

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

**ВІСНИК
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ОБОРОНИ
УКРАЇНИ**

3 (40) / 2014

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Рекомендовано
до друку вченою радою Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського
Протокол № 8 від 28 квітня 2014 р.

Київ – 2014

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

ЗМІСТ

Питання педагогіки

<i>Багаліка Т. М.</i> Педагогічні умови розвитку мотивації до навчання в системі безперервної професійної освіти.....	7
<i>Балицька А. А., Черненко О. М., Пелипенко М. М.</i> Чинники зміцнення здоров'я у контексті формування готовності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби до самозбереження.	12
<i>Берещук О. М.</i> Психолого-дидактичні аспекти впровадження дванадцятибальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи: історичний ракурс.....	18
<i>Болдирев О. В.</i> Визначення рівнів готовності у майбутніх офіцерів-прикордонників до педагогічної фасилітації.....	23
<i>Васюк О. В., Лященко Н. О., Ліснічук Н. В.</i> Теоретико-методичні аспекти контролю навчальних досягнень студентів при вивченні дисципліни «Соціальна психологія».....	28
<i>Виговська С. В., Шковира А. А.</i> Дидактико-методичні аспекти викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах.....	33
<i>Вітченко А. О.</i> Оптимізація контролю за навчально-пізнавальною діяльністю слухачів ВВНЗ як педагогічна проблема.....	37
<i>Vitchenko A. Yu.</i> The peculiarities of the mastering the monographic topics on the linguocultural studies.....	41
<i>Галатир І. А.</i> Професійні компетентності соціального педагога, який працює із дітьми-соціальними сиротами.....	47
<i>Галімов А. В.</i> Розвиток та формування водолазної та підривної справи.....	53
<i>Гіренко С. П.</i> Формування конфліктологічної культури особистості в контексті трансформації її самосвідомості.....	59
<i>Громадська Н. В., Кубіцький С. О.</i> Специфіка роботи соціального педагога у сільській загальноосвітній школі.....	65
<i>Демченко А. В., Омельченко М. І.</i> Формування готовності майбутніх рятувальників ДСНС України до виховної роботи.....	71
<i>Дяченко О. А., Теслюк В. М.</i> Особливості виховання студентської молоді у ВП НУБП України «Немішайвський агротехнічний коледж».....	78
<i>Єрмоленко А. Б.</i> Розвиток національного освітнього простору в контексті надбань теорії поколінь... 82	82
<i>Заболоцький А. Ю.</i> Система навчання викладачів інформаційним технологіям в різних країнах світу.. 88	88
<i>Ковтун Т. І.</i> Факторний аналіз інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу... 93	93
<i>Кочеригін Л. Ю.</i> Індивідуальна робота та її значення в процесі підготовки майбутніх землевпорядників.....	100
<i>Лисенко Б. В., Ковальчук Т. І.</i> Виявлення та розвиток обдарованих дітей і молоді як напрямок роботи соціального педагога сільського ЗНЗ.....	106
<i>Ліпська В. В.</i> Впровадження інформаційних технологій в систему менеджменту якості ВНЗ..... 111	111
<i>Мохнар Л. І.</i> Інноваційні педагогічні технології як компонента педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу.....	116
<i>Олійник Л. В.</i> Методичні засади навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління.....	122
<i>Омельченко М. І.</i> Фрустрація рятувальника як психологічна проблема.....	128
<i>Опальчук Б. В., Кубіцький С. О.</i> Принципи роботи соціального педагога з неповнолітніми в умовах позбавлення волі.....	133
<i>Радзіковський С. А.</i> Виховання інформаційної культури майбутніх офіцерів Сухопутних військ із застосуванням сучасних інформаційних технологій.....	138
<i>Романюк І. М.</i> Інтерактивна технологія презентації патріотичних образів у вищих військових навчальних закладах Збройних Сил України.....	144
<i>Стасюк В. В.</i> Розвиток мотивації досягнення у слухачів як умова ефективності процесу учіння... 149	149
<i>Теслюк В. М., Беренда Н. Є.</i> Зміст практичної підготовки студентів вищих аграрних навчальних закладів.....	154
<i>Третяк О. С.</i> Завдання, функції, принципи, компоненти та стилі роботи куратора академічної групи у вищому навчальному закладі.....	159
<i>Федоренко О. І.</i> Педагогічні особливості використання інформаційних технологій освіти при викладанні загально правових дисциплін.....	165
<i>Христенко О. М.</i> Патріотичне виховання дітей та молоді у просвітницькій діяльності жіночих організацій України (наприкінці ХІХ – у першій половині ХХ століття).....	171
<i>Хрупало Н. Н.</i> Проектна діяльність як перспективний засіб формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу.....	176

Чудик А. В. Зміст і методика формувального етапу експерименту щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності.....	182
Чумак Л. В. Методичні засади розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури в системі дидактичних положень Ушинського К.Д.....	188

Питання психології

Базиленко А. К. Самоврядування як вид соціальної активності студентської молоді.....	194
Вінтоняк В. Ф. Диференціація професійного “Я-образу” офіцера у процесі кар’єрного зростання... ..	199
Данилова С. В. Взаємозв’язок оцінювання надзвичайної ситуації гірничорятувальниками та стилів особистості.....	207
Доценко В. В. Використання проєктивної методики Вартегга в експрес-діагностиці курсантів-першокурсників.....	212
Євченко І. М. Роль психолога телефону довіри в сучасних умовах.....	217
Каменюк Ю. В. Формування патріотизму воїна Збройних Сил України: сучасний стан та шляхи покращення.....	223
Ковальчук О. П. Психологічні чинники формування професійної активності офіцера.....	230
Комар Т. В., Комар Т. В. Психологічні аспекти формування цінностей майбутніх фахівців – суттєва передумова професійної зрілості особистості.....	236
Ларіонов С. О. Ситуаційний аналіз професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ... ..	242
Ластовець І. В. Психологічні чинники, що перешкоджають гармонійному розвитку особистості курсанта ВНЗ МВС України.....	248
Левенець А. Є. Структура індивідуально-психологічних особливостей працівників Державної кримінально-виконавчої служби України з різними моделями копінг-поведінки.....	255
Макаренко П. В. Психологічні особливості переживання працівниками ОВС стану самотності.....	263
Макарова О. П., Мілорадова Н. Е. Напрямки дослідження професійної ідентичності.....	268
Маслюк А. М. Вплив забобонів на психологію українців.....	273
Мась Н. М. Психологічна підготовка військовослужбовців до дій у особливих умовах.....	280
Мілорадова Н. Е. Комунікативна установка у професійному розвитку працівників міліції громадської безпеки.....	286
Мовмига Н. Є. Гендерні відмінності мотиваційно-ціннісних та регуляційних характеристик життєвих домагань майбутніх правоохоронців.....	292
Найчук В. В. Теоретичні передумови розробки програми розвитку естетичного сприйняття молодших школярів.....	299
Руденко А. І. Форми та методи формування готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів.....	305
Сахнік О. В. Актуальні методологічні підходи до вивчення психологічних особливостей правоохоронної діяльності.....	311
Сердюк Л. З. Сучасні синергетичні тенденції мотивації учіння майбутніх фахівців.....	316
Смірнова О. М. Забезпечення гендерної рівності у діяльності органів внутрішніх справ України... ..	321
Солодовнікова Х. К. Соціально-психологічний портрет сучасного терориста.....	326
Сторожук Н. А. Особливості психологічної підготовки військовослужбовців до виконання миротворчих операцій.....	334
Сургунд Н. А. Професійна мобільність як складова системи професійного розвитку сучасного фахівця.....	340
Хміляр О. Ф. Денотативні та конотативні механізми символічної регуляції поведінки особистості.....	346
Чухраєва Г. В., Раткевич Л. І. Деякі проєктивні методики в системі МВС.....	353

Соціально - правові питання

Агаєва Н. С., Базарний В. Т., Даценко О. П. Критерії і оцінка елементів кадрового потенціалу ЗС... ..	359
Жаховський В. О., Булах О. Ю., Лівінський В. Г. Актуальні питання удосконалення системи медичного забезпечення Збройних Сил України з огляду на тенденції змін в порядку застосування військ.....	366
ДО ВІДОМА АВТОРІВ.....	372

