекта. Прямой умысел может иметь место только в случае, если субъект специальный.

Что касается правоприменительной практики в Украине, то с момента принятия нового УК в 2001 году, согласно данным ЕГРСР, было рассмотрено всего четыре уголовных дела по ст. 179 УК Украины. [4] Важно отметить, что в ходе судебных заседаний вопрос о том, являлись ли оскверненные предметы святынями, даже не поднимался, в то время как должен был быть ключевым: уголовное дело могло рассматриваться в том и исключительно в том случае, если предмет действительно является святыней. В противном случае отсутствует предмет преступления. Таким образом, рассмотрев примеры применения рассматриваемой уголовной нормы на практике, автор приходит к выводу, что между теоретической основой и практическим применением существуют глубокие противоречия.

В настоящий момент опыт иностранных государств мало изучен. Во многих странах действуют законы, предусматривающие ответственность за оскорбление чувств поклоняющихся. Однако, важно четко разграничивать понятия оскорбления чувств поклоняющихся (и прочих групп людей по интересам), и осквернение так называемых святынь.

Поверхностный анализ законодательств показывает, что в основном ответственность за осквернение святынь предусмотрена в странах, где существует государственная религия, перечень святынь установлен на государственном уровне и охраняется законом наравне с иными государственными символами, такими как герб, гимн и флаг. Так, например, в Пакистане за пачкание, порчу и осквернение Корана (статья 295(B)) предусматривается наказание вплоть до пожизненного тюремного заключения. За оскорбление (поправка 1986 г. к статье 295(C)) Мухаммада ибн Абдуллаха – более известного как «пророк» Мухаммед – смертная казнь либо пожизненное заключение.

В странах, где религия не носит статус государственной и не определен перечень святынь, нормы уголовного права, предусматривающие ответственность за их осквернение – отсутствуют. Исключением является Российская Федерация: п. 5.26 КоАП РФ устанавливает ответственность за осквернение почитаемых гражданами предметов религиозного назначения, знаков и эмблем мировоззренческой символики.

Во многих европейских государствах действуют нормы, предусматривающие ответственность за высмеивание религиозных догм и обрядов, а также за оскорбление чувств поклоняющихся. Вместе с тем, следует отметить, что случаи обвинения по данным статьям довольно редки. Так, по данным Википедии, последнее успешное осуждение в Дании относится к 1938 году, в Канаде – 1936, Австралии – 1919. [5] В последнее время наблюдается тенденция переосмысления понятия «оскорбление чувств» и отход от архаичных принципов. 29 июня 2007 года Парламентская ассамблея Совета Европы в Страсбурге постановила, что кощунство не должно быть уголовным преступлением. [6] 23 октября 2008 года Венецианская комиссия, выпустила отчет по вопросам кощунства. Среди выводов отчета

содержатся утверждения: «включение религиозных оскорблений в число правонарушений не является необходимым или желаемым» и «кощунство должно быть исключено из числа правонарушений». [7] 1 октября 2012г в Варшаве на 11й рабочей сессии ОБСЕ о свободе вероисповедания президент Мусульманского совета по общественным связям Салама аль-Мараяти заявил: «Права человека призваны защищать людей, а не абстрактные идеи или социальные нормы. Защита религиозных символов не нуждается в правительствах или международных организациях... Расплывчатый и неточный язык этих законов создает условия, при которых правительства могут ограничивать свободу самовыражения, мысли и религии, что приводит к разрушительным последствиям для тех, кто придерживается религиозных взглядов, отличающихся от религии большинства, а также для приверженцев вероисповеданий, находящихся в меньшинстве». [8] Таким образом, опыт зарубежных государств в сфере защиты святынь – отсутствует; опыт же в сфере защиты религиозных чувств вряд ли может быть полезен ввиду полной несостоятельности гипотезы об их обособленности.

Анализируя законодательство Украины, автор установил, что порядок основания религии и определения перечня предметов, которые будут считаться святынями этой религии, не регламентирован законодательно и не требует выполнения каких-либо юридических действий. Пользуясь конституционным правом на свободу вероисповедания, автор основал собственную религию – Саентопусянство (от лат. scientia – наука, opus - труд) и определил святыней – данную работу. Учитывая, что смысл понятия «осквернение» не исчерпывается физическим или эстетическим повреждением предмета, следует отметить, что согласно ряду догм Саентопусянства, осквернением «Последней святыни» – данной научной работы – может считаться любая (в т.ч. обоснованная) её критика как в целом, так и высмеивание отдельных её положений.

Исходя из этого, автор полагает, что существует прямая необходимость комплексного изучения поставленной проблемы, в противном случае есть все основания полагать, что в судах могут

рассматриваются уголовные дела по обвинению, например, в осквернении «Последней святыни».

Выводы.

Таким образом, на основании всех проведенных исследований, автор считает, что существование в уголовном

законодательстве светского государства нормы, предусматривающей особого рода ответственность за повреждение вещи с неопределенным статусом – не обосновано, а соответственно деяние, заключающееся в осквернении, – должно быть декриминализовано.

Литература

1. Хавронюк М. І. Науково-практичний коментар Кримінального кодексу України / за ред. М. І. Мельника, М. І. Хавронюка. – 9-те вид, перероб. та допов. – К.: Юридична думка, 2012, С. 342.
2. Кримінальний кодекс України: Науково-практичний коментар / За заг. ред. В. В. Сташиса, В. Я. Тація. 2003., С. 266.
3. Джеме У. Многообразие религиозного опыта. / У. Джеме. – М., 1910., С. 23–24.
4. Единый государственный реестр судебных решений: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://www.reyestr.court.gov.ua>
5. Энциклопедия Википедия: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – http://ru.wikipedia.org/wiki/Оскорбление_религиозных_чувств
6. Рекомендация парламентской ассамблеи совета Европы 1805 от 29 апреля 2007: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta07/EREC1805.htm>
7. Отчет по вопросам коштунства Венецианской комиссии, рекомендательного органа Совета по конституционным вопросам: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – [http://www.venice.coe.int/docs/2008/CDL-AD\(2008\)026-e.asp](http://www.venice.coe.int/docs/2008/CDL-AD(2008)026-e.asp)
8. Доклад президента мусульманского совета по связям с общественностью Салама аль-Маяти: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://iipdigital.usembassy.gov/st/russian/texttrans/2012/10/20121003137050.html?CP.rss=true#axzz2FkIRFn7O>

Zaharchenko I. N. listener

THE CONCEPT OF DESECRATION OF RELIGIOUS SHRINES IN ARTICLE 179 OF THE CRIMINAL CODE OF UKRAINE

The article is devoted to the research of concept of religious sacred object, desecration and worship used in article 179 of Criminal Code of Ukraine. The author considers the object of crime and grounds the idea of its misinterpretation in scientific and practical commentaries to the Criminal Code in the first part of the article. In the second part the subject of crime is studied, much attention is given to vagueness of this notion providing with more precise definition. In the third part while examining the objective side the applied concept of desecration is criticized due to its unclearness. The fourth part deals with the subject and the subjective side of a crime: it is concluded that practical application of the rule for common subject is impossible. The state of law-applied practice in Ukraine is analyzed in the fifth part: deep controversies between theoretical basis and practical application of the rule are emphasized. The analysis of foreign countries' experience is presented in the sixth part. The statement about decriminalization reasonableness set forth in the article 179 of Criminal Code is confirmed by applying the method of making absurd in the final part of the article.

Keywords: religious sacred object, desecration, place of worship, religious senses

*Осьодло В. І., кандидат психологічних наук,
доцент, начальник кафедри суспільних наук
НУОУ імені Івана Черняхівського (м. Київ)
Будагьянц Л. М., кандидат філософських наук,
доцент, доцент кафедри суспільних наук
НУОУ імені Івана Черняхівського (м. Київ)*

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФЕНОМЕНА ІДЕОЛОГІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ФІЛОСОФІЇ ТА ІДЕОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ДЕМОКРАТІЇ

У статті висвітлюються підґрунтя формування проекту «ідеологія» як модерної альтернативи традиційним формам легітимації влади, цілепокладання, згуртування та мобілізації індивідів на виконання соціально-значущих завдань. Через аналіз контекстів та способів концептуалізації ідеологічних феноменів в сучасній філософії простежується процес становлення професійної філософської мови та комплексу підходів щодо дослідження ідеології.

В статті освещаются основы формирования проекта «идеология» как современной альтернативы традиционным формам легитимации власти, целеполагания, сплочения и мобилизации индивидов на выполнение социально значимых заданий. Через анализ контекстов и способов концептуализации идеологических феноменов в современной философии прослеживается процесс становления профессионального философского языка и комплекса подходов в исследовании идеологии.

Останнім часом спостерігається посилення інтересу до феномену ідеології в політичних, наукових та філософських дискурсах вітчизняної та зарубіжної суспільної практики [5, 9, 11, 12, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 26]. Попереднє пояснення цього може бути пов'язаним з пошуком нової ідентичності та інтеграції суспільствами, які переходять в нову фазу існування. В черговий раз переглядається та перетлумачується накопичений арсенал розробок проблематики ідеології, що має послугувати її концептуалізаціям, здатним забезпечити вирішення наріжних завдань нашого часу. Метою даної статі є аналіз позицій, визначальних для тематизації ідеології в європейській суспільній думці, та визначення в них базових орієнтирів загальносуспільної (національної, державницької) ідеології сучасної України, згідно з обраним нею історичним шляхом розвитку.

Поняття «ідеологія» позначає знайоме більшості з повсякденної практики та для багатьох інтуїтивно зрозуміле явище суспільного життя, яке, однак, є полісемантичним та спроможним набувати надто різних, інколи протилежних значень, як позитивних, так і негативних. Подібна розмаїтість притаманна й тлумаченням ідеології, унормованим в філософській та соціологічній літературі. За аналізом професора теорії культури Манчестерського університету Террі Іглтон, відомого фахівця з соціальної філософії, естетики та теорії літератури, найбільш поширеними є такі визначення ідеології (дається за О. Зоріним [12]):

- процес виробництва значень, знаків і цінностей у суспільному житті;

- корпус ідей, що характеризує певну соціальну групу або клас;

- ідеї, що сприяють легітимації панівного політичного порядку;

- помилкові ідеї, що сприяють легітимації панівного політичного порядку;

- систематично спотворювана комунікація;

- те, що дозволяє суб'єкту прийняти певну точку зору;

- розумові форми, мотивовані соціальними інтересами;

- конструювання ідентичності;

- соціально необхідні ілюзії;

- поєднання дискурсу та влади;

- середовище, в якому соціально активні суб'єкти осмислюють світ;

- набір переконань, що програмують соціальну дію;

- семіотичне звернення;

- необхідне середовище, в якому індивіди проживають свої відносини з соціальними структурами;

- процес, завдяки якому соціальні відносини постають як природні реальності.

Як бачимо, для того, щоб зорієнтуватись в множині поглядів на ідеологію, потрібен більш детальний розгляд з реконструкцією теоретичних і практичних контекстів, що цю множину утворюють. Більше того, виявлення контекстів застосування та впровадження в їхніх межах підходів до феномену ідеології є необхідним для осмислення значення проблематики ідеології та альтернатив, породжуваних самовизначенням людських спільнот з їхнього приводу.

Якщо звернутись до історії питання про ідеологію, то в даному випадку введення в ужиток нового терміну (1800) було спричинено зміною історичних епох -

фундаментальним зсувом в організації та відтворенні спільного життя індивідів, який укладав суть пострадиційного суспільства, що саме переживало своє оформлення. У такий спосіб, дане поняттєве нововведення постало не просто абстрактним винаходом гри відстороненого від буденності розуму, а здобутком великої хвилі Французької революції, в якій найвиразніше відбився дух епохи Модерну [18]. За виразом Г.Гегеля («Філософія історії»), в подіях Великої французької революції «практичний розум» вперше спрямувався на перетворення реальності, згідно з власними уявленнями про належне.

Аналізуючи спадок тогочасних подій, сучасний німецький філософ Ю.Габермас [25], зазначає, що тенденції до розгортання мобільного громадянського суспільства, капіталістичного виробництва, формування раціоналізованого бюрократичного державного апарату («ідеальної бюрократії» в смислі М.Вебера) й навіть до формування політичної нації почали розгортатись вже в дореволюційній Франції, хоча й були посилені та виявлені політичною революцією. Головним «камнем спотикання», що був знищений у кривавих збуреннях, була криза традиційної легітимації влади. Ідеологія Французької революції, визначальні моменти якої були успадковані сучасними правовими демократичними державами, передусім висувала проект суспільства і влади нового типу. Політична практика стала розглядатися як самовизначення та самоздійснення суспільства, що знайшло вираз в багатьох варіантах концепцій «суспільного договору», в яких суб'єктом історії постає не монарх чи станова аристократія, а народ. Контрактні концепції впроваджували також новий тип легітимації влади, який не міг висновуватись через релігійну свідомість (через посилення на Божественний авторитет), або через традицію (авторитет тривалої узвичаєної практики). Засадою легітимності відтепер стає раціональний дискурс. Політика ж має виправдовувати себе в кожному своєму акті, спираючись на розум, апелюючи до прав і свобод людини та до узгодженого з ними спільного (всезагального) інтересу.

Позаяк традиційні механізми соціальної інтеграції/консолідації спрямовані на жорстке відтворення образів реальності, незмінні розподіли соціальних ролей та репертуари соціальних дій, в ситуації неспинних соціально-історичних змін та актуалізації запиту на розширення простору діяльності нових виниклих спільнот із юридичним закріпленням універсальних прав і свобод людини (абстрактного індивіда – тобто,

людини, вільної від будь-якої соціальної належності), ці традиційні механізми проявляють свою дисфункціональність та прямо розцінюються як «машини обману задля експлуатації» більшості панівною меншістю. Новий образ мислення, породжений революцією, сфокусований навколо ролі свідомої історичної дії, орієнтованої на майбутнє, на розрив з традицією, модернізацію та прискорення історичних подій завдяки цілеспрямованому колективному втручанням, на уявлення про необхідність відкритості політики і самих засад суспільного життя до вдосконалення, згідно з політичною волею народу.