CONTENTS

Issues of pedagogy

<i>Bagalika T. M.</i> Pedagogical prerequisites motivating students to learn in system of continuing professional education.....	7
<i>Balitska A. A., Chernenko A. M., Pelypenko M. M.</i> Factors health promotion in the context of operational readiness of future rescue service for self-preservation.....	12
<i>Bereshchuk M.</i> Psychological aspects didaktichni vprovadzhennya dvanadtsyatibalnoi system of otsinyuvannya navchalna dosyagnen uchniv zagalnoosvitnoi school: istorichny angle.....	18
<i>Boldyrev A. V.</i> Determination of readiness of the future border guard officers to pedagogical facilitation. . .	
<i>Vasuck A., Liashchenko N., Lisnichuk N.</i> Theoretical and methodological aspects of the control of educational achievements of students while studying the discipline "Social psychology".....	28
<i>Vygovs'ka S., Shkovyra A.</i> Didactic and methodological aspects of teaching foreign language in higher education institutions.....	33
<i>Vitchenko A. O.</i> The monitoring of optimisation the training and cognitive activities of the students of the higher military educational establishments as the pedagogical problem.....	37
<i>Vitchenko A. Yu.</i> The peculiarities of the mastering the monographic topics on the linguocultural studies..	41
<i>Galatir I. A.</i> Profesiyni kompetentnosti sotsialnogo teacher, yaky pratsyue iz ditmi-sotsialnimi orphans....	47
<i>Galimov A.</i> Development and formation of the diving and subversion case.....	53
<i>Girenko S. P.</i> Forming of conflictological culture of identity in the context of the transformation of consciousness.....	59
<i>Gromadskaya N., Kubitskiy S.</i> Specificity of social pedagogues in rural comprehensive school.....	65
<i>Demchenko A., Omelchenko M.</i> Formation of readiness of future rescuers of state emergency service of Ukraine to educational work.....	71
<i>Dyachenko E., Teslyuk V.</i> Features of the education of students in a secluded section of the national university of life and environmental sciences of Ukraine «Nemishaevo agricultural college».....	78
<i>Ermolenko A. B.</i> Development of national educational space in the context of achievements theory of generations.	82
<i>Zabolotskii A.</i> System of teaching pedagogicals of information technologicals arrownd the world.....	88
<i>Kovtun T. I.</i> The factor analysis of intellectual development of students of agro technical college.....	93
<i>Kocherygin L.</i> Individual work and its role in the training of future land surveyors.....	100
<i>Lysenko B., Kovalchuk T. I.</i> Identification and development of children and young talented as the direction of the social pedagogue rural educational institution.....	106
<i>Lipska V. V.</i> Introduction of information technology in quality management system in higher education institutions.....	111
<i>Mohnar L. I.</i> Innovative pedagogical technologies as a component of pedagogical skills of the lecture of higher educational establishment.....	116
<i>Oleinik L.</i> Methodical fundamentals studies military-special discipline masters military-social management.....	122
<i>Omelchenko M. I</i> Frustration of the rescuer as a psychological problem.....	128
<i>Opalchuk B., Kubitskiy S.</i> Principles of social teacher with a minor in conditions of imprisonment.....	133
<i>Radzikovskyy S A.</i> Education of informative culture of future officers of armed forces is with application of modern information technologies.....	138
<i>Romanyuk I. M.</i> Interactive technology presentations patriotic images in higher military educational institutions of the armed forces of Ukraine.....	144
<i>Stasyk V. V.</i> Developing motivation efficiency student motivating aims for ejective learning achievement.	149
<i>Teslyuk V.M., Berenda N.E.</i> Contents practical training of students in higher agriculture universities.....	154
<i>Tretyak H.</i> Tasks, functions, principles, components and work styles of an academic group curator in higher educational establishments.....	159
<i>Fedorenko E. I.</i> Special pedagogical aspects of information technologies use for teaching basic law disciplines.....	165
<i>Khrystenko O. M.</i> Patriotic education of children and youth in educational activities of women's organizations of Ukraine (the end of XIXth – the first half of the XXth century).....	171
<i>Hrupalo N. N.</i> Project activity as perspective mean of forming of professional competence of future officers of rear.....	176
<i>Chudyk A. V.</i> The content and methodology of forming stage of the experiment on preparing future border guards officers to use special means and measures of physical effects during operational and service activity.....	182
<i>Chumak L. V.</i> Methodological principles of development of professional skills of teachers of world literature in the system of didactical theses of Ushinskiy K.D.....	188

Issues of psychology

<i>Bazilenko A. K.</i> Self-government as type of social activity of student young peop.....	194
<i>Vintoniak V. F.</i> The differentiation of a professional “self-image” of officer are in the process of professional growth.....	199
<i>Danylova S. V.</i> Relationship of evaluation of emergency rescuers and personality styles.....	207
<i>Dotsenko V. V.</i> Usability of Vartehha’s projective techniq in rapid diagnostic of first-year cadets.....	212
<i>Yevchenko I. N.</i> Role of psychologists helpline in present circumstances.....	217
<i>Kamenuk U. V.</i> Formation of patriotism is the main task of the ideological work.....	223
<i>Kovalchuk A. P.</i> Psychological factors of formation of professional officer motivation.....	230
<i>Komar T., Komar T.</i> Psychological aspects of forming of values of future specialists are substantial pre-condition of professional maturity of personality.....	236
<i>Larionov S. O.</i> Situational analysis of professional activities of police officers.....	242
<i>Lastovets I. V.</i> Psychological factors, which complicate the balanced development of the personality of the law enforcement officer.....	248
<i>Levenets A. E.</i> The strucutre of individual psychological traits of the officers of the state penal service of Ukraine with the different models of copying behavior.....	255
<i>Makarenko P. V.</i> Psychological features of experiencing psychic state of loneliness by police officers....	263
<i>Makarova E., Miloradova N.</i> Ways of research the professional identity.....	268
<i>Maslyuk A. N.</i> Influence prejudice psychology Ukrainians.....	273
<i>Mas N.</i> Psychological preparation service to action special conditions.....	280
<i>Miloradova N.</i> Communicational mindset in the professional development of the law enforcement officers.....	286
<i>Movmyha N. E.</i> Gender differences in motivational value and regulatory characteristics of vital solicitations of future law enforcement.....	292
<i>Naychuk V.</i> Theoretical prerequisites of the program of the development younger students’ aesthetic perception.....	299
<i>Rudenok A.</i> forms and metods of future psychologists formation to preventing and resolving family conflicts.....	305
<i>Sakhnik O. V.</i> Most topical approaches for the study of psychological peculiarities of lawenforcement activity.....	311
<i>Serduk L. S.</i> Modern sinergistical тенденції of motivation of teaching of future specialists.....	316
<i>Smirnova O.</i> Historical analysis of providing gender equality in the police on the territory of modern Ukraine.....	321
<i>Solodovnikova K. K.</i> Social and psychological portrait of modern terrorist.....	326
<i>Storozhuk N.</i> Features psychological training of troops to peacekeeping operations.....	334
<i>Surgund N. A.</i> Professional mobiliti as a component of system professional development modern specialist.....	340
<i>Hmilyar O. F.</i> Connotative denotative and mechanisms of regulation symbolic human behavior.....	346
<i>Chukhraeva G. V., Ratchevic L. I.</i> Some projective methods in the system MVD.....	353

Social and legal issues

<i>Agaveva N. S., Bazarniy V. T., Dazenko O. P.</i> Criteria and estimation of elements of skilled potential of military powers.....	359
<i>Zhakhovsky V., Bulakh O., Livinsky V.</i> Pressing questions of improvement of the system of the medical providing of the armed forces of Ukraine taking into account tendencies changes of order of application of troops.....	366
INFORMATION FOR AUTHORS	372

*Багаліка Т. М., доцент спеціальної кафедри
Інституту Управління державної охорони України,
КНУ імені Тараса Шевченка (м. Київ)*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

З позицій розвитку позитивної мотивації до професійного навчання у статті проведено науковий аналіз педагогічних умов, які б сприяли формуванню внутрішньої та зовнішньої мотивації до навчання та підвищенню ефективності процесу навчання; запропоновано принципи та критерії навчальних завдань для забезпечення ефективної мотивації до професійного навчання в системі безперервної професійної освіти. В рамках поняття «внутрішня мотивація» запропоновані мотиваційні прийоми, які б заохочували слухачів (курсантів) підтримувати і розвивати усвідомлення самовизначеності.

Ключові слова: мотивація навчальної діяльності, педагогічні умови, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, професійне навчання.

С позицій розвитку позитивної мотивації к професіональному образованию в статье проведен научный анализ педагогических условий, которые бы способствовали формированию внутренней и внешней мотивации к обучению та повышению эффективности процесса обучения; предложено принципы и критерии учебных заданий для обеспечения эффективной мотивации к профессиональному обучению в системе непрерывного профессионального образования. В рамках понятия «внутренняя мотивация» предложены мотивационные приемы, которые бы поощряли слушателей (курсантов) поддерживать и развивать осознанность самоопределенности.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, педагогические условия, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, профессиональное обучение.

Постановка проблеми. Від народження людина наділена великим потенціалом для розвитку мотиваційних ресурсів. Значна частина таких ресурсів є частиною людської природи і проявляється загалом у кожного. Ступінь розвитку певного мотиваційного ресурсу та його якісні особливості визначаються індивідуально засобами моделювання та соціалізування, іншими важливими чинниками. Однак, більшість мотиваційних ресурсів вищого рівня такі як, наприклад, мотивація до професійного навчання, набуваються поступово під впливом як зовнішніх та внутрішніх чинників, так і під впливом можливостей професійно навчатися та спілкуватися.

Зважаючи на це, необхідно розглядати мотивацію до професійного навчання як план-мережу взаємопов'язаних інсайтів (глибоке проникнення, розуміння), вмінь, цінностей і ресурсів, що спонукають до усвідомлення слухачами (курсантами) (далі – слухачі) процесу навчання як такого, разом з наміром реалізувати свої навчальні цілі і з розумінням методології, яку вони обирають, намагаючись цього досягти.

Як зазначає М. В. Дьомін, адаптація до професійної діяльності, а в подальшому і кар'єрний ріст, досягаються шляхом формування потребо-мотиваційно-

діяльнісного комплексу у поєднанні із суб'єктивною образно-понятійною моделлю діяльності (комплексом знань, вмінь, навиків) на основі професійно важливих здібностей і властивостей [1]. Протиріччя між необхідністю забезпечення високого рівня ефективності професійного навчання слухачів та формуванням у них відповідної мотивації в системі безперервної професійної освіти підготовки висококваліфікованих фахівців правоохоронних органів зумовили актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Переважна більшість сучасних теорій мотивації навчальної діяльності індивідуумів акцентує увагу на когнітивному та цілеспрямованому характері мотивації. Вивчення сукупності чотирьох основних типів мотивації, а саме:

- мотивації поведінки;
- мотивації потреб;
- мотивації цілі;
- внутрішньої мотивації

стало передумовою формування та становлення сучасних поглядів на теорію мотивації навчальної діяльності і вирізнило

поняття внутрішньої мотивації як ідеальний стан.

Біхевіористи Е. Торндайк [5], Дж. Уотсон [10], Б. Скіннер [9], О.Леонтьєв [2] значну увагу приділяли принципу заохочення як головному механізму встановлення та дотримання певної моделі поведінки.

Мотиваційна модель ієрархії потреб А. Маслоу [4], згідно з якою людина мотивується п'ятьма природними потребами в порядку пріоритетності: фізіологічні потреби, потреби безпеки, соціальні потреби, потреби в пошані, потреби в самоактуалізації (креативна самореалізація), – залишається відомою та впливовою і понині.

М.Форд [7] розробив теорію людської мотивації, що включає ієрархічну класифікацію 24 цілей, які розташовані в шести категоріях:

1. Емоційні цілі. 2. Когнітивні цілі. 3. Суб'єктивно-організаційні цілі. 4. Цілі самоствердження в суспільстві. 5. Цілі інтегруючого соціального взаємозв'язку. 6. Цільові задачі: опанування, креативність, управління, матеріальний приріст, безпека.

Відхід від розуміння мотивації як реакції на усвідомлений тиск до розуміння мотивації як самовизначення мети та самоконтроль над діями є найбільш очевидним в теоріях внутрішньої мотивації Е. Дісі, Р. Ріана [6], Д.Леонтьєва [3].

Постановка завдання. Метою даного дослідження є висвітлення педагогічних умов, що сприяють формуванню ефективної мотивації до професійного навчання у системі безперервної професійної освіти. *Основними завданнями є:* визначити прийоми внутрішньої та зовнішньої мотивації, які заохочують слухачів до навчання; охарактеризувати принципи та критерії навчальних завдань для забезпечення ефективної мотивації до професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Як і люди будь-якого середовища, слухачі під час професійного навчання, переслідують численні цілі і постійно змінюють свої пріоритети. Завдання викладача максимально зосередити їх на навчальних цілях, до того ж врахування очікуваних аспектів мотивації допоможе зменшити загрозу власному *ego* слухача та принципам його власної гідності.

Аналіз існуючих навчальних програм, метою яких є професійне навчання через усвідомлення, допомагає сформуванню низки загальних принципів щодо забезпечення необхідних педагогічних умов з метою формування ефективної мотивації до професійного навчання у системі безперервної професійної освіти підготовки висококваліфікованих фахівців правоохоронних органів, а саме:

1. Принцип складання змісту навчальних програм:

- навчальний процес розроблений і спрямований на набуття слухачами професійних знань, вмінь, навичок, компетенцій, цінностей і, головне, усвідомлення ними використання всього набутого у подальшому житті;

- навчальні цілі направлені на здобуття слухачами знань та досвіду в межах прикладного контексту, з акцентом на концептуальному розумінні знань і саморегулюючому застосуванні вмінь та навичок;

- навчальна програма збалансовує співвідношення знань, вмінь та навичок;

- зміст охоплює обмежену кількість вагомих ідей, пов'язаних з професійною діяльністю.

2. Принцип викладання змісту навчальних програм:

- роль викладача не лише презентувати інформацію, але допомагати і направляти навчальні зусилля слухачів;

- роль слухачів не лише абсорбувати або рефлексивно відтворювати набутий матеріал, але і активно розуміти, усвідомлювати та надавати значення;

- домінуючими обирати ті завдання, що спрямовані на вироблення вмінь критично мислити або шукати способи вирішення проблемних ситуацій, а не лише запам'ятовувати та відтворювати;

- завдання викладача створити таку соціальну атмосферу у ході заняття, в аудиторії, за якої слухачі з ентузіазмом залучаються до обговорень, дискусій, діалогів, що в свою чергу сприяє свідомому навчанню.

Ефективне навчання – це розвиток індивідуума, зміна його поглядів, установок, норм, системи цінностей, що значною мірою залежить від адекватного застосування прийомів внутрішньої та зовнішньої мотивації.

При визначенні внутрішньої мотивації варто запроваджувати мотиваційні прийоми, які б заохочували слухачів підтримувати і розвивати усвідомлення самовизначеності; посилювати використання методів, що будуть відповідати таким потребам слухачів, як: *автономність, здібність, раціональний зв'язок*.

Для забезпечення потреб автономності слухачів необхідно спонукати діяти як незалежних осіб та надавати їм більше можливостей для власного вибору.

Для забезпечення потреб розвитку здібностей у слухачів, необхідно переконатися, що навчальна діяльність відповідає їхньому рівню знань та вмінь. Запроваджувати такі види діяльності, які б надавали їм можливість активно відповідати і демонструвати швидкий зворотній зв'язок завдяки включенню в навчальний процес рольових ігор, матеріалів автентичного характеру та матеріалів фахового спрямування, що сприяють виробленню різних вмінь та навичок, створюють ідентичність при виконанні завдання, підкреслюють значимість завдання, і мають відповідні характерні тенденції, що роблять виконання завдання цікавим та захоплюючим.

Для забезпечення потреб відчуття раціональності необхідно якомога частіше надавати слухачам можливість співпрацювати один з одним, особливо практикувати співпрацю в групах малого формату.

Інші методи внутрішньої мотивації повинні враховувати інтереси слухачів і вмещувати завдання адаптаційного плану, тим самим залучаючи їх до підвищення свого внутрішнього мотиваційного потенціалу (прийоми рольових ігор, драма, імітація, моделювання).