Автор терміну «ідеологія», Антуан Дестюд де Трасі, видатний французький філософ та економіст, а також один із засновників Інституту ідеології (1796), до якого в 1797 році був прийнятий і Наполеон, розумів «ідеологію» як нову «науку про ідеї», що на засадах прозорої раціональності має виявляти орієнтири, критерії, основи, перспективи суспільного розвитку (політичного, економічного, наукового, морального тощо). Як пише А. Дестюд де Трасі, «цю науку можна назвати ідеологією, якщо виходити лише з її теми, загальною граматикою, якщо звертати увагу лише на її засоби, і логікою, якщо розглядати лише її мету. Однак, як би її не називати, вона обов'язково охоплює ці три аспекти, бо неможливо серйозно займатися одним з них, не займаючись двома іншими. Ідеологія видається мені родовим терміном, оскільки наука про ідеї включає в себе і науку про їхнє вираження, і науку про дедукції, які вони припускають» [11]. Як можна помітити, в такому розумінні наголошується саме на логіко-раціоналістичних засадах ідеології.

Попередниками «ідеологів» (А. Дестюд де Трасі, П. Кабаніс, К. Вольней та ін.), чийми ідеями вони надихались, були великі діячі французького Просвітництва Д. Дідро, П. Гольбах, К. Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо. Згідно із задумами «ідеологів», раціоналістична ідеологія як «науково обґрунтована» концепція наявного та бажаного має посісти місце традиційних механізмів цілепокладання, тим самим підриваючи владу «паразитарних» феодалських станів (духовенство і дворянство). І цей поворот суспільної думки значною мірою виражав «передчуття майбутнього», в якому замість монополії традиції суспільство (індустріальне) обирає конкуренцію ідеологій як більш або менш сумісних чи альтернативних концепцій тлумачення суті існуючого, перспектив та проектів свого розвитку.

Раціоналістична артикуляція тематики ідеології навіть в такому обмеженому варіанті мала важливий для соціального пізнання наслідок – «впізнання» ідеологічних феноменів в попередній історії суспільств [24]. Звичай та традиція, релігія в тій мірі, в якій вони слугують обґрунтуванню суспільного устрою та політичної влади, відтепер ідентифікуються як специфічні типи ідеології та перетлумачуються з точки зору цілепокладання, інтеграції, структурування суспільства.

Такий погляд на засади суспільного розвитку став можливим завдяки системній десакралізації культури, в річищі якої стверджується світська інтерпретація соціально-політичних змін. В самоописах суспільства місце авторитету священного посідають «земні» джерела обґрунтування, як то «природа людини» та людський розсуд, а сама історія розглядається як сумативний витвір колективної людської діяльності. Такий поворот закладає передумови як новоєвропейської ідеології, так і соціальної науки, в більшості випадків альтернативної щодо ідеологічної свідомості. З цього джерела також походять характерні саме для посттрадиційної європейської культури політичні концепції, які претендують на роль «наукової ідеології», тобто системи поглядів та переконань на засадах наукового пізнання законів суспільного розвитку, що виникають після та на основі здобутків періоду «критики ідеології» в філософії та науці.

Слід зазначити, що революційний проект А. Дестюта де Трасі та спілки «ідеологів» з Національного інституту Франції містить в собі всі переваги та вади модерної свідомості – орієнтованість на апріорні загальнолюдські цінності, соціальний конструктивізм, історичний оптимізм і прогресивізм, з одного боку, й фатальну відірваність від реальності, яку неможливо навіть з найкращих намірів дозвільно перекроїти «за власним розсудом», з іншого боку. Загальнолюдська раціоналістична ідеологія на справі виявилася романтичною ілюзорною свідомістю революційної буржуазії, що на хвилі антифеодальної та антиабсолютистської боротьби французького народу отримала можливість надати власну ідеологію як загальнонаціональну (К. Маркс). Проте, розгортання соціальних суперечностей новоєвропейського суспільства аж до антагонізмів між його великими соціальними спільнотами (класами) позбавило ідеологію статусу безперечної «спільної справи». З цього моменту поширення набувають негативні контексти аналізу ідеології.

1) Одним з перших критиків ідеології був Наполеон, імперські стратегії якого різко дисонували з республіканськими настроями французьких «ідеологів»-ідеалістів. При цьому Наполеон акцентує на справді слабкому місці ідеології – умоспоглядальному характері, відповідно до якого поза увагою залишається наявна політична кон'юнктура.

2) За мірою свого становлення індустріальне суспільство все більше виявляло невідповідність реально діючих принципів соціальної практики щодо проголошуваних буржуазною ідеологією ідеалів (свобода, рівність, братерство). Саме цим пояснюється стійка традиція оцінки ідеології як «ілюзорної», «хибної», «перекрученої» свідомості (відносно її справжніх практичних засад та інтересів) в критичній соціально-філософській та соціологічній думці, починаючи з К. Маркса, Ф. Ніцше, Е. Дюркгейма, В. Парето та ін.

При аналізі ідеологічної свідомості на перший план виходить епістемологічний аспект – неспроможність ідеології у справі об'єктивного пізнання соціальної реальності, а також соціально-психологічний аспект – зв'язок проголошуваних ідеологій з фактичними інтересами соціальних груп, що їх сповідують, прихована за концептуальними побудовами воля до влади, або намагання нівелювати антагонізми в моделях, які підміняють реальність, замість їхнього практичного викорінення. Як зазначає дослідник феномену ідеології С. Гуцин, значення «ідеологічний» стали приписувати «фактично будь-якому соціальному явищу або фактору, якщо він мав відношення до формулювання цілей або програм соціальної діяльності, спрямованої на зміну або збереження існуючих суспільних відносин. Термін ідеологія став служити інструментом для виразу та характеристики зовнішньої політичної спрямованості концепцій та інститутів суспільства» [11].

Разом з цим, в значній мірі наслідком краху ідеологічного проекту Великої Французької буржуазної революції стало виникнення соціальної науки, спрямованої передусім на вивчення «справжнього предмету» - реальності соціального життя індивідів в її емпіричній даності. Передумови розгортання соціальної науки передбачали звільнення пізнання від ідеології та метафізики як абстрактних джерел, тобто критичну рефлексію над ідеологією як механізму інтерпретації, цілепокладання, консолідації.

Значний вплив на ставлення до ідеології сучасної філософії справив аналіз джерел ідеологічної свідомості, проведений в спільній праці К. Маркса і Ф. Енгельса «Німецька

ідеологія» [17]. Позиції, згідно з якою для революціонізації дійсності необхідно провести революцію у свідомості, протиставляється матеріалістичне розуміння історії. За логікою останнього, ідеї не мають власної історії та власного розвитку, слугуючи виразом реальних суперечностей суспільної діяльності та спілкування. Відповідно до такого бачення, всі колізії історії укорінюються в практиці суспільства, тоді як репрезентуються (переживаються, уявляються, усвідомлюються) через форми суспільної свідомості, або ідеології в широкому смислі, тобто у «виробництві ідей» (моральних, правових, релігійних, мистецьких, наукових, філософських тощо).

Як пишуть засновники марксизму, це розуміння історії полягає в тому, щоб, «виходячи саме з матеріального виробництва безпосереднього життя, розглянути справжній процес виробництва і зрозуміти пов'язану з даним способом виробництва і породжену ним форму спілкування - тобто громадянське суспільство на його різних щаблях - як основу всієї історії; потім необхідно зобразити діяльність громадянського суспільства у сфері державного життя, а також пояснити з нього всі різні теоретичні породження і форми свідомості, релігію, філософію, мораль тощо, і простежити процес їхнього виникнення на цій основі, завдяки чому, звичайно, можна буде зобразити весь процес в цілому (а тому також і взаємодію між його різними сторонами). Це розуміння історії, на відміну від ідеалістичного, ... пояснює практику з ідей, а ідейні утворення з матеріальної практики і в силу цього приходять також до того висновку ... - що не критика, а революція є рушійною силою історії... [17. С. 51-52].

Отже, в «Німецькій ідеології» ідеологія постає як сімейство «обернених» (перекручених, ілюзорних) форм свідомості, яким притаманне «1) тлумачення світу як втілення ідей; 2) ілюзії щодо абсолютної самостійності ідей; 3) конституювання уявної (вдаваної, хибної) реальності» [22].

Не буде перебільшенням твердження, що інтенції марксової концепції матеріалістичного розуміння історії увійшли в зміст сучасної соціальної думки в цілому. Західне суспільне пізнання, що розвивалось переважно як відкрите для обговорення та критики як свого невід'ємного моменту включило ідеї К. Маркса в розмаїті контексти вивчення реальності. Оцінка видатних сучасних соціологів П. Бергмана і Т. Лукмана [2] впливу філософії К. Маркса на соціологію знання, може бути поширеною на західне суспільствознавство в цілому, яке сприйняло передусім ідею творення діяльністю людини

всього людського світу (співвідношення «субсистема-суперсистема», або більш звичне для вітчизняної традиції «базис-надбудова»), а також розроблені К. Марксом поняття ідеології або «ідеї як зброї соціальних інтересів» та «хибної свідомості» як «мислення, що відчужене від реального соціального буття мислячого» [2. С. 17].

У радянському варіанті марксизму переважно застосовується соціологічний підхід до дослідження ідеології [3, 23, 29], який орієнтований на виявлення в ідеологічних системах засадничих інтересів класів та інших соціальних груп. Як зазначає С. В. Гуштин, «у руслі соціологічного підходу, акценти в дослідженні ідеології змістилися в ракурсі практичного її розгляду, залишивши за межею уваги її феноменологічні, міфологічні, в цілому - раціональні риси. У центрі уваги радянських дослідників стояли питання соціальних і психологічних функцій ідеології, розгляд ідеології як системи, призначення та роль ідеології в духовному виробництві, в розвитку та вихованні людини» [11]. Відповідно до матеріалістичного розуміння історії, в радянській традиції наголос робиться на духовно-практичних функціях ідеології як системи функціонування ідей, що активно включена в практику (за М. Б. Біккенінім) [3].

3) В негативному значенні термін «ідеологія» також вживається у зв'язку з розглядом тоталітарних політичних ідеологій ХХ століття (нацизм, фашизм, расизм, марксизм-ленінізм, антикомунізм), створених ними «машинерій для промивання мозку», маніпуляцій масовою та індивідуальною поведінкою індивідів, що позбавляли людину свободи і раціональності, мобілізуючи енергію мас через демонізацію образу ворога. З цим також пов'язане негативне забарвлення в західних суспільно-політичних дискурсах поняття «пропаганда» як такого способу передання індивідам селективних схем поведінки, що діють поза їхню волю та свідомість. Проблема «денацифікації», «дефашизації» суспільної свідомості дотепер розглядається як актуальна для багатьох країн, в тому числі і європейських, що мали тоталітарний досвід. В цьому контексті стають зрозумілими настанови на «деідеологізацію» та «деполітизацію» освіти, церкви, збройних сил, діяльності інших державних та соціальних інститутів, недовіра до ідеологів як таких (до «фюрерів слова», за виразом Ю. Габермаса [25]).

Тлумачення ідеології в ракурсі «герменевтики підозри», тобто настанови на виявлення за «відкритими» маніфестаціями ідеології її прихованих, зашифрованих в специфічній мові інтенцій (енергії класових

інтересів, воля до влади, імпульси лібідо), притаманне теоретичним розробкам класичного марксизму, ніцшеанства, фрейдизму. Ідеологія як концепція реальності та проєкт майбутнього, що нав'язуються суспільству панівними верствами задля ствердження свого панування через маніпуляцію свідомістю, програмування соціальної дії, викривається Франкфуртською школою «негативної діалектики» (Т. Адорно, М. Горкхаймер, Г. Маркузе, Е. Фромм, В. Бенямін, Л. Левенталь).

Епістемологічний та соціально-психологічний пласти аналізу ідеології піднімаються в працях Е. Дюркгейма та Т. Гейгера, що дозволяє встановити специфіку ідеології як сукупності ціннісних суджень, протилежних вірогідним судженням про дійсність (науковим судженням). За Т. Гейгером (праця «Маса та її дії», 1926 [8]), ідеологічні конструкції раціоналізують та об'єктивують первинні відчуття живої людини (*homo vitalis*) включеності в існування, її потреби та потяги. За В. Парето [13, 19], функція ідеології полягає в маскуванні дій. Ідеології сплетені з деривацій почуттів та потягів, що кристалізуються у таких формах, як 1) твердження, що претендують на абсолютність та аксиоматичність; 2) судження, що посиляються на авторитет; 3) твердження, що апелюють до згоди з почуттями та перевагами більшості; 4) вербальні доведення та софізми. Ці деривації, згідно В. Парето, не коректно розглядати з точки зору їхньої відповідності дійсності, оскільки їхні функції є соціальними й полягають у посиленні безсвідомих емоцій індивідів, інтенсифікації їхньої агресивності [22. С. 82].

У такий спосіб, через критику ідеології в соціальній думці ХХ століття окреслюється специфіка ідеологічної свідомості, що пов'язується не з епістемними, а з соціально-політичними функціями. В цьому зв'язку передусім акцентуються потреби самообґрунтування влади та відповідної до заснованого владою типу соціального порядку модифікації масової соціальної дії.

Зсув до проблематики соціальної функціональності ідеології та її ролі у відтворенні певного соціального порядку спостерігається в напрямі «соціології знання». Соціологія знання зосереджується не стільки на взірцевих формах теоретичного мислення, що їх надає філософія та наука, а переважно на стилях мислення, поширених в соціальній повсякденності, отже, на тих, що притаманні індивідам в наслідок конкретних форм їхньої включеності в розмаїті ситуації суспільного буття. Цій дослідницькій позиції дав назву М. Шелер, якому також належить заслуга

закладення основ філософської антропології та філософської теорії цінностей (аксіології). Згідно філософської антропології, всі відношення людини до світу вкорінюються в особливому становищі людині в бутті, в якому за відтворення програм поведінки відповідають не природні інстинкти, а соціальні інститути, які принципово відкриті до змін, отже поліваріантні.

Соціологія знання поділяє сформульовані К. Марксом принципи обумовленості мислення суспільним буттям та рушійної ролі боротьби класів в історії. Так, М. Шелер розглядає ідеологію в контексті вивчення соціально визначених та класово обумовлених способів виробництва спільного («групового») знання. З позицій соціології знання ідеологія як феномен «групового духу» тематизується у зв'язку з дослідженням законів і ритмів, «за якими знання стікає з соціальних вершин (еліт знання) вниз», та «як воно тут розподіляється по групах і верствам з точки зору часу, як, далі, суспільство регулює розподіл знання з точки зору організації - почасти через установи, які поширюють знання, типу шкіл, преси, почасти шляхом обмежень (таємниць, індексів, цензури, заборон), що накладаються ним стосовно каст, станів, класів на придбання визначеного знання» [27].

В соціології знання К. Мангейма [16], з одного боку розрізняються ідеологічні та соціологічні (наукові) інтерпретації духовних феноменів. З іншого, ідеологічні інтерпретації постають знаряддями колективної дії в суспільному житті та в політиці, а наукові – знаряддями соціальної рефлексії над способами відтворення систем соціальності.

К. Мангейм виходить з соціально-групової обумовленості буденних типів мислення індивідів, що їх індивіди застали як усталені системи. Індивід лише в обмеженому сенсі створює тип мови та мислення, які ми пов'язуємо з ним: «Він говорить мовою своєї групи, мислить у формах мислення своєї групи. В його розпорядженні виявляються лише певні слова та їх значення. Вони не лише великою мірою визначають його підхід до навколишнього світу, але одночасно показують, під яким кутом зору та в якій сфері діяльності предмети дотепер були доступні сприйняттю і використанню їх групою або індивідом». Таким чином, висновує К. Мангейм, «мислять не люди як такі і не ізольовані індивіди здійснюють процес мислення, мислять люди в певних групах, які розробили специфічний стиль мислення в ході нескінченного ряду реакцій на типові ситуації, що характеризують загальну для них позицію» [16. С. 8.] У такий спосіб, за К. Мангеймом, визначальними обставинами щодо специфіки

типу мислення індивідів постають: 1) ситуація, яку застають і в яку включаються індивіди; 2) сформовані моделі мислення та поведінки, що ними засвоюються.

Серед готових інтерпретаційних моделей існуючого стану справ К. Мангейм виокремлює ідеології як апології «status quo» (існуючого ладу), що раціоналізують практику панівних класів, та утопії – емоційно-забарвлені проекти майбутнього, що виражають сподівання опозиційних класів та груп. Останні через утопію протиставляють несправедливості наявного стану суспільства бажані та досконалі варіанти суспільного устрою, які ще не існують. К. Мангейм зазначає, що колективне безсвідоме було відкрито саме в плінні політичної боротьби, в політичних конфліктах як раціоналізованих змаганнях за владу [16. С. 38]. При цьому особлива увага звертається на відмінності політичних дискусій від наукових, що вони мають різні цілі та реалізують різні завдання. Політичні дискусії мають за мету не лише обстояти свою правоту, але і підірвати корені інтелектуального та соціального існування опонентів. Наукові ж спрямовані на раціональне зменшення пізнавальної невизначеності.

Відтак К. Мангейм наголошує, що справжнім відкриттям, виведеним з політичної боротьби є те, що ідеології дозволяють панівним групам «не помічати» тих фактів реальності, які підривають легітимність їхнього панування, більше того, яких вони не в змозі помітити через закладені ідеологією ракурси розгляду реальності. Тим самим стабілізується панування: «в слові «ідеологія» імпліцитно міститься розуміння того, що в певних ситуаціях колективне несвідоме певних груп приховує дійсний стан суспільства як від себе, так і від інших і тим самим стабілізує його» [16. С. 39].

Протилежним відкриттям, що зроблене в плінні політичної боротьби, є стійка тенденція до приховування аспектів реальності, спроможних похитнути віру опозиційних груп в необхідність соціальних перемін. «Утопічне мислення» відображає настанову пригноблених верств, які «духовно настільки зацікавлені в знищенні та перетворенні існуючого суспільства, що мимоволі бачать лише ті елементи ситуації, які спрямовані на його заперечення. Їх мислення не здатне правильно діагностувати дійсний стан суспільства. Їх жодною мірою не цікавить те, що реально існує; вони лише намагаються думкою передбачити зміну існуючої ситуації» [16. С. 39]. Їхнє мислення ніколи не буває спрямовано на діагноз ситуації; воно може служити лише керівництвом до дії. У такий

спосіб утопічна свідомість шукає виключно керівництво до дії. В утопії виявляється колективне несвідоме, яке спрямовується ілюзорними уявленнями і волею до дії, та яке приховує ряд аспектів реальності: «Воно відвертається від усього того, що може похитнути його віру або паралізувати його бажання змінити порядок речей» [16. С. 40].

Залежність будь-якого мислення «від ідеологізуючого впливу соціального контексту» [16. С. 201] фіксується К. Мангеймом як соціологічний факт, цілком об'єктивно й позаоцінково. Ідеологія постає своєрідною ментальною структурою, через яку продукуються спільні, сумісні чи хоча б дотичні одне до одного уявлення індивідів про їхню соціальну реальність. Виокремленні К. Мангеймом в лексиконі політичного дискурсу три значення поняття «ідеологія» відрізняються за ступенем проявленості цього соціологічного факту: якщо в значенні «частина мислення опонента» («партикулярне поняття») та «мислення опонента в цілому» («тотальне поняття») викриваються вияви інакшої в порівнянні з науковою логікою ідеологічних міркувань наших політичних конкурентів, то значення загального поняття ідеології вказує на притаманність та необхідність таких виявів як мисленню опонента, так і нашому мисленню, й будь-якому мисленню взагалі.

В такому розширенні розуміння ідеології П. Бергер та Т. Лукман [2] вбачають вихід наукового аналізу з виключно політичного контексту на спільний простір досліджень епістемології та соціології. Поєднуючи здобутки емпіричних соціальних розвідок (П. Бергер) у вивченні способів самостабілізації спільнот, теорії «соціальної дії» (М. Вебер) в розкритті смислової структури соціальних актів як основи інституціональної організації суспільства (Т. Лукман) та феноменологічної соціології (А. Шюц) у виявленні горизонтів розуміння, отже даності соціального світу індивідам, соціологія знання з'ясовує, як діють ідеології в процесі «соціального конструювання реальності» людьми в їхньому повсякденному співіснуванні [7]. У такий спосіб соціологія знання більше зосереджується не стільки на викритті ілюзорності ідеологічної свідомості, а на тому, яке місце посідають поділовані спільнотами «колективні ілюзії» в утворенні образів реальності, виробництві соціальної ідентичності та солідарності. І тим самим - в світорозумінні та в світопобудові, бо, згідно соціології знання, людський світ має характер «символічного універсуму», тобто впорядкованого культурними маркерами простору і часу: « для соціології істотним є

визнання того, що всі символічні універсуми і всі легітимації - людські творіння; їхнє існування має свій фундамент в житті конкретних індивідів і поза цими життями не має жодного емпіричного статусу» [2. С. 209].

В напрямі розкриття ролі ідеології у відтворенні суспільства як цілого та опосередкованого характеру її функціонування при ствердженні волі до влади панівних класів розвиваються неомарксистські концепції «гегемонії» А. Грамши [10, 14, 20] та структурного марксизму Л. Альтюссера [1, 20], що задали проблематику дискусій щодо марксистської теорії ідеології 60-80-х років 20 століття, проблем формування суб'єктивності та ідентичності (Е. Балібар, М. Пеше, Ж. Рансьє, Н. Пулансас, П. Херст, Г. Терборн, Т. Іглтон, Ф. Джеймсон, С. Жіжек, Дж. Батлер, М. Баррет та ін.) [20].

В концепції гегемонії А. Грамши намагається здолати притаманну традиційному марксизмові механіцистську редукцію ідеологічної надбудови суспільства до його економічного базису та скоректувати погляд на ідеологію як пряме (примусове) нав'язування владою ілюзорної концепції наявного і майбутнього. Провідна роль, тобто гегемонія, панівного класу при капіталізмі, згідно А. Грамши, встановлюється та підтримується не стільки примусом, як опосередковано - впроваджується в сферу культури і повсякденності через ідеологічні інститути, контрольовані панівним класом. При цьому концепція існування, уявлення та цінності панівного класу «інтерналізуються», тобто сприймаються та перетворюються на внутрішні переконання індивідів. В цьому процесі значною є роль інтелігенції, яка перекладає «концепції чи доктрини, що обґрунтовують стратегічні заходи економічно панівного класу, на мову стійких повсякденних уявлень і досвіду важливих соціальних груп» [20]. У такий спосіб забезпечується згода підпорядкованих груп з домінуючим положенням владних верств та добровільне прийняття індивідами існуючого соціального порядку [10].

Отже, за А. Грамши, ідейне домінування панівного класу спирається на механізми формування суб'єктивності індивідів [20] та «виробництва» згоди та єдності в суспільстві. Гегемонія буде повною, якщо панівний клас не зупиниться на її «горизонтальних» типах (економічно-панівне корпоративне об'єднання, формування усвідомлення власних класових інтересів), й спромогнеться передати власні інтереси іншим класам в якості загальнонаціональних («вертикальний тип») та усвідомити себе як суб'єкта загальнонаціонального розвитку

(«суб'єктивний рівень гегемонії»). Повна гегемонія передбачає вирішення завдань досягнень не лише економічної й політичної єдності суспільних груп, але й моральної та інтелектуальної, забезпечення соціокультурної єдності суспільного життя, яку А. Грамши позначає поняттям «історичний блок» (близьке до поняття «суспільно-економічна формація» К. Маркса). Неповна ж гегемонія, наголошує А. Грамши, призводить до диктатури як компенсації неповноцінності владних верств [10].

Ідеологічна роль інтелігенції розкривається А. Грамши в аспекті ствердження панівним класом суспільної єдності в історичному блоці, що неможливе без «власної» («органічної») інтелігенції. Саме інтелігенція розробляє філософію та ідеологію панівного класу, переводить її в продукти культури та виправдовує перед лицем суспільства його домінуючу роль. Важливим моментом концепції панівної ідеології А. Грамши є висвітлення таких ідеологічних функцій як переконання, досягнення згоди, обґрунтування стратегії національного розвитку, без яких гегемонія не буде повною. Він навіть визначає відношення гегемонії як передусім педагогічне, для розвитку якого необхідна відповідна система освіти громадян.

Водночас зазначається історично мінливий характер гегемонії як типу соціальної організації. Досягнена суспільна згода не виключає таких явищ, як класова боротьба, конкуренція ідеологій, змагання концепцій соціального порядку, а є їхнім аспектом.

Тематизацію ідеології як соціального процесу й ідеологічного домінування як комплексу соціальних відносин, ключового елементу соціальної організації гегемонії продовжує видатний французький філософ Л. Альтюссер. Його концепція ідеології, що мала значний резонанс в суспільній думці, об'єднує в своєму підґрунті ідеї і підходи марксизму, психоаналізу, постструктуралізму. Застосовуючи постструктуралістську методологію соціального аналізу, Л. Альтюссер розгортає «безсуб'єктну концепцію суспільства», намагаючись звільнити соціальне пізнання від декартівського суб'єктоцентризму. Обстоювана Л. Альтюссером концепція методологічного антигуманізму (заперечення статусу суб'єкта як самочинного витoku соціальних змін) виходить з твердження про те, що суб'єкт є не творцем історії, а «ефектом суспільної цілісності (тотальності)» - результатом формуючої дії наявної соціальної структури, важливіше місце в якій належить ідеології [1].

Як і А. Грамши, Л. Альтюсер вбачає в ідеології необхідну умову встановлення та підтримки гегемонії, відтворення суспільного порядку, соціалізації індивідів. Ідеологія тлумачиться як специфічна практика символічного конструювання суб'єктивності – уявного «Я» в уявних відносинах до уявного світу, що вкорінюються в глибинних шарах людської підсвідомості. Ці уявлення не мають відношення до дійсності, проте, вони й мають зовсім інше призначення, ніж об'єктивне неупереджене пізнання. А саме - закладення орієнтирів для індивідів в соціальному цілому. Тому немає сенсу їх розглядати як істинні чи хибні. Інтерналізація приписів ідеології дозволяє індивідам підпорядковуватись соціальному порядку «за їхню згодою», безпосередньо «правильно» реагувати на соціальні події (в прийнятний щодо існуючого порядку спосіб), добровільно приймати своє становище в соціальній структурі (системі суспільного виробництва), сприймати продуковані панівною ідеологією приписи як власні та відчувати себе вільними в слідуванні ним - тобто уявляти себе суб'єктом (носієм та причиною) власних вчинків.

За Л. Альтюсером, переведення ідеології в світосприйняття індивідів здійснюється за допомогою державних ідеологічних апаратів, таких, як родина, освіта, церква та ін., що закладають визначений образ особистості через механізм «оклику» («інтерпеляції») [1] та «впізнання» себе через нього в розмаїтих соціальних якостях і ролях («громадянин», «людина доброї волі», «законослухняна особа» тощо). Особливу роль у конструюванні суб'єктивності Л. Альтюсер вбачає в ідеологічних ритуалах, участь в яких формує індивідів як соціальних суб'єктів.

Зсув філософсько-соціологічних досліджень ідеології від епістемологічної проблематики, спрямованої передусім на виявлення ступеня відповідності ідеологічних феноменів об'єкту та механізмів викривлення реальності в колективних уявленнях до проблематики соціальної онтології, в контексті якої вивчається місце ідеологічних форм в структурах, що відповідають за соціальне відтворення, простежується також в соціологічних теоріях структуризації суспільства (самостабілізації та змінення суспільного устрою через символічні форми) Е. Гіденса та О. Гоулднера [15], концепціях «габітусу» (система диспозицій, що породжує та структурує практику агента/діяча та його уявлення) в теорії цивілізаційного процесу Н. Еліаса [28] та соціології політики П. Бурдьє [5, 6].

Тенденція, яка простежується в даних дослідженнях, може бути поза іншим

визначена у таких значущих щодо розвитку проблематики ідеології аспектах: 1) позаоцінкове вивчення спроможностей та механізмів ідеологій у впорядкуванні соціального досвіду та створенні стабілізуючих його структур; 2) увага до опосередковуючих символічних ланок поміж системою ідеології та стійкою соціальною поведінкою; 3) інтерпретація структур суспільства як похідних від смислів взаємно орієнтованих дій індивідів. Відповідно до зазначеної тенденції формується підхід, що дозволяє пояснити, «як суб'єкт практики може бути детермінованим і водночас діючим» (Ж. Бувресс) [4. С. 235]. Суть такої переорієнтації пояснює П. Бурдьє: необхідно відмовитись від вирішення питання про те, чи створюються відносини панування знаками переваги, що їх ті, кого домінують, постійно приписують домінуючим, чи, навпаки, об'єктивні відносини панування нав'язують знаки переваги та панування» [6. С. 97].

В сучасних дослідженнях феномену ідеології активно застосовуються семіотичні підходи, витоки яких походять з «лінгвістичного повороту» філософії ХХ століття. В своєму теоретичному базисі вони об'єднують ідеї філософії лінгвістичного аналізу Л. Вітгенштейна (особливо його концепцію «мовних ігор»), фундаментальної онтології М. Гайдеггера, доробок структуралізму (Ж. Лакан, М. Фуко), методологію культурного аналізу постструктуралізму (Ж.-Ф. Ліотар, Ж. Дерріда, Ж. Дельоз, Ф. Гватарі, Ж. Бодріяр) [7]. Зазначені підходи дозволяють представити систему ідеології як семіотичну, тобто знакову систему, функціями якої є «висловлення» позазнакової реальності та забезпечення соціального зв'язку індивідів. Позаяк знаково-символічні системи слугують засобом переведення структур соціальності у ментальність (спосіб світосприйняття) індивідів, ідеологія постає як один з каналів передання ідей, цінностей, орієнтирів суспільної структури структурам індивідуальної та групової свідомості.