Внутрішньо мотивована дія є прототипом самовизначеної поведінки, яка охоплює цікавість, дослідження, спонтанність і інтерес до чийогось оточення. Соціальне оточення сприяє внутрішній мотивації при умові, що воно забезпечує три природно психологічні потреби:

1) *компетентність* (вироблення та застосування вмінь для маніпулювання і контролювання навколишнього оточення);

2) *автономність* (самовизначення у вирішенні що і як робити);

3) *зв'язок* (встановлення зв'язку з іншими через просоціальні форми взаємовідносин).

Отже, людина є внутрішньо мотивованою для того, щоб відчувати взаємозв'язок з іншими у суспільстві, функціонувати ефективно в цьому суспільстві, мати почуття особистої ініціативності.

Зауважимо, що зовнішні мотиваційні методи скоріш за все підвищують інтенсивність зусиль, а не покращують якість або креативність виконання. Вони більше сприяють мотивації рівномірної та поступової активності при виконанні завдання, що в свою чергу вимагає дотримання чіткої методології для досягнення цілі.

Тому при кожній можливій нагоді слід наголошувати слухачам про існуючі чинники зовнішньої мотивації, які мають природній характер і сприяють опануванню навчального матеріалу та набуттю професійних вмінь, навичок та компетенцій.

Методи зовнішньої мотивації є дієвими за умови, якщо вони:

1) не абсолютизовані;

2) використовуються таким чином, що зосереджують увагу слухачів головним чином на тому, що вони вивчають;

3) зберігають і підтримують внутрішню мотивацію завдяки уникненню стимулюючих систем або пояснень, які б змусили особу вчитися задля примхи викладача.

Мотиваційна картина ніколи не буде повною, якщо лишити без уваги три методологічні прийоми мотивації слухачів до професійного навчання:

1) моделювання очікуваності від навчання. Слухачі завжди охоче і позитивно реагують на спроби викладача викликати мотивацію до навчання, якщо від процесу навчання вони очікують цікавості та значимості [8];

2) формування мотивації до навчання. Цей методологічний прийом базується на:

- створенні зацікавленості, дисонансу, когнітивного конфлікту;

- перетворенні абстрактного змісту в більш близький, конкретний, або знайомий для слухачів зміст з прив'язуванням до їхнього професійного досвіду;

- виробленні інтересу до завдання або оцінки;

Питання педагогіки

- формуванні у слухачів власної мотивації до навчання;

3) заохочення зусиль слухачів навчатися. Такий методологічний прийом ґрунтується на:

- утвердженні навчальних цілей;
- підвищенні ефективності організації навчальної діяльності;
- моделюванні мислення та прийняття рішень;
- метакогнітивному усвідомленні та контролі навчальних стратегій;
- майстерності викладача при виробленні сили волі у слухачів завдяки навчанню або іншим саморегулюючим навчальним вмінням.

Ключовим фактором для досягнення ефективності у навчальному процесі є потенціал когнітивного залучення – етап, на якому слухачі активно обмірковують і використовують ключові ідеї, переважно на рівні самоусвідомлення своїх навчальних цілей і контролі своїх навчальних стратегій. Успіх навчальної діяльності у залученні слухачів до мислення з опорою на ключові ідеї залежить не тільки від завдання, але й від структурованості викладача, від мовного спілкування у режимі *викладач – слухач*, що відбувається до, упродовж та після заняття. Максимальної дії через завдання можна досягти в тому випадку, коли викладач:

1) пропонує завдання з чітко окресленими цілями і спонукає до пошуку шляхів розв'язання завдань;

2) когнітивно моделює роботу слухачів, контролює їхній успіх та забезпечує належний зворотній зв'язок;

3) допомагає долати відповідні труднощі, навчає глибокому мисленню і розвиває інтуїцію.

Синтез принципів планування, розробки та використання навчальних завдань повинен відповідати чотирьом головним критеріям:

1. *Релевантність мети*: кожне завдання розглядається суттєвим та доречним як засіб досягнення визначених навчальних цілей.

2. *Рівень складності*: кожне завдання модулюється в межах оптимальної складності.

3. *Можливість виконання*: кожне завдання можливе для виконання.

4. *Ефективність*: витрачені час та зусилля обумовлюють ефективність навчання.

При підборі завдань, що будуть в подальшому оптимально відповідати всім чотирьом головним принципам, слід зважати на використання деяких вторинних критеріїв, а саме:

1. Завдання мають бути цікавими і виконуватися із задоволенням.

2. Завдання повинні надавати можливість для інтерактивності та дискурсу.

3. Завдання повинні фокусуватися на використанні важливих ідей, а не маргінальних деталей, або цікавої, але абсолютно тривіальної інформації.

4. В комплексі, завдання повинні пропонувати різноманітність і бути направленими на мотивацію слухачів до рівня, що є сумісним з цілями навчання.

5. У цілому, завдання повинні бути тісно пов'язаними з реальними ситуаціями професійної діяльності.

Висновки. Отже, багаторічна істина психології освіти стверджує, що кожен слухач – особистість і потрібно оптимізувати його мотивацію і його навчання. Формування та розвиток мотивації до навчання у слухачів в системі безперервної професійної освіти будуть успішними, якщо:

1) реалізація програм професійної підготовки висококваліфікованих фахівців правоохоронних органів будуватиметься на інтеграції таких принципів, як: концептуальне усвідомлення слухачами знань, саморегулююче застосування ними вмінь, навичок, а також їхня готовність до самовизначеності, самоаналізу, самоконтролю;

2) при реалізації програм професійної підготовки висококваліфікованих фахівців правоохоронних органів буде збережена певна мережа умов, а саме: застосування методів внутрішньої та зовнішньої мотивації, використання комплексу організаційних, педагогічних і навчально-методичних умов (зміст навчальних програм, що враховує особистісні та професійні потреби слухачів; збалансоване співвідношення знань, умінь, навичок; врахування критеріїв релевантності, складності, ефективності при використанні навчальних завдань), що сприятимуть розвитку критичного мислення у слухачів та їхньому свідомому навчанню.

Література

1. Демин М. В. Мотив человеческой деятельности: характер, содержание, функции // Философия и общество. – 1999. – № 3. С. 56 – 57.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., смысл, Академия, 2005 – 352 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
4. Маслоу, Абрахам. Мотивация и личность / Т.Гутман, Н.Мухина (пер. с англ.).- 3 изд. СПб и др.:Питер, 2003. – 351 с.
5. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. – Москва: Работник просвещения, 1926. – 235 с.
6. Deci E., and Ryan R. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.
7. Ford M. Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs. Newbury Park, CA: Sage, 1992.
8. Lawler E., Porter L., Vroom V. Motivation and management Vroom's expectancy theory. Value Based Management Website. Retrieved February 8, 2010.
9. Skinner B. F. Science and Human Behavior. – New York, Macmillan, 1953.
10. Watson J. B. Behaviorism. New York: People's Institute Publishing Company, 1924 / 1925.

Bagalika T. M., associate professor of special chair

PEDAGOGICAL PREREQUISITES MOTIVATING STUDENTS TO LEARN IN SYSTEM OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

In terms of developing positive motivation to studying the article considers the set of pedagogical prerequisites motivating students to learn intrinsically as well as extrinsically. Concepts and motivational principles are suggested within tasks providing effective motivation to professional studying in system of continuing professional education. In terms of the concept «intrinsic motivation» a set of motivational strategies is developed that will encourage students to sustain and develop the sense of self-determined behavior. It is also emphasized that forming and development of students' motivation to learning depends on their conceptual understanding of knowledge and their self-regulated application of obtained skills. Analysis of all organizational and pedagogical prerequisites that are mandatory for effective realization of professional training curricula in the system of continuing professional education is done.

Key-words: motivating to learn, intrinsic motivation, extrinsic motivation, professional education, organizational and pedagogical prerequisites.

Балицька А. А., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри психології та педагогіки Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України (м. Черкаси)

Черненко О. М., кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри цивільного захисту та медицини катастроф

Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України (м. Черкаси)

Пелипенко М. М., ад'юнкт Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України (м. Черкаси)

ЧИННИКИ ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ

У статті розглядаються фактори зміцнення здоров'я майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби під час навчання у профільних вищих навчальних закладах. Визначаються проблеми, пов'язані з цим явищем, та чинники, що негативно на нього впливають. Робиться висновок про взаємозалежність цього процесу із формуванням готовності курсантів до самозбереження.

Ключові слова: курсант, профільний вищий навчальний заклад, готовність до самозбереження, здоров'я.