Значення розглянутих вище концепцій ідеології для сучасного соціального пізнання полягає передусім у розробці професійної мови, якою формулюється та розробляється проблематика ідеології, а також в закладенні підходів, які є спільними в розмаїтих теоретичних рефлексіях над поточними трансформаціями ідеологічних феноменів.

Ідеологія формує своєрідну модель реальності, спрощений її опис, що акцентує визначені аспекти реальності [11]. На відміну від наукових моделей, вона спрямована не на пізнання реальності, а на формування певного

її сприйняття, закладення соціальних стереотипів, які забезпечують усталений тип розпізнавання та інтерпретації подій та ситуацій суспільного життя, відношення до них, й через це – на забезпечення усталеного типу соціальної поведінки. Завдяки цьому ідеологічний механізм містить в собі потенціал як для позитивної інтеграції та мобілізації суспільства для спільного вирішення індивідами суспільно значущих завдань, так і для маніпуляцій масовою свідомістю.

Зосередження соціального пізнання на інваріантних механізмах функціонування ідеології в системі суспільства дозволяє виділити основні її (ідеології), нейтральні самі по собі, функції як внесок у соціальне самовпорядкування та розвиток. Основними функціями ідеології є: стабілізуюча, ідентифікуюча та програмно-перспективна (за аналізом Гущина С. В.).

Стабілізуюча функція ідеології спрямована «на збереження стабільності в суспільстві, зміцнення зв'язків між різними соціальними групами, збереження та зміцнення зв'язку «суспільство-людина», створення комфортного для людини соціально-психологічного поля» [11]. У такий спосіб, ідеологія має забезпечувати відтворення визначених типів соціальної поведінки, соціальних відносин, соціальної згоди, відповідних наявному чи/ та бажаному соціальному порядку.

Ідентифікуюча функція має задавати гештальт самотлумачення соціальної групи, нації, об'єднань націй. Функціональність ідеології в даному аспекті проявляється в забезпеченні усвідомлення єдності та відмінностей соціальними групами або державними утвореннями, що є необхідним для визначення стратегічних партнерів та союзників за вектором спільного бачення типів існуючих викликів та способів відповіді на них. Подібне самовизначення є найзагальнішою засадою управління суспільством і державою. Як приклади ідентифікаційних гештальтів дослідники наводять такі ідеї, як «Західне співтовариство», «Третій світ», «Євразійський простір», «Ісламський світ», «традиції козацтва».

У порівнянні з двома першими програмно-перспективна функція має більш виражений відкритий та рухливий характер, позаяк вона має сприяти орієнтації соціальних груп на вирішення актуальних проблем розвитку суспільства, перекладаючи їх у формули практичних завдань. Для посттрадиційного суспільства ця функція має особливе значення, оскільки воно відходить від звичаєвих засад прийняття рішення до конструювання нових, в значній мірі

раціоналізованих, способів обґрунтування стратегічного планування.

Як вже зазначалося, за сучасними поглядами, в демократичних суспільствах ідеологічні функції здійснюються опосередковано через форми політичних, правових, філософських, релігійних, естетичних систем. Потужним каналом ідеологічного впливу постають масова культура та ЗМІ, що є відмітними винаходами суспільства європейського типу, що вийшли далеко за його межі та здобули глобального поширення [25].

Як проблемний момент вестернізованого світу дослідниками зазначається розрив поміж культурою інтелектуалів, які розгортають інтенції панівної ідеології в концептуальних формах, та культурою масовою, що спрощує та тиражує їх на рівні стереотипів. Йдеться про те, що в результаті подібного спрощення утворюються «порожні знаки»-симулякри, які вже не відсилають до визначеної реальності та не перекидають її, а репрезентують самі себе. Як приклад, після формальної реалізації ідеалів свободи, рівності, демократії, суспільного добробуту в західному соціальному просторі, ці значущі символи перетворюються на вестерні «бренди» та риторичні фігури, що вже не вимагають певного типу дії, обмежуючись та задовольняючись лише її символізацією.

Для неєвропейських суспільств вплив західної масової культури, який вони мають асимілювати у власних ідеологічних системах відповідно до свого бачення майбутнього, обертається викликом їхній цивілізаційно-культурної самобутності. У крайніх ситуаціях супротив чужорідному впливові призводить до різкого спротиву та неприйняття щодо «західної культури», а в граничних формах – до фундаменталізму та ренесансу традиційних форм самообґрунтування ідентичності та влади. При цьому причіниками цивілізаційно-культурного традиціоналізму чітко наголошується зв'язок західної масової культури із західною ідеологією та західним образом життя («купуючи кока-колу ви купуєте західну ідеологію»).

У такий спосіб перед сучасними західними та незахідними націями постала проблема оновлення їхніх ідеологій. Адже життєздатність політичної влади в будь-якому суспільстві виражається в її здатності розробити функціональну державницьку ідеологічну систему, тобто таку, що забезпечує соціальну солідарність, згоду, злагодженість дій та єдність сподівань в основних для існування держави напрямках на засадах значущих для нації цінностей й суспільно

схвалюваних стратегій їхньої реалізації, з чим спостерігаються явно виражені ускладнення.

Як зазначається багатьма аналітиками [5, 9, 11, 12, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 26], сучасні національні держави, переживають кризу ідеологій, викликаною виникненням нових контекстів існування суспільства і держави. Криза вказує на необхідність нового тлумачення базових та генерування нових ідей та орієнтирів, відповідних ситуації глобальних трансформацій соціального світу. Специфіка ситуації, що багатьма мислителями порівнюється з епохою еллінізму чи навіть із «темними часами» середньовіччя, полягає в невизначеності та еkleктичності, притаманній перехідним періодам до «ще не відомого», в якій усталені феномени набувають інакшого змісту, а нове перебуває у якісній невиявленості. В цьому приховуються об'єктивні витоки того, чому не спрацьовують ідеологічні гасла епохи Модерну, бо соціальної реальності, до якої вони апелюють, вже не існує.

Іншим проблемним моментом розвитку ідеологій є зміна світогляду, бачення суспільства, природи та людини, що знаходить осягнення в філософській та науковій думці, та від якої відстають великі ідеологічні системи, що залишаються модерними та продовжують оперувати концептами, відповідними механістичній картині світу. Наслідком цього є в багатьох випадках неспроможність опису соціальних процесів та явищ, навіть при запозиченні деяких постмодерністських понять та метафор («інформаційне суспільство», «влада комунікацій» тощо), оскільки потрібна зміна самого стилю мислення, інтерпретаційних схем, ціннісних наголосів - системної визначеності ідеології.

Формування державницької ідеології у нових національних державах, що здобули незалежність в результаті руйнування імперій або мали тоталітарне минуле, як про це пише український дослідник В. С. Чорний [26], ускладнюється відсутністю досвіду формування «відкритої ідеології непрямого впливу», браком фахівців з соціального управління, інерційності типів управлінської практики, вкоріненості в буденній свідомості стереотипів «суспільства як власності держави», що співіснують разом з проголошуваними національними демократичними гаслами в різних соціально-психологічних шарах, невідрефлектованих та відрефлектованих. Успішність розробки державницької ідеології проявляється не лише в органічності її концептуальних форм, а передусім в інтеріоризованості її настанов у структуру повсякденної свідомості, структуру вчинку та відношення індивідів.

Пріоритетність цінностей людини, суспільства, держави саме в такій послідовності, суб'єктність політичної нації, правова держава здобувають недеklarативного характеру, входячи диспозиції орієнтації масової поведінки, структуру соціальних взаємодій, «мову дії» влади, суспільства, людини. Відмітною особливістю сучасних демократій є також те, що опосередковуючою ланкою між індивідами, громадянським суспільством та державою постає громадська думка як соціальний інститут [25].

На відміну від монополістських та тоталітарних ідеологічних систем, ідеології демократичних суспільств мають плюралістичний характер [2], встановлюються не примусово, а через згоду («соціальний контракт»). За таких обставин як суб'єкт ідеології проголошується громадянське суспільство, що об'єднує індивідів, соціальні групи та соціальні інститути спільними цінностями, передусім державницько-національними (уявлення про схвалюваний тип соціально-політичного порядку, легітимну державу, засади та цілі розвитку, розгортання внутрішньої різноманітності національної культури). Відповідальність за поширення державницької ідеології разом з державою береться на себе громадськими організаціями, інститутами освіти, політичними об'єднаннями.

Державницько-національні цінності демократичних суспільств не виключають відмінності та різне бачення шляхів реалізації цих цінностей – монополія чи обов'язковість визначеної ідеології як правило забороняється законом. Конкурентний принцип в боротьбі ідеологій передбачає спільну згоду представників різних ідеологічних концепцій з принципом свободи світогляду та переконань. Система ідеології демократичних суспільств стає переважно мережевою (неієрархічною, нефіксованою жорстко, рухливою). Хоча в багатьох країнах визначені ідеології традиційно підтримують провідні позиції, жодна ідеологія не має закріпленого державного статусу, що забезпечує можливість варіювати тактичні підходи зі збереженням стратегічної усталеності курсу держави (юридично закріпленому, проте відкритому для легітимних змін). Успішність в боротьбі за вплив проявляється в одержаній соціальній базі, підтримці громадянами в ході виборів, репутації в громадській думці.

Новизна управлінської ситуації та труднощі розробки ідеології, адекватної суспільним змінам та завданням, не рідко породжує ностальгію за «зрозумілістю та визначеністю» ідеологічних машин минулого.

Проте, вони є принципово несумісними з новим суспільно-політичним ладом, громадянськими цінностями, способами формування суспільної думки, врешті рещт, з нормативно-правовими засадами.

Отже, визначальна особливість суспільств новоевропейського типу, яка навіть посилюється у фазі постіндустріального, тим більш, інформаційного переструктурування, та яка закладається у засади розвитку нових незалежних демократичних країн, є плюралістичність. Це означає, що в них є певна система цінностей, ідеалів, взірців поведінки, розуміння природного і соціального світу – «якийсь центральний універсум, що вважається само собою зрозумілим у якості такого» [2. С.203]. Разом з ним існують ціннісно-світоглядні системи соціальних груп – «різні приватні універсуми, які співіснують один з одним і перебувають в стані взаємного пристосування» [2. С.203]. Перший виражає те спільне, носіями якого є індивіди як громадяни, як представники суспільства. «Центральний» смисловий універсум закладає можливості соціального співжиття й спільного розвитку індивідів і груп з різними переконаннями та перевагами, виконуючи тим самим важливу ідеологічну функцію. «Під-універсуми» також мають певні ідеологічні функції, відтворюючи єдність груп та соціокультурно-політичну різноманітність суспільства. Однак, відносини між ними будуються на основах терпимості та кооперації, що в інтересах суспільства як цілого. Такий тип відносин закріплюється законодавчо, в моралі та етиці суспільства.

Традицій, що мали тривалу монополію в минулому в такій ситуації змушені шукати нової легітимації, що передбачає визнання ними необхідності й навіть цінності демонополізації в нових умовах. Навіть прибічники традицій-монополістів важко уживаються з «продовженням старих тоталітарних домагань» під впливом змін соціальної реальності, спричинених зміною інтерпретації цієї реальності. Як зазначають П. Бергман і Т. Лукман, «плюралістична ситуація змінює не лише соціальне становище традиційних визначень реальності, але і той спосіб, яким вони утримуються в свідомості індивідів» [2. С. 203-204]. Показовим прикладом «виживання» в нових умовах ідеологічної конкуренції є зміни курсу та повсякденної практики Римсько-католицькою церквою, яка спромоглася включити до змісту своїх доктрин не лише соціальні, моральні та правові цінності демократії, але й досягнення сучасної світської філософії та науки.

Таким чином, для розвитку демократичної правової держави наріжним

завданням є підтримка та трансляція базових цінностей та орієнтирів, що забезпечують обраний суспільством історичний шлях, при чому, з кожною соціальною трансформацією має бути винайдена специфічна мова переведення теоретичних концепцій ідеології на зрозумілий та підтримуваний громадянами рівень висновків щодо повсякденної соціально схвалюваної поведінки в усіх сферах суспільного життя. Якщо тоталітарні системи реалізують це завдання через механізми пропаганди, демократія за провідний ідеологічний інститут має громадську думку. Плюралістичне суспільство виробляє та поширює ідеологію, важливим аспектом якої є державницька тематика, через громадянський дискурс – відкрите обговорення як заводових, так і поточних питань в мережі громадських об'єднань, спільнот, культурних спілок і закладів, ЗМІ [25].

Для нових незалежних держав демократичної правової орієнтації одним з центральних питань є формування та підтримка належних взірців поведінки, відповідної проголошуваним цінностям [26]. Адже навіть якщо на рівні загальних положень та гасел нові ідейні настанови артикульовані, дієвими та життєздатними вони стають, коли розгортаються в інтерпретації, приклади, висновки, моделі повсякденності.

У зв'язку з викладеним, ще раз зазначимо наріжні питання, актуальні та переконливі відповіді на які має запропонувати саме державницька ідеологія для відтворення політичної єдності суспільства. Основними моментами, що мають бути вираженими в державницькій ідеології, є:

- уявлення про долю і призначення даної нації;
- про вектор історичного розвитку;
- про частку суспільного багатства, що дісталися різним соціальним групам;
- про суспільно-політичний, економічний, естетичний, моральний ідеал;
- про внесок даної нації в культурну скарбницю людства;
- про співвідношення елітарної, народної та масової культур;
- про оцінку наявного у нації історичного досвіду;
- про тактичні цілі і завдання, які слід вирішувати суспільству і державі в найближчій і середньостроковій перспективі;
- про провідного суб'єкта історичного процесу [11].

Що означає демократія, в чому цінність правової держави, національної єдності, незалежного розвитку, чому збройний захист держави є почесним обов'язком громадян, чому схвальною є соціальна активність, які

типи поведінки є відповідними відповідям на попередні запитання, а які ні тощо – є стрижневими питаннями ідеологічної роботи громадянського суспільства та держави, що реалізуються через інформування, просвіту, відкрите обговорення громадськістю як суб'єктом волевиявлення. Важливіша роль в реалізації цих завдань держави як органу виконання національного волевиявлення (і це визначення є стрижневою ідеологією демократії) – полягає передусім у всебічному сприянні та підтримці активності громадян у цьому напрямі, розробці засобів її розвитку.