В статье рассматриваются факторы укрепления здоровья будущих специалистов оперативно-спасательной службы во время обучения в профильных высших учебных заведениях. Определяются проблемы, связанные с этим явлением, и факторы, негативно на него влияющие. Делается вывод о взаимозависимости этого процесса с формированием готовности курсантов к самосохранению.

Ключевые слова: курсант, профильное высшее учебное заведение, готовность к самосохранению, здоровье.

Розширення спектру проблем, пов'язаних із попередженням та ліквідацією наслідків надзвичайних ситуацій у сфері професійної діяльності особового складу оперативно-рятувальних підрозділів ставить нові вимоги до фахової підготовки, в тому числі її соціальних, педагогічних, психологічних, виховних аспектів. Одним з факторів цього процесу має стати формування готовності майбутніх рятувальників до самозбереження, що зменшить ймовірність отримання ними травм і позитивно вплине на виконання покладених на них обов'язків з попередження і ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій.

Актуалізація категорії готовності у психології та педагогіці відбулася у 70-80-х роках минулого століття, виявила певні наявні проблеми, пов'язані із розширенням видів професійної діяльності та системою підготовки до них, і поряд з протіканням процесу концептуалізації призвела до виникнення значного інтересу до себе, що не згасає і понині [5, с. 117].

На сучасному етапі розвитку наукової думки явище готовності отримало свій

розвиток переважно у площині вивчення психологічних, педагогічних та акмеологічних особливостей у напрямках: готовність до діяльності в екстремальних умовах (В.І. Пліско, О.В. Хуртенко), до праці (А.А. Балицька, В.О. Моляко), до навчання (Н.С. Кусакіна, Ю.А. Самарін), до педагогічної діяльності (Л.В. Кондрашова, А.Ф. Линенко, В.О. Сластьонін), готовність військовослужбовців (Л.О. Кандибович, В.В. Ягупов), спортсменів (А.Ц. Пуні); професійна (В.А. Крутецький, І.М. Окуленко) та управлінська готовність (Л.Е. Орбан-Лембрик).

В.І. Даль у своєму тлумачному словнику описував готовність як стан або властивість готового. У свою чергу, цей прикметник вчений відносить до людини та предмету, називаючи готову людину такою, що «приготувалася, повністю зібралася, пристосувалася до чого-небудь; може і бажає що-небудь виконати» [2, с. 160-161]. Подібне трактування знаходимо і в тлумачному словнику сучасної української мови, згідно з яким готовність – це стан готового або бажання зробити що-небудь; поняття «готовий» має кілька визначень,

найцікавішим для нас є «той, що зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь» [1, с. 257]. Проте варто згадати і розмовну форму тлумачення даного терміну: «який уже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності» – на нашу думку, таке визначення певною мірою можна вважати більш високим рівнем готовності, тим, що межує із поняттям «майстер своєї справи». Як бачимо з вищесказаного, готовність називається *станом*, який пов'язується із можливістю виконати певну справу, причому зауважимо, що мова не йде про виконання навмання, чітко окреслюється підготовка до зазначеної роботи. Окремо відзначимо згадування про наявність та імовірно важливе значення бажання у цьому процесі.

С.Л. Рубінштейн писав, що кожна вольова дія має починатися з певного «відправного пункту», тобто зі стану, який формується в результаті попередньої відносно складної та довготривалої внутрішньої роботи і може бути визначений як стан готовності, внутрішньої мобілізованості. Психолог додавав, що перехід людини до дій на основі готовності може здійснюватися з внутрішньою необхідністю природнього процесу і бути стрімким або, незважаючи на вже прийняте рішення, їй треба зібратися, щоб перейти до втілення рішення у життя [8, с. 574].

За М.І. Д'яченком та Л.О. Кандибовичем, готовність – це вибіркова, прогнозована активність особистості на етапі її підготовки до діяльності [4]. Дослідники також наголошують на двобічності готовності і розрізненні її як: а) складного особистісного утворення (загальна або довготривала) – комплекс стійких якостей та характеристик особистості (знання, уміння, мотиви діяльності), а також завдання, змісту і умов діяльності; така сукупність зрештою дає суб'єкту змогу виконувати діяльність; б) психічного стану особистості (тимчасова або ситуативна) – актуалізація всіх психічних сил, яка створює можливості для здійснення діяльності в конкретний момент часу [3, с. 37]. Роботи цих вчених ми розглядаємо перш за все як спробу оцінити готовність з позиції надання системності та послідовності процесу її утворення. Зокрема, вони відзначають, що у загальному вигляді вона складається з *ідейної*,

моральної, ділової, фізичної та психологічної готовності, та роблять висновок, що остання насить пріоритетний характер та має складну динамічну структуру, виражаючи сукупність інтелектуальних, емоційно-вольових та мотиваційних компонентів психіки у їх співвідношенні з умовами, що виникають, та майбутніми завданнями.

Для розуміння сутності готовності до самозбереження необхідно проаналізувати як стан готовності, так і явище самозбереження. На нашу думку, при аналізі самозбереження необхідно звернути увагу на його «лексичну основу», тобто зрозуміти, що означає термін, котрий безпосередньо пояснює це явище. Дослідження літературних джерел у цьому напрямі показало, що зазначене поняття не має чіткого визначення: так, згідно з Оксфордським тлумачним словником з психології, це *загальний термін*, який позначає моделі поведінки, направлені на збільшення шансів виживання організму [7], низка джерел називає його *прагненням* зберегти своє життя або досягнутий рівень життя та діяльності, «закріпитися» на узятих «висотах» [1, с. 1289], деякі науковці пов'язують його зі *здоров'ям* індивіда [6], інші, торкаючись даної проблематики, взагалі уникають конкретного визначення самозбереження.

Таким чином, на нашу думку, готовністю до самозбереження є стан особистості, який має складну динамічну компонентну структуру, сприяє задоволенню її потреби у збереженні власного життя та здоров'я та реалізується у відповідному способі взаємодії з навколишнім середовищем (самозберігаючою поведінкою). Зауважимо, що в рамках даної статті нас перш за все цікавить проблема збереження здоров'я майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби, яка є безумовно актуальною на етапі їх навчання у профільному вищому навчальному закладі (ВНЗ) та може розв'язуватися за допомогою готовності курсантів до самозбереження.

Дослідження літературних джерел та безпосередній досвід навчання у профільному ВНЗ дозволив зробити висновок про компонентну структуру формування готовності курсантів до самозбереження, а проведений аналіз їх анкетних даних та опитування [9]

засвідчили низку проблем, що супроводжують цей процес; його факторами, згідно із зазначеними висновками, є наступні:

1. Фізичні (наявність шкідливих звичок, дотримання режиму дня, перебування на свіжому повітрі, фізична активність).

Наявність шкідливих звичок. Особливості проживання курсантів практично виключають можливість вживати спиртні напої, проте серед них досить поширене тютюнопаління. Рівень розповсюдженості тютюнопаління залежить від віку і статі і коливається від 3,2% до 11,3% серед курсантів жіночої статі та від 25% до 52% серед курсантів чоловічої статі. При цьому питома вага обох категорій курсантів, які палять, зростає у старших вікових групах, особливо після 20 років, тобто до старших курсів навчання.

Інтенсивність паління курсантів також істотно збільшується з віком. Так, після 19 років питома вага курсантів з інтенсивним палінням (більше 10 сигарет на день) збільшується в залежності від віку на 11,2-20,0%.

Дотримання режиму дня. Важко переоцінити значення раціонального добового режиму життєдіяльності для здоров'я людини. Особливе значення має режим дня в життєдіяльності курсантської молоді, серед якої дотримуються цілком гігієнічно раціонального режиму дня тільки 8,5%, а цілком не дотримуються – 66,1%. Однак частина курсантів дотримується окремих режимних факторів протягом дня (25,4%).

Для великої кількості курсантів характерні різні порушення сну. Так, 12% курсантів систематично мають у край недостатній за тривалістю сон (5-6 годин), а в 52,5% він складає тільки 6-7 годин, тоді як вікова норма дорівнює 8-9 годинам. Інакше кажучи, тільки у 35,5% курсантів тривалість сну знаходиться на рівні вікової гігієнічної норми.

Особливо сильно страждає тривалість сну у 18-річних курсантів. Серед цієї вікової групи 77% осіб мають тривалість сну нижче гігієнічної норми. Також істотно скорочений сон у 19, 20 і 22-річних курсантів (69-71%), дещо краща ситуація у 21-річних.

У 37,4% курсантів відзначаються різні види безсоння. Особливо такі порушення

характерні для старших вікових груп (21 рік і старше), а також для 19 і 20-річних, де питома вага осіб, які страждають на безсоння, складає 39,4-44,7%.

Незважаючи на встановлений розпорядок дня, страждає у курсантів і організація харчування. Так, нормальну кратність прийомів їжі (3-4 рази) мають тільки 62,6% курсантів, для більш ніж 34,2% характерна вкрай недостатня кратність прийомів їжі (1-2 рази), а для 3,2%, навпаки, надлишкова (5 і більше разів). Всі обов'язкові складові елементи режиму харчування (сніданок, обід, полуденок і вечерю) мають постійно тільки близько 65% курсантів. Інші або взагалі не мають або мають усі складові частини режиму харчування періодично. Істотним недоліком режиму харчування курсантів є те, що частина з них не має постійно сніданку (8,4%), обіду (4,3%) і вечері (3,4%).

Перебування на свіжому повітрі. Велика питома вага курсантів, які не вкладаються у межі гігієнічно раціонального режиму дня, визначається вираженими особливостями у структурі сформованого способу життя курсантів, особливо за окремими його факторами. Так, більше 62% курсантів перебувають на свіжому повітрі не більше двох годин, а 8,7% знаходяться на свіжому повітрі менше однієї години. І тільки 29,3% курсантів перебувають на відкритому повітрі протягом дня три години і більше. Причому найбільші відхилення цього фактора від параметрів здорового способу життя характерні для курсантів віком від 18 до 20 років. Серед 18 і 19-річних курсантів найбільша кількість тих, хто протягом дня перебуває на свіжому повітрі до однієї години (14,1-14,2%), а серед 18 і 20-річних найменша кількість тих, хто перебуває на свіжому повітрі три години і більше щодня (17,2% і 18,8%). Крім того, у цій віковій категорії курсантів середня кількість тих, хто щодня перебуває на свіжому повітрі, знаходиться в межах 22%, тоді як для респондентів віком від 21 до 23 років вона складає 32,3%.

Фізична активність. Фактичний спосіб життя курсантів характеризується низькою фізичною активністю. Систематично віддають перевагу фізично активній формі відпочинку тільки 10,5% курсантів, займаються щодня гімнастикою 16,8%, а спортом – 22,5% осіб. Причому найбільша

питома кількість тих, хто займається спортом, спостерігається серед курсантів віком від 17 до 19 років, а істотне зниження кількості тих, хто займається спортом, відбувається у старших вікових групах курсантів, починаючи з 20 років. Серед курсантів різних вікових груп дуже мала кількість тих, хто систематично віддає перевагу щоденному фізично активному відпочинку (5,6%). У той же час, серед усіх вікових груп курсантів різко превалює змішаний характер відпочинку – фізично активно-пасивний.

2. Інтелектуальні (знання про здоров'я та чинники, що на нього впливають).

Знання про здоров'я та чинники, що на нього впливають. У площині інтелектуальних факторів, що чинять вплив на готовність до самозбереження для майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби створено виключно сприятливі умови. Відповідні знання можна отримувати на навчальних дисциплінах «Медицина надзвичайних ситуацій» (зокрема, розділи цього курсу, які розглядають загальні анатомічні закономірності розвитку життєзабезпечувальних систем організму та їх гігієни), «Підготовка пожежного-рятувальника», «Фізична підготовка», «Екологія», «Безпека життєдіяльності», «Підготовка газодимозахисника». Тема здоров'я, його збереження та покращення систематично актуалізується на щотижневих лекторіях, які проводяться керівництвом курсів в рамках соціально-гуманітарних, виховних та педагогічних заходів. Бажаючи дізнатися ще більше мають змогу відвідувати бібліотеки, де можуть знайомитися з профільною літературою.

3. Сімейно-побутові (вік та спосіб життя батьків, склад та стосунки у сім'ї, місце та соціально-побутові умови проживання).

Вік та спосіб життя батьків. Відомо, що здоров'я людини багато в чому закладається в утробному періоді, і провідне значення в цьому належить віку батьків у момент формування вагітності і пологів. При цьому вважається, що найбільш здорове покоління народжується у віці батьків від 18 до 30 років.

Переважає більшість курсантів (75,5%) народилася, коли батькам було від 20 до 30 років. Суттєва частка курсантів народилася, коли батькам було більше 30 років (18,2%), і

невелика кількість (6,3%) курсантів з'явилися на світ від дуже молодих батьків (до 20 років). Така вікова структура батьків курсантів у період народження дітей свідчить про сприятливу біологічно-вікову основу здоров'я курсантів.

Поруч з цим необхідно відзначити, що серед батьків курсантів досить широко поширені шкідливі звички у вигляді паління і вживання алкогольних напоїв. Так, не палять тільки близько 50% батьків. При цьому палять обоє батьків порівняно нечасто: трохи більше 1% випадків. Несприятлива ситуація спостерігається з вживанням батьками міцних спиртних напоїв. Так, не вживають спиртні напої тільки 66,6% матерів і 35% батьків. Подібна ситуація зі шкідливими звичками відіграє помітну роль у формуванні сімейних взаємин і сімейного психологічного клімату, яких ми торкнемося нижче.

Склад сім'ї. Велике значення у формуванні здоров'я молоді відіграють сімейно-демографічні фактори, особливо тип і склад родини. Більше половини курсантів проживають у повній нуклеарній родині, а ще 28,9% – у повній складній родині. Однак досить велика кількість курсантів (14,8%) проживає у неповній родині. Відомо, що найбільш сприятливо позначається на процесах формування здоров'я підростаючого покоління проживання у повній і, особливо, у повній складній родині. Тому можна сказати, що за цим фактором досліджуваній колектив має досить сприятливу основу, тому що 85,4% курсантів виховуються в повних нуклеарних і складних родин.

Найбільша кількість курсантів проживають у родин з 4-5-ма (63,3%) і 2-3-ма особами (31,9%). Тільки 4,8% проживають у великих родин (більше 5 осіб). Є достатньо доказів того, що найбільш ефективно процес формування здоров'я підростаючого покоління проходить в середніх (4-5 осіб) і великих (більше 5 осіб) родин. Тому те, що близько 68% курсантів виховуються в середніх і великих родин, можна розглядати як сприятливе валеологічне явище. Однак те, що третина курсантів (31,9%) проживає у малих родин, свідчить про те, що склад родини може робити істотний внесок у формування хвороб даної популяції курсантів.

Стосунки у сім'ї. Як свідчать дані,

погані або задовільні взаємини курсантів зі своїми батьками існують у близько 7% і 10% курсантів відповідно. При цьому конфліктні сімейні умови характерні для 22,3% родин, де проживають курсанти. Очевидно, що негативний клімат у сім'ї є сильним чинником ризику для здоров'я її членів, тому досить велика питома вага родин з несприятливим психологічним кліматом є негативним соціально-психологічним фактором здоров'я курсантів.

Місце проживання. У формуванні здоров'я людини в даний час ключову роль відіграє процес урбанізації, особливо коли він накладається на несприятливе екологічне середовище. Тому аналіз перебування курсантів у подібному середовищі може істотно визначати рівень їхнього здоров'я.

Близько двох третин курсантів проживають у великому міському центрі більше 10 років, а 30% – від 5 до 10 років. Отже, переважна більшість курсантів тривалий період проживає у зазвичай несприятливому екологічному середовищі великого чи середнього міста, яке найчастіше характеризується розвитком промислових підприємств, значним транспортним навантаженням, нестабільною криміногенною обстановкою тощо.

Соціально-побутові умови проживання. У той же час соціально-побутові умови життєдіяльності курсантів досить сприятливі. Так, 97% курсантів старших курсів проживають у власних будівлях (40,4%) або окремих чи комунальних квартирах, що знаходяться в гарному (80,5%) або задовільному (18,6%) технічному стані, тобто відповідних за основними параметрами до гігієнічних норм.

Однак рівень санітарно-технічного благоустрою сімейного житла, особливо за такими показниками, як централізоване водопостачання і каналізація, не високий: цілком упоряджене житло складає тільки 45,7%, частково 44,6%, а 9,7% є невпорядкованим.