Висновок.

Концептуалізація феномену ідеології постала відповіддю на історичний запит в нових, значно раціоналізованих, світських способах легітимації влади, цілепокладання, згуртування та мобілізації революціонізованого новоєвропейського суспільства. Як альтернативний до традиційних форм ментальної структури суспільства ідеологія виражає дух Модерну, його віру в прогрес, відкритість соціальної реальності свідоме перетворення реальності, можливість невинного зростання добробуту, закладаючи у такий спосіб визначні міфами епохи індустріалізму.

Філософська рефлексія, що критично розпізнає в ідеології ознаки «ілюзорної свідомості» за мірою розгортання самого ідеологічного механізму плюралістичного суспільства, зосереджується також на вивченні ролі загальнозначущих ілюзій, ідеалів, очікувань майбутнього в самовідтворенні

соціальності як такої. Від соціально-епістемних, соціально-психологічних підходів, які виявляють характер «викривлення реальності» залежно від соціально-групових інтересів, філософські дослідження ідеології в ХХ столітті демонструють тенденцію до розробки соціально-онтологічних, соціально-феноменологічних, семіотичних підходів до феномену ідеології.

Вивчення філософських концепцій ідеології ХХ століття є необхідним для засвоєння комплексу загально-теоретичних настанов та професійної філософської мови аналізу ідеологічних феноменів, що є спільним доробком різноспрямованих концепцій ідеології та опертям для розвитку ідеологічної проблематики постсучасності. Посилення інтересу до феномену ідеології в останні десятиліття передусім зумовлено виявленням кризових явищ в ідеологічній сфері суспільств європейського типу, зокрема нових демократичних країн, що лишається модерною. Необхідною умовою здолання кризи ідеологічного опосередкування в самовідтворенні сучасних суспільств є здолання механістичного світогляду, розробка адекватних до поточних суспільних трансформацій ідеологічних концепцій та практик.

Водночас з вирішенням цих завдань нові демократичні країни мають ствердити свою життєздатність в опануванні плюралістичною ідеологічною практикою розвитку загальнонаціональних державницьких цінностей, ідеалів, проектів майбутнього.

Література

1. *Альтюссер Л.* Идеология и идеологические аппараты государства (заметки для исследования) / Пер. с франц. С. Б. Рындина // НЗ. - 2011. - № 3(77). - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/>
2. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Перевод Е. Руткевич. - М.: "Медиум", 1995. - 323 с.
3. *Биккенин Н. Б.* Социалистическая идеология. 2-е изд., доп. - М.: Политиздат, 1983. - 414 с.
4. *Бувресс Ж.* Правила, диспозиции и габитус. // Жак Бувресс // Социоанализ Пьера Бурдьё: Альм. Росс.-фр. центра социологии и философии Ин-та социологии Росс. акад. наук. - М.: Ин-т эксперим. социологии; СПб.: Алетейя, 2001. - С. 224-249.
5. *Бурдьё П.* Социология политики: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. / - М.: Socio-Logos, 1993. - 336 с.
6. *Бурдьё П.* Социология социального пространства. / Пьер Бурдьё; [пер. с фр.; отв. ред. перевода Н. А. Шматко]. - М.: Ин-т эксперим. социологии; СПб.: Алетейя, 2007. - 288 с. - («Gallicinium»).
7. *Волковинська В. О.* Події та ситуації повсякденності: соціально-феноменологічний аспект. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. Спеціальність 09.00.03 – Соціальна філософія та філософія історії. - К.: Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти, 2013. - 16 с.
8. *Geiger T.* Die Masse und ihre Aktion: Ein Beitrag zur Sozio-logie der Revolutionen. -Stuttgart: Enke, 1967: - 193 s.
9. *Гончаров В. В.* Вопросы определения государственной идеологии России Об оптимизации системы исполнительной власти в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ni-journal.ru>.

10. *Грамши А.* Избранные произведения в трех томах. Том 3. Тюремные тетради. (Quaderni del Carcere). Перевод с итальянского В. С. Бондарчука, Э. Я. Егермана, И. Б. Левина.- М.: Издательство иностранной литературы. Редакция литературы по историческим наукам, 1959. – 569 с.
11. *Гуцин С. В.* Идеология. // Энциклопедический Фонд России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.russika.ru>.
12. *Зорин А.* Идеология и семиотика в интерпретации Клиффорда Гирца. // Новое литературное обозрение. - М., 1998. - № 1 (№ 29).- с. 39-54.
13. *Ирхин Ю. В.* Политология: Учебник. // Ирхин Ю. В., Зотов В. Д., Зотова Л. В. - М.: Изд-во «Юристъ», 2002. - 511 с.
14. *Лестер Дж.* Теория гегемонии А. Грамши и современность. // Альманах «Восток». Выпуск: N 9\10, декабрь 2003 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.situation.ru>.
15. *Логинов А. В.* Онтологический статус идеологии в современности. // Известия УрГУ. Общественные науки: Социальная философия и социология. - 2010, №4 (83).
16. *Манхейм К.* Идеология и утопия. // Диагноз нашего времени. - М.: Изд-во «Юристъ», 1994. - С. 7-164.
17. *Маркс К., Энгельс Ф.* Фейербах. Противоположность материалистического и идеалистического воззрений. // Немецкая идеология. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1966. – Т. 3.
18. *Матуц У.* Идеология как детерминант политики в эпоху модерна. // Полис: политические исследования. - М., 1992. - № 1–2. - С. 132.
19. *Парето В.* Компендиум по общей социологии [тексты] / Вильфредо Парето; пер. с итал. А. А. Зотова; науч. ред., предисл. к рус. изд., указ. имен М. С. Ковалевой; науч. консульт. Н. А. Макашева; Гос. ун-т. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. - 511, [1] с. – Прил.: с. 465–511.
20. *Рисмухамедов И. А.* Концепции идеологии А. Грамши и Л. Альтюссера и их рецепция в современном неомарксизме. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Специальность 22.00.01 - Теория, методология и история социологии. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. - 18 с.
21. *Самчук З. Ф.* Світоглядні основи соціально-філософського дослідження ідеології: проблема критеріїв та пріоритетів вибору [Текст]: монографія : [у 2-х томах] / Зореслав Самчук; Акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти. - Дніпропетровськ : АРТ-Прес, 2009.
22. *Семигин Г. Ю.* Идеология. // Новая философская энциклопедия: Под ред. В. С. Стёпина. В 4 тт. - М.: Мысль, 2001. – Т. 2. - С. 81-83.
23. *Уледов А. К.* Общественная психология и идеология. - М.: Мысль, 1985.- 268 с.
24. *Хорина Г. П.* Идеология как элемент системы культуры. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.ru>.
25. *Хабермас Ю.* Демократия. Разум. Нравственность.- М.: Наука, 1992.- 176 с.
26. *Чорний В. С.* Типологізація армій нових незалежних держав та їхня участь в суспільно-політичних процесах. - К.: Науковий світ, 2000. - 31с.
27. *Шелер М.* Социология знания. // Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. / Пер. с англ., фр., нем., ит. Сост. и общ. ред. С. П. Баньковской. — М.: Книжный дом «Университет», 2002. — Ч. 1. — 424 с.
28. *Элиас Н.* Общество индивидов. - М.: Праксис, 2001. - 330 с.
29. *Ядов В.* Идеология как форма духовной деятельности общества. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. - 296 с.

*Osodlo V. I., Ph.D., professor, head of department of social sciences of
Budahyants L., Ph.D., docent, docent of department of social sciences of*

CONCEPTUALIZING PHENOMENON OF IDEOLOGY IN THE EUROPEAN PHILOSOPHY AND IDEOLOGY OF MODERN DEMOCRACY

The article highlights the basis for the formation of the "ideology" as a modern alternative to traditional forms of legitimation of power, goal-setting, uniting and mobilizing individuals to perform socially important tasks. Through the analysis of contexts and ways of conceptualizing ideological phenomena in contemporary philosophy can be traced process of becoming a professional philosophy of language and complex approaches to the study of ideology. Reveals the essence of shift of emphasis in contemporary philosophical study of the ideology with the socio-epistemological and socio-psychological to the cognitivist, ontological, phenomenological, semiotic aspects of it, which is expressed in the replacement of "hermeneutics of suspicion" of research approaches the theoretical modeling of the ideological mechanisms of mediation to self-structuring, self-stabilizing and self-development of society. Based on the research analyzes the common problems and tasks of postmodern ideology of democracy and the specific situation of their solutions in the modern Ukrainian society.

Репіло Ю. Є., доктор військових наук, професор, професор кафедри РВіА НУОУ імені Івана Черняхівського (м. Київ)
Тарасов С. В., старший науковий співробітник ННЦ ММД НУОУ імені Івана Черняхівського (м. Київ)

ЧИМ КОРУПЦІЯ МОЖЕ ЗАГРОЖУВАТИ ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ОСВІТІ?

"Не шукай, бо не знайдеш льоду в оазисі знойної пустелі"
(від авторів)

"Той хто попереджений, той озброєний"

Сімон Холлінгсворф

У статті на основі контент-аналізу джерел інформації торкається проблематики корупції у сфері вищої військової освіти та висвітлює ймовірні загрози, з якими можуть зіткнутися Вищі військові навчальні заклади.

В статті на основі контент-аналіза джерел інформації торкається проблематики корупції в сфері вищого військового освіти та описує ймовірні загрози, з якими можуть зіткнутися Вищі військові навчальні заклади.

Чому власне питання корупції в вищій військовій освіті?

Система військової освіти та науки, яку назву вона б не мала в будь-якій країні, яка має власні збройні сили є невід'ємною частиною військової організації та держави в цілому. Від її стану та ефективності значною (якщо не вирішальною) мірою залежить безпека держави та її обороноздатність.

Вивчення різних джерел інформації відносно корупційних та антикорупційних дій у різних сферах показало, що практично на сьогоднішній день відсутній матеріал з вищезначених питань. Можна сказати, що відносно корупції в освіті дуже багато матеріалу (рис. 1). Проте, що стосується оборонного сектору, а особливо, вищої військової освіти, – такі матеріали практично відсутні.

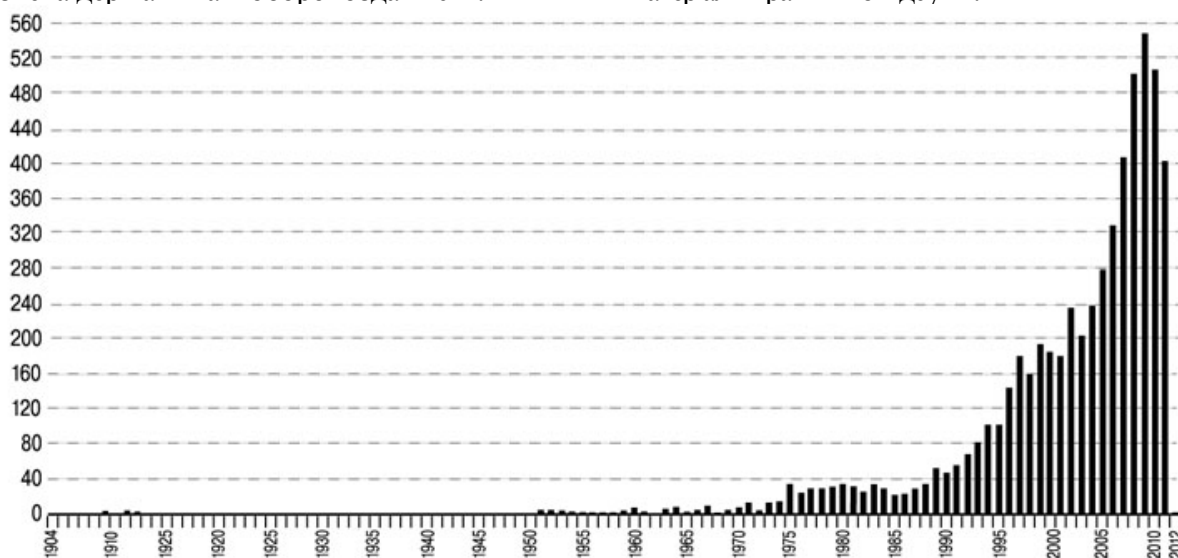


Рис. 1. Розподіл за роками кількості публікацій щодо корупції

(Web of Science, дата пошуку: 12.11.2011)

Причина цього (на думку авторів) – проблема попередження корупційних дій у сфері вищої військової освіти відносно молода, а для країн західної Європи, внаслідок інших домінуючих освітніх моделей ця тема практично не актуальна.

На додаток, це зумовлено закритим характером такої інформації практично у всіх країнах, а, особливо в тих, кого ці проблеми більше всього стосуються. Тим не менш, необхідно відзначити, що існує багато робіт з питань корупції у вищій освіті, деякі роботи щодо корупції у оборонному секторі, однак

робіт, що об'єднано висвітлюють ці питання автори не знайшли.

Виходячи з цього, дана стаття базується на результатах збору, аналізу та узагальнення фактологічної основи джерел інформації різних держав щодо питань проблематики корупції в їх системах освіти (в тому числі, вищої). При цьому, використані джерела щодо держав, у тому числі і тих, які мають принципові відмінності у підходах до освіти та оборони в цілому, але з придатними їм тенденційними проблемами корупційної діяльності в сферах загальної та вищої освіти

та в оборонному секторі. Такі проблеми, на думку авторів викликані причинами не стільки національного характеру, скільки загально філософськими, означеними особливостями освітнього та оборонного процесів як можливі, у будь-якій державі, у будь-які часи. Тобто, щодо наявності таких проблем у певних історико-державних умовах можна робити висновок лише на підставі реально проведених відповідних дослідженнях.

Автори прагнули торкнутись лише проблем попередження прояву корупції в системі вищої військової освіти, залишаючи осторонь проблеми боротьби з нею.

Враховуючи, що збір інформації щодо предмета дослідження проводився з різноманітних джерел для різноманітних сфер (в основному стосовно не оборонних відомств) та для різних навчаємих, в огляді прийнято всіх навчаємих (слухачів, курсантів, студентів тощо) позначити загальним терміном "слухач" (як прийнято у вищій військовій школі більшості пострадянських держав).

Попереднє обговорення проблемних питань, розглянутих в статті було проведено в межах міжнародної програми оборони та безпеки. В обговоренні приймали участь експерти в галузі вивчення та попередження корупції з ПІ (УК).

Результати ознайомлення з різноманітними джерелами інформації відносно проблеми корупції у різних сферах людської діяльності свідчать про те, що елементи такої інформації визначенні, в кращому випадку, на основі статистичних даних або методом експертного опитування, а частіше – так званим методом „підлога – палець – стеля”.

При цьому, експерт або дослідник рідко може назвати усі чинники, які у тій або іншій мірі впливають на досліджуваний показник, але якщо він навіть знає достатньо багато чинників, включення їх в дослідження або неможливе, або небажане: одні невимірні, по іншим неможливо отримати інформацію, треті – завчасно відомо, що слабо впливають на досліджуваний показник. Нарешті, включення значного числа чинників робить дослідження громіздким. До того ж, як показує досвід, надмірне розширення складу чинників не завжди покращує кількісні характеристики дослідження.

Виходячи з цього, впливає актуальна проблема пошуку такого методичного апарату, який би зміг максимально можливо врахувати всю релевантну (ту, що будь-яким чином відноситься до теми дослідження), пертинентну (таку, що має безпосереднє

відношення до об'єкту та предмету дослідження) та прототипну (таку, що буде покладена в основу отримання наукових результатів) інформацію, забезпечити її репрезентативність, виключити суб'єктивну оцінку ролі окремих чинників.

Дослідження показали, що при обробці масивів даних в даний час застосовуються різноманітні математичні методи. В більшості своїй вони можуть оперувати тільки з числовими змінними, над якими здійснюються звичні операції. Але набагато більша кількість інформації міститься в текстових джерелах, інформації з Internet. Її досить складно, а іноді і неможливо перетворити в числовий формат, тому стає актуальною проблема використання таких методів аналізу подібної інформації, щоб можна було витягувати корисні відомості з неоднорідної текстової інформації.

Аналіз сучасних досягнень в інших галузях науки дозволяє зробити висновок про те, що найбільш доцільним для вирішення цієї проблеми можна вважати метод контент-аналізу.

Контент-аналіз – це формалізований метод дослідження змісту інформації за допомогою виявлення стійко повторюваних значенневих одиниць тексту (назв, понять, імен, суджень тощо). Він базується на тому, що в документах виділяються і потім аналізуються легко підраховувані смислові одиниці. За допомогою цього методу дослідник може порівняти зміст безлічі текстів і аналізувати його за допомогою кількісних методик (наприклад, діаграм, таблиць). Контент-аналіз може документально, за допомогою об'єктивних, кількісних індикаторів показати, чи є наші смутні відчуття, засновані на несистематичному спостереженні, істинними. Він поставляє відтворні, точні результати на підставі дослідження тексту.

Серед аналітичних методів контент-аналіз займає особливе місце внаслідок того, що є серед них найтехнологічнішим і через це найбільшою мірою відповідним для систематичного моніторингу великих інформаційних потоків. Крім цього, контент-аналіз достатньо гнучкий для того, щоб в його рамки міг бути успішно «вписаний» вельми різноманітний круг конкретних типів досліджень. Нарешті, будучи в основі своїй кількісним методом (хоча і що містить чималу якісну складову), контент-аналіз певною мірою піддається формалізації і комп'ютеризації.

Виходячи з цього, за головну ідею авторами прийнято можливість застосування

методу контент-аналізу в даному дослідженні, що суттєво доповнює вже відомі підходи.

Об'єктами контент-аналізу у дослідженні виступала інформація з Internet, газет, публічних виступів, теле- і радіопередач, зміст суспільних і особистих документів, та ін.

Гідність застосування методу контент-аналізу в дослідженні у тому, що всі його результати зафіксовані і можуть бути піддані перевірці будь-яким експертом, в будь-якому зручному для нього темпі і порядку.

У даному дослідженні контент-аналіз запропоновано використати як основний метод, спрямований на отримання найважливішої інформації та як процедура обробки даних, одержаних при інших дослідженнях про явище корупції у вищій військовій освіті.

Для систематизації процедури збору інформації, як базової для побудови було застосовано готовий та добре апробований підхід [1] для самооцінки з питань доброчесності у сфері оборони і безпеки, який з'явився за результатами співробітництва між країнами-членами НАТО і Транспаренсі Інтернешнел.

Як відомо, до корупції може бути схильна будь-яка людина, що має дискреційну владу – владу над розподілом будь-яких ресурсів, що не належать йому на власний розсуд (чиновник, депутат, суддя, співробітник правоохоронних органів, адміністратор, екзаменатор тощо). Головним стимулом до корупції є можливість отримання економічного прибутку (ренти), пов'язаного з використанням владних повноважень, а головним стримуючим чинником - ризик викриття і покарання.

При цьому, німецький філософ Шмідт вважав, що "поняття нації є поняття освіти. Тільки освічений народ в сенсі таких якостей, як людська воля та людська самосвідомість, є нацією".

Рейтинг 400 найкращих університетів, який складається вже дев'ятий рік поспіль авторитетним британським журналом Times Higher Education свідчить про те, що до цього рейтингу з 353 ВНЗ III-IV рівня акредитації, які налічуються в Україні, не попав жодний жодного разу.

Дані для складання рейтингу надаються агентством Thomson Reuters. Оцінка університетів здійснюється за 13 показниками, так що тільки при складанні цього рейтингу приймаються до уваги всі основні завдання сучасного світового університету: науково-дослідна робота, викладання, передача знань і міжнародна діяльність. Важливими показниками є найбільше у світі опитування щодо репутації

ВНЗ та аналіз 50-тимільйонів випадків цитування, які порівнюються з середнім світовим числом цитувань для кожної конкретної області знань.

Цього року методика складання рейтингу була ще більше вдосконалена, і тепер університети, що приділяють особливу увагу мистецтву, гуманітарним і громадським наукам, можуть на рівних умовах змагатися з ВНЗ, що спеціалізуються на точних науках, хоча у минулому оцінка останніх, можливо, була штучно завищена, оскільки вони, як правило, отримують більше фінансування. Завдяки такій складній і передовій методиці складання рейтинг університетів світу за версією Times Higher Education є найавторитетнішою рейтинговою системою для ВНЗ всього світу [2].

У доповіді "Корумповані школи, корумповані університети: Що можна зробити"? (Corrupt Schools, Corrupt Universities: What can be done?), підготовленому Міжнародним інститутом планування освіти при ЮНЕСКО [3], резюмується, що корупція в університетах завдає серйозного збитку системам освіти у всьому світі.

Аналіз ситуації в 60 країнах показав, що незаконні побори при зарахуванні у ВНЗ, хабарництво на іспитах, привласнення засобів, підrobка документів і інші зловживання поширені як в індустріально розвинених, так і в країнах, що розвиваються.

За результатами дослідження, проведеного Transparency International за індексом сприйняття корупції, Україна посіла: у 2010 р. – 134 місце із можливих 178 країн, що брали участь в дослідженні; у 2011 р. – 152 місце серед 183 країн; у 2012 р. – 144 місце серед 176 країн. При цьому, починаючи з 2001 року, Індекс сприйняття корупції в Україні залишається практично незмінним по теперішній день (близько 2,4 піднявшись до 2,7 тільки в 2007 році).

Результати міжнародного порівняльного дослідження Трансперенсі Інтернешнел за методологією TI Global Corruption Barometer, яка передбачає фіксацію реального корупційного досвіду свідчать про те, що у 2010 році Україна перебувала у групі країн, де, за оцінками респондентів, питома вага осіб, що дають хабарі у системі освіти, становить від 30 до 48% [4].

Всі дослідження, проведені в Україні протягом останніх років, показують, що корупція у сфері освіти визнається однією з найбільш поширених, особливо з урахуванням того, що в цій сфері представлені інтереси значної частини населення. За статистичними даними, у 2010–

Соціально-правові питання

2011 навчальному році навчалися: дошкільні заклади та середня освіта – 5,6 млн., вища освіта – 2,8 млн. [5].

На додаток до цього, для розрахунку Індексу розвитку людського потенціалу (Human Development Index), як один з ключових показників соціального розвитку в межах спеціальної серії доповідей ООН щодо розвитку людини використовується індекс рівня освіти в країнах світу (Education Index). За допомогою цього індексу вимірюються досягнення країни з точки зору досягнутого рівня освіти її населення за двома основними показниками:

1. Індекс грамотності дорослого населення (2/3 ваги).
2. Індекс сукупної частки тих, хто навчається та отримують початкову, середню та вищу освіту (1/3 ваги).

Ці два виміри рівня освіти зведені в підсумковому Індексі, який стандартизується у вигляді числових значень від 0 (мінімальне) до 1 (максимальне). При цьому, прийнято, що країни, які розвиваються повинні мати як мінімальний показник 0,8, хоча у більшості вони мають показник 0,9 або вище. При визначенні місця у світовому рейтингу всі країни розподіляються за рангом на основі Індексу рівня освіти. Перше місце в рейтингу відповідає найбільшому значенню цього показника, а останнє – найнижчому. Індекс поновлюється щорічно. Україна за цим індексом серед 187 країн світу знаходиться за 2011 рік на 76 місці [6].

Результати досліджень, проведених у червні 2011 року в межах Проекту UNITER дозволяють зробити висновок щодо стану корупції в системі вищих навчальних закладів України – “добровільні хабарі” – 25,5%, «хабарі на вимогу» – 49,7%, «використання зв’язків» – 20,0% [7].

Результати соціологічного дослідження яке було проведено з 23 березня по 03 квітня 2011 року у вищих навчальних закладах Фондом “Демократичні ініціативи” імені Ілька Кучеріва разом з фірмою “Ukrainian Sociology Service”, дають можливість констатувати, що досвід безпосереднього зіткнення з корупцією у ВНЗ мають загалом 33,2% опитаних, не мають – 37,7%, решта (29,1%) зазначили, що чули про це від людей, які стикалися з цим особисто. За висновком дослідників – “в основі корупційних практик, з якими зустрічалися студенти, – переважно хабарництво”.

Середня зарплата українського викладача ВНЗ – в 25 разів менше середньої зарплати професора у США, в 15-20 разів менше середньої зарплати викладача в

Євросоюзі, і у 8-10 разів менша зарплати професора сусідньої Польщі [8].

Результати проведеного дослідження дозволили можливі випадки корупційних дій у системі вищої військової освіти за ознакою часу розподілити за такими основними етапами:

- отримання ліцензії на право надання освітніх послуг у сфері вищої освіти (за спеціальністю, напрямом, закладу);
- прийом абітурієнтів у ВВНЗ,
- навчання слухачів у ВВНЗ (за формами навчання – денна, заочна, екстернат);
- випуск слухачів (захист кваліфікаційної роботи, складання випускного іспиту)
- акредитація вищого навчального закладу (спеціальності, напряму).

Результати дослідження свідчать про те, що основні випадки, коли може мати місце корупція у ВНЗ-ах (у тому числі, і військових).

По-перше, це платня за прийняття до ВНЗ у тій або іншій формі:

- платня за повне прийняття;
- платня за певну оцінку на вступному іспиті;
- платня за «лояльне» відношення на екзамені.

Також це забезпечення прийняття до ВНЗ через рідню або подружні відношення, а також забезпечення прийняття через відношення підлеглих.

По-друге, це платня або роботи, що виконуються на благо співробітників ВНЗ слухачами в обмін на залік, оцінку на екзамені, курсові, практичні, контрольні тощо.

По-третє, це написання викладачами для своїх слухачів різного роду письмових робіт за відповідну винагороду.

По-четверте, це платня і подарки за «лояльне» відношення кафедри, деканату, певного викладача.

По-п’яте, це платня, подарунки, послуги деканатам і іншим структурним підрозділам ВНЗ в обмін на звіти, дозволи, доступ до матеріальних благ (путівки до санаторію, місця у гуртожитках тощо).

По-шосте, це все, що перелічено, але виконується без участі грошей/подарунків/робіт, а “за знайомством” – суть кумівство у всіх сферах, що перелічені вище.

Виявлено, що за частотою згадувань у джерелах до найбільш “корупційних” етапів відносяться: прийом абітурієнтів у ВВНЗ – до 30% згадувань та навчання слухачів у ВВНЗ –

29% (з них екстернат – 47%, заочне навчання – 39%, очне навчання – 14%).

При цьому, у корупційних взаємодіях, як правило, приймають участь слухачі, що погано вчать.

Згідно рапорту Світового Банку можемо вирізнити наступні форми корупції[9]:

- хабарництво;
- купівля контрактів-замовлень та інших урядових переваг, концесій, або судових рішень;
- ухилення від сплати митних, податкових чи інших, які виникають з законів;
- крадіжка;
- свідоме, не узгоджене з законом розпорядження бюджетними засобами та власністю, які є публічною власністю;
- фаворитство, протекція;
- непотизм, кумівство;
- фінансування виборів або політичних партій взамін за отримання впливу.

Результати аналізу досліджень, які можна віднести до сфери вищої військової освіти, дозволяють зробити висновок, що розгляд корупційних загроз у цій сфері, в основному проводиться на основі класифікації, що запропонована М. Джонстоном [10]:

- хабарництво – пов'язане з протизаконними діями, як хабар за залік/іспит, отримання ліцензії, можливість вступу до вузу тощо. Більша частина хабарів спостерігається на заочному навчанні та екстернаті, а також при підготовці офіцерів запасу у цивільних навчальних закладах;
- патронажна система (протекціонізм)– метою існування є заступництво “потрібним” людям, здатним надавати за подібну “допомогу” різного роду блага або послуги. Діячі, які контролюють патронажні системи, намагаються монополізувати владу аж до встановлення повного контролю за діяльністю легітимного органу (ради або іншого колегіального);
- непотизм (дружба, кумівство, сімейність) – призводить до призначення родичів на ключові посади у сфері освіти (клановості), що сприяє появам суб'єктивізму в системі управління та організації, ухваленню управлінських рішень не на користь установи, а на користь клану;
- кризова корупція – система відносин представників ВНЗ із представниками бізнес-еліти та криміналу в умовах ризику, коли предметом купівлі-продажу стають рішення офіційних органів, які можуть призвести до великих соціально-політичних змін у масштабах країни і регіонів (приватизація підприємств наукоємної продукції та

наукових об'єктів, передача в підпорядкування неконституційному органу провідних ВНЗ, зниження престижу в суспільстві диплому про вищу освіту, наукового ступеня, вченого звання шляхом присвоєння їх представникам держапарату, бізнесу, криміналу тощо з подальшим працевлаштуванням таких “учених” викладачами ВНЗ.