4. Емоційно-мотиваційні (стресостійкість, місце здоров'я у системі цінностей).

Стресостійкість. Життя майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби в

умовах профільних ВНЗ значно відрізняється від життя їх однолітків, що навчаються у цивільних ВНЗ. Крім навчального навантаження курсанти можуть залучатися до ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, гасіння пожеж тощо під час несення служби у навчальній пожежній частині, виконують різноманітні обов'язки в нарядах та дозорах, беруть на себе відповідальність за підлеглих в якості керівників первинних курсантських підрозділів, беруть участь у благоустрої навколишньої території, кожен їх день розписаний щохвилинно відповідно до встановленого розпорядку та інше. Ці фактори суттєво впливають на нервову систему, виснажують її та здатні викликати стан стресу. Тому здатність курсанта стійко переносити такі нервові навантаження і як наслідок бути «нечутливим» до впливу стресогенних факторів є досить важливим чинником його здоров'я.

Проведене серед курсантів емпіричне дослідження показало, що лише близько половини опитаних (56,4%) невіддатливі до стану стресу, інша ж їх частина важко переживає психологічні навантаження. З нашої точки зору, ця проблема актуальна не лише під кутом збереження здоров'я курсантів – особливо гостро вона постає з урахуванням складності та небезпечності обраної ними професії.

Місце здоров'я у системі цінностей. Теоретичний аналіз літератури засвідчив значну увагу, яку приділяють дослідники ціннісно-мотиваційним якостям особистості при формуванні стану готовності до діяльності. Безумовно, не є виключенням і готовність майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби до самозбереження, у площині якої необхідним, на наш погляд, є усвідомлення ними важливості ролі здоров'я у житті. Таким чином, істотним фактором виховання здорової особистості курсанта є місце здоров'я в його системі цінностей.

За даними опитування, 78,6% респондентів вважають фізичне і психічне здоров'я провідною або однією з провідних цінностей у своєму житті. Цей факт означає, що опитані усвідомлюють важливість цієї категорії як для професійного, так і особистого життя, та свідчить про наявність важливого мотиваційного підґрунтя для

формування у них готовності до самозбереження.

Таким чином, проведене дослідження показало, що серед найбільших проблем при формуванні готовності до самозбереження можна назвати такі: схильність багатьох курсантів до шкідливих звичок та порушення режиму дня, низький рівень фізичної активності, тривале проживання у

великих містах з проблемним екологічним станом, піддатливість багатьох опитаних до впливу стресогенних факторів. Дані чинники, негативно впливаючи на зазначений процес, відповідно чинять негативний вплив і на здоров'я курсантів, а боротьба з ним є перспективним напрямком майбутніх наукових досліджень.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками, доповненнями та CD) / укладач і головний редактор В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.: іл.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Избранные статьи. Под редакцией Л.В. Беловинского. – М.: ОЛМА-ПРЕСС; ОАО ПФ «Красный пролетарий», 2004. – 700 [4] с.
3. Дьяченко М.И. Готовности к деятельности в напряженных ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
5. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» / В.Ф. Жукова // Известия Томского политехнического университета. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2012. – Т. 320. – № 6. – С. 117-121.
6. Зайцева Е.Г. Проблема самосохранения жизни и здоровья работников / Е.Г. Зайцева // Вестник Научного центра по безопасности работ в угольной промышленности. – Кемерово: ООО «ВостЭко», 2008. – № 1. – С. 74-79.
7. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под редакцией А. Ребера: в 2-х тт: Т.1. / Перевод с английского Е.Ю. Чеботарева – М.: Вече АСТ, 2003. – 592 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [2-е издание] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Черненко О.М. Соціальний статус та дотримання санітарних правил в житті курсантів / О.М. Черненко, В.М. Покалюк // Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки. – Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2008. – Випуск 132. – С. 151-157.

*Balitska A. A., candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Chernenko A. M., candidate of medical sciences, associate professor
Pelypenko M. M., adjunct of*

FACTORS HEALTH PROMOTION IN THE CONTEXT OF OPERATIONAL READINESS OF FUTURE RESCUE SERVICE FOR SELF-PRESERVATION

The article considered the question of strengthening the health of future specialists of operational and rescue service during training in specialized higher education institutions, proved topicality of this problem for professional activity of operational and rescue units. Defined correlation this process with formation of readiness of students to self-preservation. The theoretical analysis of the concepts of "readiness" and "self-preservation", analyzed options for their interpretation of the scientific dictionaries and literature psychopedagogical orientation. Determined that the component structure of the readiness of students to self-preservation is composed of four factors: physical, intellectual, family and domestic, emotional and motivational. Lighted content of some aspects of which in turn consist of these factors, the role and importance of each aspect in maintaining the health of students. By analyzing statement and surveys of students studied the problems associated with the formation of readiness for self-preservation, and the factors affecting it negatively.

Keywords: cadet, specialized higher education institution, the readiness to self-preservation, health.

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДВАНАДЦЯТИБАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИЧНИЙ РАКУРС

Дана стаття присвячена ряду актуальних проблем впровадження сучасної 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів, що є діючою у галузі середньої освіти в Україні.

Здійснення історико-наукового аналізу процесів впровадження нової системи оцінювання у загальноосвітній школі, ретельна реконструкція загальної картини зазначених реформаторських змін у галузі дозволили встановити домінування соціальних детермінант проведення реформи, дослідити зміст психолого-дидактичних засад нової системи оцінювання, виявити основні її недоліки та з'ясувати їх причини.

Ключові слова: система оцінювання знань, рівні засвоєння знань, шкала оцінювання, психолого-дидактичні засади.

Данная статья посвящена ряду актуальных проблем внедрения современной 12-балльной системы оценивания учебных достижений учащихся, которая является действующей в системе среднего образования в Украине.

Осуществление историко-научного анализа процессов внедрения новой системы оценивания в общеобразовательной школе, тщательная реконструкция общей картины указанных реформаторских изменений позволили установить доминирование социальных детерминант проведения реформы над педагогическими, исследовать содержание психолого-дидактических принципов новой системы оценивания, выявить основные ее недостатки и выяснить их причины.

Ключевые слова: система оценивания знаний, уровни усвоения знаний, психолого-дидактические основы.

Постановка проблеми. Система оцінювання знань учнів у вітчизняній освіті вже більше десяти років знаходиться у стані постійних динамічних змін. Означені реформаторські процеси, що розпочалися ще у 2000 році у системі шкільної освіти, нині охопили усі освітні галузі. Значної актуальності питання вдосконалення контролю навчальних досягнень учнів набувають у зв'язку із запровадженням нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.

Процеси впровадження нової системи контролю знань учнів у галузі шкільної освіти у 2000 році мали суттєві недоліки, науково-практичний зміст яких стосувався, в основному, питань сфери педагогічної психології, шкільної та загальної дидактики. На ряд з них вказували у своїх публікаціях Біляковська О. [2], Левченко Л. [4], Паламарчук В. [5], Семчакевич С. [7], Сікорський П. [8].

Не зважаючи на давність означених освітніх нововведень, існуючі на даний час практичні проблеми їх реалізації висувають потребу подальшого глибокого, комплексного психолого-дидактичного аналізу сутності окреслених реформаторських змін.

Мета дослідження: здійснити історико - науковий аналіз впровадження

12- бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи.

Відповідно до окресленої мети, основними **завданнями** є: реконструкція загальної картини зазначених реформаторських змін у галузі, встановлення змісту психолого-дидактичних засад нової системи оцінювання, виявлення основних її недоліків та з'ясування їх причин.

Виклад основного змісту. 2000 рік для системи середньої освіти ознаменувався рядом значних подій, які не лишили байдужими жодного з учасників навчально-виховного процесу. Загальноосвітня школа переходила на дванадцятирічний термін навчання та дванадцятибальну систему оцінювання навчальних досягнень учнів.

Швидкість впровадження нової системи оцінювання була приголомшливою. Жодних пробних експериментів. Педагоги та учні, закінчивши один навчальний рік за звичною п'ятибальною системою, повернулися до навчання у новому навчальному році вже із системою оцінювання в 12 балів. Циркуляри Міністерства освіти сповіщали про нову реформу в освіті, розтлумачуючи загальні принципи нового прогресивного підходу до контролю знань учнів, що позиціонувався як новаційний гуманістичний прорив у

Питання педагогіки

реформуванні шкільної освіти, орієнтований на пріоритети цінності особистості.