У той же час, за допомогою контент-аналізу виявлено, що до корупційних практик у вищій освіті можна віднести ще й інші, а саме:

- протекція – використання знайомств або родинних зв'язків, щоб вступити на навчання;
- маніпуляція балами – неочікувана зміна критеріїв набору на даний напрям, який дає фору групі осіб, якій попереджені про зміни; апеляція – стосується осіб, яким не вистачило кількох балів для вступу на спеціальність (найчастіше в апеляції абітурієнт посилається на незрозумілі та важливі з його точки зору аспекти);
- купівля вступних іспитів – ціна залежить від престижу ВНЗ, це може бути “прямий” силовий тиск типу “не поступить – звільнемо”, може бути пряма передача грошей, або “непрямий”, коли вимога прийняти того чи іншого абітурієнта оформлюється не як вимога, а як прохання. Однак, мається на увазі, якщо необхідна людина не поступить, тоді запрошувач “образиться”. Найбільш ефективні важелі для такого тиску мають бухгалтерія, деканати (розклад занять), хозчастина, профсоюз;
- купівля екзаменаційних тестів, замовлення, підготовка та захист курсової роботи через знайомих, Internet, науково-педагогічних працівників тощо;
- замовлення випускної (бакалаврської), дипломної та магістерської роботи. Окремі підрозділи ВНЗ надають «послуги, в які все включено», - «практика + звіт про проходження практики + державний іспит + випускна (дипломна, магістерська) робота + доповідь на захист з демонстраційним матеріалом + захист роботи + отримання бажаної оцінки»;
- хабар – може не лише допомогти у вступі до вищої школи або здачі іспитів, але й допомогти у вступі до аспірантури (ад'юнктури);
- подарунок – гроші або інші подяки (часто окреслюються самим екзаменатором) взамін на позитивну оцінку на іспиті;
- репетиторство – послуги надає професура з спеціальності, на яку вступають(найдорожчою є підготовка

Соціально-правові питання

викладачів, які працюють в екзаменаційній комісії);

▪ “купить будь-ласка книжку!” – замісний хабар, полягає у вимаганні від студента прийти на іспит з підручником викладача. Наявність книжки є головною перепусткою до здачі іспиту;

▪ плагіат – переписування чужих праць або використання праць, написаних підставними особами.

Українські дослідники запропонували форми корупційних діянь класифікувати, як показано на рис.2.



Рис. 2. Дані про форми корупційних діянь у вищій школі [11].

В ході дослідження також були виявлені дані про те, кому належить ініціатива хабаря (рис.3.).

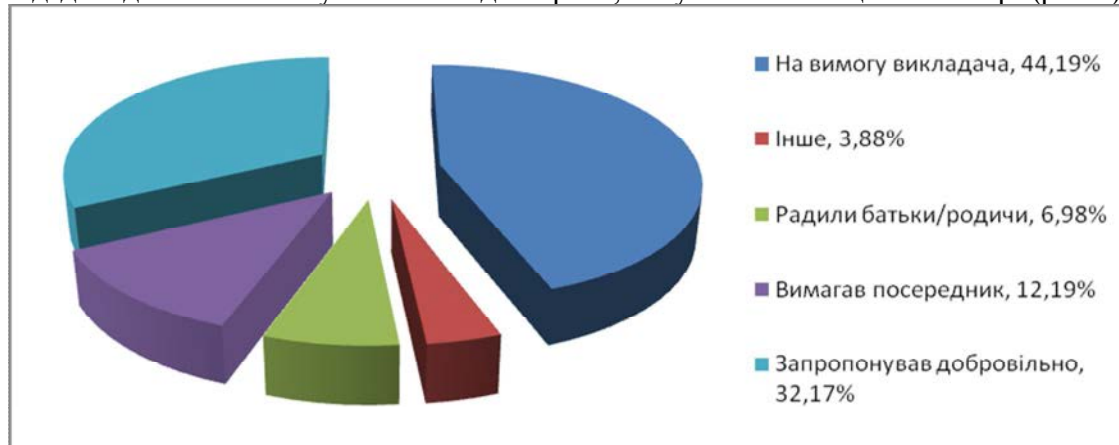


Рис. 3. Дані про ініціативу хабаря [11].

Цікавим в ході дослідження виявився розподіл корупційних дій стосовно сфери вищої військової освіти (за думкою авторів) за ознакою "хто це робить?" відповідно до корупційних схем, що існують в Росії, де такі корупціонери розподілені на такі типи: "динозаври", "хижаки", "чорний нал", "гризуни", "гачки" і "пінгвіни" [12].

До "динозаврів" (тобто до корупційних практик, що поступово відходять в минуле) дослідники віднесли: отримання комісійних або інших матеріальних переваг від кандидатів на роботу, здачу для особистого користування в оренду площ або устаткування, що належать навчальному закладу, виплату завищеної винагороди

"потрібним" членам вчених та спеціалізованих рад, конкурсних комісій.

"Хижаки" – корупційні схеми, засновані на вимаганні грошей у навчальних закладів органами державного контролю. Як показало опитування, така схема, як і раніше, використовується активно. Керівники зізналися дослідникам, що вони добровільно або в результаті злих платять митній службі, пожежній інспекції, правоохоронним органам. Тринадцять опитаних керівників повідомили, що самі систематично пропонують сплатити послуги представників регіональних контролюючих органів, для 7-ми опитаних така практика стала систематичною.

"Чорний нал". Форма корупційної оплати, що прийнята у минулому у вигляді конвертів з кешем, поступається своїми позиціями новим схемам, наприклад отриманню долі через формальне призначення на посади науково-педагогічного складу або наукових працівників.

"Нал", за даними опитування, двадцять один керівник іноді використовує для оплати публікацій в ЗМІ. Тринадцять керівників іноді платять у такий спосіб за послуги представників регіональної виконавчої влади (поїздки за рубіж, лікування тощо), а п'ятеро систематично оплачують таким чином потрібні для них судові рішення.

"Гризуни" – використання ресурсів закладу для особистого збагачення (на купівлю дорогих автомобілів, організацію своїх поїздок і так далі).

"Пінгвіни" – характерний для бувших радянських республік тип корупції. Так іменуються випадки використання в корупційних цілях дружби і інших особистих стосунків. Практика найму родичів, використання постачальників, що знаходяться в дружніх стосунках з керівництвом, говорить в дослідженні, часто навіть не сприймається як корупційна схема самими керівниками.

"Гачки" – мова про використання у своїх інтересах важелів дії на співробітників, партнерів і відповідальних осіб через збір конфіденційної і компрометуючої інформації – не сприймається багатьма опитаними керівниками як корупційна практика.

Як з'ясувалося, для боротьби з корупцією керівники організацій можуть користуватися методами, дуже схожими на ті, що застосовують самі корупціонери: створення мережі неформальних контактів для тиску на чиновників і примушування їх до застосування законів, збір компромату на корумпованих тощо.

Більшість фахівців сходяться на тому, що основними причинами високої корупції (у тому числі і у сфері вищої військової освіти) є недосконалість інституцій, які забезпечують внутрішні і зовнішні механізми її заборони. Крім цього, є підстави вважати, що деякі об'єктивні обставини вносять істотний внесок:

- багатозначність законодавчої бази. Складна, неоднозначна і нелегальна

законодавча база потребує великого апарата чиновників та ускладнює розуміння законів громадянами.

- незнання або нерозуміння законів слухачами, що дозволяє посадовим особам довільно перешкоджати здійсненню бюрократичних процедур або змінювати належні виплати.

- залежність стандартів і принципів, що лежать в основі роботи бюрократичного апарату, від політики правлячої еліти.

- професійна некомпетентність бюрократії.

- кумівство та політичне заступництво, внаслідок чого формуються особисті стосунки (таємні домовленості), що ослаблюють механізми контролю та запобігання корупції.

- відсутність єдності в системі виконавчої влади, тобто, регулювання однієї і тієї ж діяльності різними інстанціями.

- нерозвинене (слабке) громадянське суспільство, в наслідок чого громадяни не мають достатнього впливу щодо ефективного контролю за діями законодавчої, виконавчої та судової гілок державної влади.

- освіта стає сьогодні скоріш за все «соціальним фільтром». Відповідно, якщо фільтр працює по формальним ознакам (диплом), тоді відповідь слухачів – формальне отримання диплому, без дотримання непотрібних формальностей. Саме це відбувається з системою вищої освіти в бувших радянських республіках.

- наднизька заробітна платня науково-педагогічних (наукових) працівників державного сектору у порівнянні з приватним, що примушує робітників ВНЗів шукати альтернативні стратегії виживання. Існуючий рівень сплати праці тих, для кого ВНЗ – основне місце роботи, практично не дає імунітету проти корупційних явищ.

- низький рівень економічного розвитку держави.

- велика кількість «зайвих» (з точки зору слухачів) предметів в програмі ВНЗів на які витрачати свій час (якщо можна витратити гроші), сенсу практично нема. На сьогоднішній день більша частина слухачів не розуміє необхідності наявності в програмах технічних ВНЗ гуманітарних дисциплін, а у гуманітарних ВНЗ – навпаки, технічних.

Соціально-правові питання

▪ культура та традиції держави у цілому

Результати досліджень, проведених методом контент-аналізу дозволили виявити

характерні передумови виникнення корупційних дій у сфері вищої військової освіти з визначенням рангів важливості кожної з них (табл. 1).

Таблиця 1

Передумови виникнення корупційних дій

№ з/п	Передумови	Результати розрахунку	
		Кількість згадувань	Ранг важливості
1	Практично повністю відсутні механізми (індикатори) контролю якості роботи викладачів. Не розроблена система моніторингу знань, що отримуються студентами на семінарських і лекційних заняттях	24	1
2	Погано відпрацьована нормативна база всередині ВНЗ, механізми її реалізації і інформаційна політика в цій сфері	21	2
3	Відсутня система мотивації викладачів, мало використовується можливість матеріального стимулювання	18	3
4	Дуже слабо поставлена робота по формуванню системи етичного неприйняття корупції у викладацькому колективі	16	4
5	Відсутня система роботи із студентами, спрямована на припинення здріства хабарів	9	5
6	Відсутня система роботи з правоохоронними органами	6	6
7	Практично немає профілактичної і просвітницької роботи	4	7
8	Створення філій ВНЗ, відкриття нових спеціальностей, ліцензування, акредитація та ін.	2	8

Порівняльний аналіз характеристик сфер освіти, військової освіти, вищої освіти та оборони різних держав світу, дозволив сформулювати особливості вищої військової освіти, які пропонується враховувати під час оцінки корупційних загроз.

Особливості вищої військової освіти, у порівнянні з цивільною:

- закритий (від цивільної спільноти) характер відомостей, які використовуються у навчальному та науково-дослідному процесі;
- наявність диплому є обов'язковим критерієм для службового "ліфтингу" (диплом первинний, знання вторинні);
- випускник ВВНЗ обов'язково розподіляється на місце та посаду для проходження подальшої служби;
- відсутні (у всякому випадку, невідомі) факти купівлі диплому про вищу військову освіту;
- тривірневий характер отримання вищої військової освіти (бакалавр – видова академія, магістр військового управління – університет, оперативно-тактичний рівень, магістр державного військового управління – університет, оперативно-стратегічний рівень);
- жорсткіший контроль присутності на заняттях;

- посадовий ценз при прийомі у навчальний заклад (починаючи з оперативно-тактичного рівня);

- відсутність норм нострифікації дипломів, отриманих у військових навчальних закладах інших держав;

- відсутність альтернативних ВНЗ для отримання диплому певного рівня освіти;

- відсутність конкуренції з певної спеціальності;

- відведення більшої частини навчального часу (до 70% залежно від рівня освіти) на вивчення тих предметів, які практично ніколи не знадобляться відразу після отримання диплому, а лише можливо можуть знадобитись у майбутньому;

- практична відсутність науково-педагогічних працівників, які мають реальний (бойовий) досвід з тих предметів, які вони викладають.

З метою забезпечення під час прийняття рішення певними посадовими особами щодо обґрунтованості кращого варіанту антикорупційних дій у сфері вищої військової освіти (попередження корупції або боротьба з нею, коли вона вже виникла), проведено експертне опитування (табл. 2, 3) для визначення спрямованості виявлених особливостей вищої військової освіти (полегшує або ускладнює процес, що розглядається).

Для попередження корупції

N з/п	Виявлена особливість	Спрямованість щодо попередження	
		полегшує	ускладнює
1	Закритий (від цивільної спільноти) характер відомостей, які використовуються у навчальному та науково-дослідному процесі		+
2	Наявність диплому є обов'язковим критерієм для службового "ліфтингу" (диплом первинний, знання вторинні)		+
3	Випускник ВВНЗ обов'язково розподіляється на місце та посаду для проходження подальшої служби	+	
4	Відсутні (у всякому випадку, невідомі) факти купівлі диплому про вищу військову освіту	+	
5	Трирівневий характер отримання вищої військової освіти (бакалавр – видова академія, магістр військового управління – університет, оперативно-тактичний рівень, магістр державного військового управління – університет, оперативно-стратегічний рівень)		+
6	Жорсткіший контроль присутності на заняттях	+	
7	Посадовий ценз при прийомі у навчальний заклад (починаючи з оперативно-тактичного рівня)	+	
8	Відсутність норм нострифікації дипломів, отриманих у військових навчальних закладах інших держав	Не впливає	
9	Відсутність альтернативних ВНЗ для отримання диплому певного рівня освіти		+
10	Відсутність конкуренції з певної спеціальності		+
11	Відведення більшої частини навчального часу (до 70% залежно від рівня освіти) на вивчення тих предметів, які практично ніколи не знадобляться відразу після отримання диплому, а лише можливо можуть знадобитись у майбутньому	Не впливає	
12	Практична відсутність науково-педагогічних працівників, які мають реальний (бойовий) досвід з тих предметів, які вони викладають		+
	Усього	4	6

Таблиця 3

Для боротьби з корупцією

N з/п	Виявлена особливість	Спрямованість щодо попередження	
		полегшує	ускладнює
1	Закритий (від цивільної спільноти) характер відомостей, які використовуються у навчальному та науково-дослідному процесі		+
2	Наявність диплому є обов'язковим критерієм для службового "ліфтингу" (диплом первинний, знання вторинні)		+
3	Випускник ВВНЗ обов'язково розподіляється на місце та посаду для проходження подальшої служби		+
4	Відсутні (у всякому випадку, невідомі) факти купівлі диплому про вищу військову освіту	+	
5	Трирівневий характер отримання вищої військової освіти (бакалавр – видова академія, магістр військового управління – університет, оперативно-тактичний рівень, магістр державного військового управління – університет, оперативно-стратегічний рівень)		+
6	Жорсткіший контроль присутності на заняттях		+
7	Посадовий ценз при прийомі у навчальний заклад (починаючи з оперативно-тактичного рівня)		+
8	Відсутність норм нострифікації дипломів, отриманих у військових навчальних закладах інших держав	Не впливає	
9	Відсутність альтернативних ВНЗ для отримання диплому певного рівня освіти		+
10	Відсутність конкуренції з певної спеціальності		+
11	Відведення більшої частини навчального часу (до 70% залежно від рівня освіти) на вивчення тих предметів, які практично ніколи не знадобляться відразу після отримання диплому, а лише можливо можуть знадобитись у майбутньому		+
12	Практична відсутність науково-педагогічних працівників, які мають реальний (бойовий) досвід з тих предметів, які вони викладають		+
	Усього	1	10

Соціально-правові питання

Як видно з даних, наведених у табл. 2,3 результати проведеного експертного опитування щодо визначення спрямованості виявлених особливостей вищої військової освіти свідчить про те, що кращим варіантом антикорупційних дій у сфері вищої військової освіти виявляється попередження корупції (відношення спрямованості полегшення до ускладнення дорівнює відповідно 4 до 6 – табл. 2) у порівнянні з боротьбою проти неї, коли вона вже виникла (відношення спрямованості полегшення до ускладнення дорівнює відповідно 1 до 10-табл. 3).

МОЖЛИВИ НАПРЯМКИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОРУПЦІЇ У СФЕРІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

*"Корисніше знати декілька мудрих
правил, які завжди могли би служити тобі,
ніж вивчитись багатьом речам, які для тебе
без користі"*
Сенека Луцій Анней

Можливі напрямки попередження корупції у сфері вищої військової освіти:

- заходи правового переслідування корупції,
- посилення адміністративного контролю,
- антикорупційна просвіта,
- розширення соціальних гарантій викладачів,
- удосконалення освітнього процесу.
- посилення адміністративних санкцій, контролю,
- пропаганда гласності,
- розширення соціальних гарантій викладачів для того, щоб вони цінували своє робоче місце.

Результати досліджень, проведених методом контент-аналізу дозволили можливі напрямки попередження корупції у сфері вищої військової освіти звести до наступних груп з визначенням рангів важливості кожного з них: на загальнодержавному рівні (табл. 4) та на рівні окремого навчального закладу (табл. 5 – 8).

Таблиця 4

Попередження на загальнодержавному рівні

№ з/п	Напрямки попередження	Результати розрахунку	
		Кількість згадувань	Ранг важливості
1	Оптимізація політики оплати праці викладачів і співробітників ВВУЗов	31	1
2	Коригування програм навчання з переорієнтацією їх на навчання практичним навичкам і прив'язці до конкретних завдань майбутніх фахівців	22	2
3	Формування нормативної бази, спрямованої на протидію корупції у ВНЗ	21	3
4	Розвиток системи контролю за діями співробітників ВНЗ, підключення до цих завдань правоохоронних органів	18	4
5	Серія PR заходів, спрямованих на протидію корупції у ВНЗ	8	5

Заходи на рівні окремого вищого навчального закладу

Тут пропонуються групи заходів, які можуть бути реалізовані на рівні окремого ВВН. Заходи пропонується розбити на групи.

- економічні заходи;
- організаційні;

- контрольні;
- заходи через засоби масової інформації.

З метою більш простої адаптації заходів під конкретний навчальний заклад запропоновано на відміну від детального переліку, зупинитися на узагальнених формулюваннях напрямків попередження.

Таблиця 5

Економічні заходи

№ з/п	Напрямки попередження	Результати розрахунку	
		Кількість згадувань	Ранг важливості
1	Оптимізація системи оплати праці викладачів: підвищення рівня зарплат і загального рівня матеріального забезпечення за рахунок залучення засобів ВНЗ	48	1
2	Введення надбавок для особливо корупційноємних предметів	32	2
3	Введення системи штрафів, за участь в діях, які можуть бути зрозумілі як корупційні.	20	3

Організаційні заходи

№ з/п	Напрямки попередження	Результати розрахунку	
		Кількість згадувань	Ранг важливості
1	Розробка детальних внутрішніх правил перескладання іспитів	37	1
2	Створення системи моніторингу якості освіти	32	2
3	Ревізія внутрішніх нормативів на предмет виявлення найбільш корупційних	19	3
4	Реформування системи, в якій завідувач кафедри (або начальник більш високого рангу) може поставити оцінку замість викладача	8	4
5	Забезпечення прозорості у призначеннях, просуваннях по службі та винагородах	4	5

Таблиця 7

Контрольні заходи

№ з/п	Напрямки попередження	Результати розрахунку	
		Кількість згадувань	Ранг важливості
1	Створення свого роду "телефону довіри" для слухачів	24	1
2	Створення системи роботи з правоохоронними органами	23	2
3	Організація зберігання письмових і інших робіт слухачів для подальшої перевірки якості	16	3
4	Створення незалежної експертної комісії, яка змогла б контролювати загальну якість знань окрім іспитів. Як варіант: розведення викладача і екзаменатора на найбільш корупційних предметах.	14	4
5	Створення системи попередження багатократної здачі студентами одних і тих же письмових робіт за узгодженням з викладачами	11	5
6	Створення системи внутрішніх розслідувань фактів корупції і прийняття за їх результатами управлінських рішень	9	6
7	Створення системи захисту викладачів від наполегливих хабародавців	3	7

Таблиця 8

Заходи через засоби масової інформації

№ з/п	Напрямки попередження	Результати розрахунку	
		Кількість згадувань	Ранг важливості
1	Доведення до зведення слухачів їх прав і механізмів, за допомогою яких вони можуть захиститись від корупції	46	1
2	Проведення кампанії, що орієнтована на викладачів і на слухачів для роз'яснення деталей антикорупційного законодавства і конкретних механізмів поведінки у різних ситуаціях	33	2
3	Формування системи журналістських розслідувань фактів корупції у ВНЗ	21	3

ВИСНОВКИ

Справа не в тому, щоб швидко бігати, а в тому, щоб вибігти якомога раніше.

Ф. Рабле

Практично у всіх джерелах відзначається, що корупція як у сфері вищої освіти так і у сфері оборони, а значить і у сфері вищої військової освіти – це явище, яке існує у всіх державах світу (там, де така освіта здійснюється).

При цьому (на думку авторів – нажалі), проблематичним виявляється той факт, що частина виявленої інформації свідчить про те, що існує думка деяких експертів, які не бачать необхідності у попередженні корупції.

Головною ідеєю практично всіх розглянутих джерел є той факт, що явища корупції легше, а у більшості випадків і дешевше попередити ніж потім боротися з ними.

Результати досліджень свідчать, що корупція у сфері вищої військової освіти може приймати різноманітні форми та типи, зустрічатись на різних етапах навчального процесу та впливати на різні сфери діяльності навчального закладу, починаючи з отримання ліцензії на право проведення освітніх послуг, прийому, навчання та випуску слухачів та до акредитації закладу.

Без будь-якого сумніву, корумповані вищі військові навчальні заклади випускають у війська не підготовлених належним чином та недостатньо кваліфікованих військовослужбовців, що негативно впливає на розвиток суспільства в цілому та на його спроможність до ефективної оборони як в плані короткочасної, так і довгострокової перспективи.

Факти, висновки та пропозиції, що відображені в огляді не завжди відповідають

точкам зору авторів на проблему, а тому носять не суб'єктивний, а об'єктивний характер і висвітлені лише з метою неупередженого їх відображення.

Означений аналітичний огляд як обґрунтована інформація щодо можливої корупції у вищих військових навчальних закладах має на меті слугувати лише як допоміжний матеріал, що адресований керівникам ВВНЗ-ів і органів управління військовою освітою для визначення цілей, завдань та напрямків подальших досліджень та для прийняття збалансованих та зважених управлінських рішень з питань попередження корупції у галузі вищої військової освіти.

Більш того, як свідчать результати досліджень, з метою попередження корупційних дій у сфері вищої військової освіти виникла нагальна потреба щодо просвіти всіх спеціалістів, яких може торкатись така проблема, через введення відповідного навчального курсу (дисципліни) у програми їх підготовки.

У випадку недостатньої уваги до корупції у системі вищої військової освіти практично неможливо розраховувати на те, що у майбутньому збройні сили держави отримають компетентних, "чистих" у етичному сенсі спеціалістів, здатних на необхідному рівні забезпечувати її обороноздатність.

Література

1. Transparency International, "Integrity Self-Assessment Process", <http://www.defenceagainstcorruption.org/tools-and-techniques/selfassessment-tool>.
2. Офіційний сайт Times Higher Education <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/201213/world-ranking/region/europe>.
3. Офіційний сайт International Institute for Educational Planning <http://www.ifap.ru/library/book179.pdf>.
4. TI Global Corruption Barometer. – 2010. – Berlin, 2010. – P. 5–9.
5. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2010–2011 навчального року. Статистичний бюлетень. – Київ: Держкомстат, 2011. – С.6.
6. Офіційний сайт Центру гуманітарних технологій <http://gtmarket.ru/ratings/human-development-index/human-development-index-info>.
7. Стан корупції в Україні. Порівняльний аналіз загальнонаціональних досліджень 2007-2009, 2011 років. Звіт за результатами соціологічних досліджень. – Київ, 2011. – С.29-32.
8. Сулімова Ю. Україна: Вища освіта. Електронна редакція журналу LiveJournal. <http://jusul.livejournal.com/9472.html>.
9. Многоликая коррупция: Выявление уязвимых мест на уровне секторов экономики и государственного управления / Под ред. Кампоса Э. и Прадхана С.; Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишерз, 2010. – 551 с.
10. Джонстон М. "Коррупция:общий обзор". Факультет политологии Университета Колгейта. Сайт Госдепартамента США
11. Голик Ю.В. Коррупция как механизм социальной деградации / Голик Ю., Карасев В. - СПб.: Юридический центр Пресс, 2005. - 329 с.
12. Касьян А. "6 видов коррупции в России" Электронный информационный портал журнала Forbes <http://www.forbes.ru/svoi-biznes/biznes-i-vlast/80739-6-vidov-vzyatok-v-rossii>.
13. Preventing Corruption in the Education System. A Practical Guide. Eschborn 2004. http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1038/Preventing_Corruption_In_The_Education_System.pdf.

Repilo Y., doctor of military sciences, phd rocket troops and artillery department

Tarasov S., senior research assistant Education

HOW COULD CORRUPTION THREATEN THE HIGHER MILITARY EDUCATION?

Analytical review based on content analysis of the sources of information describes corruption in the higher military education system and possible threats that higher military educational institutions might face.

Analysis of modern achievements in other fields of science suggests that the most appropriate solution for this problem can be considered as a method of content analysis.

Objects of content analysis to study were the available information from the Internet, newspapers, public speeches, television and radio programs, the content of public and private documents, and so on.

This analytical review is a reasonable source of information about the possible manifestations of corruption in the system of military education and serves as additional material for the heads of HMEI and governments in the field of military education to help define the goals, tasks and directions for future research, as well as to make appropriate decisions in order to prevent corruption in the higher military education.

The authors tend to highlight the need for prevention of corruption in the system of higher military education, leaving aside the problem of combating it.

ДО ВІДОМА АВТОРІВ

Збірник наукових праць «Вісник Національного університету оборони України» є фаховим виданням з педагогічних та психологічних наук.

До друку приймаються наукові статті, які відповідають вимогам ВАК України (постанова Президії ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1) та містять такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Зазначені елементи можуть бути відокремлені як підрозділи, або не виділятися в тексті.

Стаття подається в одному екземплярі українською мовою з підписом автора на останній сторінці. Стаття оформлюється за зразком:

- індекс УДК (перший рядок ліворуч)
- назва статті (великими літерами на українській та англійській мовах);
- над назвою статті через 2 інтервали вказується прізвище та ініціали автора, науковий ступінь (без скорочень), вчене звання, посада, місце роботи (на українській та англійській мовах);
- під назвою через 1 інтервал робляться анотації з ключовими словами на українській, російській (до 400 др. знаків) та англійській мовах (900 др. знаків). Анотація повинна розкривати суть наукової проблеми, що розглядається в статті, і включати головний дослідний висновок. У ній повинні бути ясно і коротко викладено предмет і завдання дослідження, його методика, новизна і головні результати.

Просимо звернути особливу увагу на якість перекладу анотації та ключових слів на англійську мову!

- література подається наприкінці статті та оформлюється згідно наказу ВАК України від 26.01.2008 р. №63 (до 15 посилань);
- формат сторінки – А 4.

Обсяг статті не повинен перевищувати 0,5 др. ар. (26 тис. друкованих знаків з пробілами). Кількість знаків можна подивитися у програмі WORD: Сервіс - Статистика.

До статті обов'язково потрібно додавати:

а) її електронну версію на диску DWD-R, (DWD-RW) CD-R (CD-RW) набрану в текстовому редакторі Microsoft Word 2003, у форматі *.doc або *.rtf, шрифтом Times New Roman, (кегель 12), міжстроковий інтервал – 1, відступи зверху та знизу – 2 см, зліва – 2,5 см, справа – 2 см (Графіки, малюнки, які супроводжують текст, повинні бути у форматі JPG, EPS; складні формули повинні бути виконані у Microsoft Equation), сторінки не нумеруються, колонтитули не використовуються;

б) для здобувачів і ад'юнктів (аспірантів) обов'язково рекомендація наукового керівника (витяг з протоколу засідання кафедри (відділу, управління, навчального закладу), що рекомендує статтю до публікації);

в) довідка про авторів (для авторів з інших установ) на окремій сторінці.

Погляди авторів статей можуть не завжди співпадати з поглядами редакції журналу.

Відповідальність за зміст та якість статті несуть автор, кафедра (відділ) та рецензент. Представлені статті проходять перевірку у програмі «Антиплагіат». Редакційна колегія проводить незалежне (внутрішнє) рецензування.

Редакційна колегія залишає за собою право на редагування статей без зміни наукового змісту авторського варіанту. Рукописи не рецензуються і не повертаються.

Статті, що не відповідають вимогам журналу не розглядаються.

Збірник наукових праць

**В І С Н И К
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ОБОРОНИ
УКРАЇНИ**

4 (35) / 2013

Міністерство оборони України

Відповідальність за достовірність фактів, цитат,
власних імен та інших даних несуть автори.

Розповсюдження та тиражування матеріалів
збірника без офіційного дозволу редакції заборонено

Редактор

В. В. Стасюк

Комп'ютерна верстка

В. Ж. Богайчук

Підписано до друку 02.07.13. Здано до набору 03.07.13. Формат 30x42

Обл. вид. арк. 9. Наклад 100 прим.

Україна, 03049, м. Київ, Повітрофлотський проспект, 28

Віддруковано Поліграфічним центром Осадчого В. В.

тел. (044) – 587-78-35