Принцип позитивізму в оцінюванні стає панівним та наскрізним, торкається усіх складових системи: ми оцінюємо рівень навчальних досягнень учня, а не ступінь його невдач; термін «невстигаючі» стає некоректним; всі оцінки вважаються позитивними; критерії до будь-якого балу нової шкали не повинні містити формулювань «учинень не вміє», «учень не знає», «учень не може»; проголошується і реалізується відмова від другорічництва.

Введення нової шкали оцінювання значно розширювало палітру оцінок, що покликана була точніше і якісніше оцінювати знання учнів. З'являється чітка система критеріїв до кожного балу в межах кожної навчальної дисципліни. Поточне оцінювання стає необов'язковим. Вводиться

поняття обов'язковості для так званого тематичного контролю знань.

Вводиться також поняття рівнів навчальних досягнень – початкового, середнього, достатнього, високого. На кожен рівень відводиться по три бали, що в сумі дає дванадцять.

Насправді, ретельне, дидактично виважене обґрунтування 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів у відповідності із рівнями засвоєння знань, подавалися ще у вісімдесятих роках 20 ст., за радянських часів, вченим педагогом В.Безпалько.[1] Отже, провідні засади реформаторських змін, що позиціонувалися як нові, вже давно існували в науці.

Наказ Міністерства освіти №428/48 від 04.09.2000 подавав ще й перехідну шкалу, яка мала спростити перехід до нової системи оцінок:

Шкала оцінювання	Оцінки											
4-бальна шкала	2			3			4			5		
Перехідна шкала	2- 2 2+		3- 3 3+			4- 4 4+			5- 5 5+			
12-бальна шкала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Критерії до кожного рівня дійсно вражали своєю науковою виваженістю. Адже науковим підґрунтям впроваджуваної 12-бальної системи оцінювання знань учнів було існуюче у педагогічній психології уявлення про етапність процесу засвоєння людиною нової інформації, формування навичок та умінь. За визначенням С. Л. Рубінштейна «процесс прочного усвоения знаний — центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т.д.» [6, т.2, с. 84]. Саме на основі означених психолого-педагогічних уявлень побудовані так звані рівні засвоєння знань, здавна відомі у педагогіці.

Прописані, наприклад, у класичному підручнику з дидактики М. Скаткіна, етапи засвоєння знань мають наступне наповнення. Перший етап – свідоме сприйняття, осмислення та запам'ятання нової інформації, що зовні знаходить відображення у можливості відтворення інформації. Наповнення другого етапу пов'язане із застосування знань у

стандартних ситуаціях, за взірцем. Зміст третього, творчого – застосування знань у нестандартних ситуаціях.[3, с.192] У новій системі рівнів було чотири: початковий, середній, достатній та високий. Явним було розділення першого рівня на два: відтворення виділяється як окремий рівень засвоєння.

Критерії нової 12-бальної системи оцінювання чітко відповідали рівням засвоєння знань. Отже, використання нової системи оцінювання не тільки вдосконалювало контроль знань учнів, але й окреслювало нові орієнтири для підвищення ефективності навчального процесу в цілому, оскільки спиралося на потужний психолого-педагогічний фундамент.

Однак, педагогічні працівники, на жаль, із не завжди досконалим рівнем як психологічної, так і суто дидактичної компетентності, які повинні апріорі, і без впровадження нововведень, будувати процес навчання у чіткій відповідності до зазначених рівнів, часто не обтяжують себе такими складнощами. Нагадаємо, що повноцінне засвоєння знань учнем відбудеться тільки тоді, коли вчитель «проведе» його всіма рівнями. У тісному взаємозв'язку із психолого-дидактичними закономірностями процесу засвоєння знаходиться й система шкільних типів

уроків – урок засвоєння нових знань, урок застосування знань, формування умінь та навичок, проблемний урок з творчого застосування знань та ін. Педагог дійсно, має забезпечити і свідоме сприйняття й осмислення нового матеріалу, й вжити систему дидактичних заходів, метою яких є краще запам'ятовування нової інформації. А головне – вчитель не повинен зупинятися на цьому, він повинен віднайти можливість створення умов для формування в учнів умінь застосовувати набуті знання у різних, у тому числі творчих ситуаціях.

Однією із серйозних проблем сучасної школи є саме «не доведення» школяра до кінцевих етапів процесу засвоєння знань. Прикро, але факт, що сучасна школа зупиняється часто тільки на рівні репродуктивному, сутність якого полягає у можливості відтворити учнем отриману інформацію. Часто процес навчання, організований вчителем зводиться до спрощеної форми – «розповів, опитав, оцінив». Чи треба дивуватися тому, що для учня відповідно формується схема навчання – «завчив, здав, забув». Цікаво – чи має право педагог вимагати від учнів навчальних досягнень на високому рівні, якщо цей педагог обмежив організацію навчання тільки, наприклад, рівнем відтворення? І як же здійснюється оцінювання навчальних досягнень учнів на достатньому та високому рівні, якщо вчитель так і не організував їхню учбову діяльність на цих рівнях?

Отже постає перша серйозна проблема впровадження нової 12-бальної системи оцінювання. Вона актуалізувала потребу здійснювати організацію навчального процесу у відповідності до психолого-педагогічних засад його успішності, серед яких одна з центральних позицій належить рівням засвоєння знань. Введення нової системи продемонструвало недостатній рівень дидактичної обізнаності ряду працівників галузі.

Проте, дорікати тільки на недостатній рівень професіоналізму вчителів у цій ситуації було б несправедливо. Справа у тому, що підстави для суто формального переходу на нову 12-бальну систему оцінювання давало саме Міністерство освіти.

Справжнім суттєвим і вельми серйозним недоліком її було те, що ініціатори даної реформи поруч із

блискучими дидактичним обґрунтуваннями нових критеріїв для розширеного спектру балів та рівнів навчальних досягнень учнів подали так звану «перехідну шкалу», яка мала на меті спростити для пересічного вчителя перехід до нової системи оцінювання. Зауважимо, було очевидним - «перехідна шкала» повинна була також частково послабити «шоковий» стан вітчизняних педагогів, учнів та їх батьків від раптовості нововведень. Перехідна шкала «роз'яснювала», наприклад, що бали «10», «11», «12» нової системи насправді відповідають оцінкам відповідно «п'ять із мінусом», «п'ять» і «п'ять із плюсом». Бали «7», «8», «9» - відповідно трактуються як «чотири із мінусом», «чотири», «чотири із плюсом» і т. д. Вчителів запевняли, що ця система для них є давно відомою і працюють вони за нею давно. Дійсно, не заглиблюючись особливо у зміст критеріїв, деякі вчителі почали сміливо діяти за перехідною шкалою, абсолютно механічно виставляючи бали нової системи.

У чому ж крилася небезпека «перехідної шкали»? Спробуємо розібрати це на конкретному прикладі. Отже, урок історії. Вчитель викликає до дошки учня і ставить йому завдання розповісти частину із параграфа, що був заданий до дому. Учень сумлінно намагається точно відтворити завчену вдома інформацію, але все ж таки припускається несуттєвої помилки у даті й пропускає певні фрагменти тексту підручника. Вчитель починає міркувати: «П'ять» поставити не можу. Ця відповідь на «четвірку». Що це за бал за новою системою?», - і механічно, спираючись на згадувану «перехідну шкалу», виставляє учневі, наприклад «8» або «9».

Але варто лише замислитися й починаєш усвідомлювати, що оцінка виставлена не за 12-бальною, а за 5-бальною системою. Учень тільки розповідав завчену з підручника інформацію. Він просто її відтворив, а отже вчитель за новою системою оцінювання мав поставити не більше «шести». Адже саме «шість» є максимальним балом для рівня відтворення. Але у вчителя є перехідна шкала, а отже він правий.

Чимала кількість відданих освітян науковців та педагогів-практиків, що розуміються на елементарних дидактичних засадах організації процесу навчання у школі, у тому числі - нової системи

оцінювання, успішно працюють над формуванням навчально-методичного супроводу викладання різних дисциплін, створюючи підручники, навчальні посібники, зошити для практичної роботи, що відображають поетапне засвоєння знань, однак недосконалою практика як організації процесу засвоєння, так і оцінювання його результатів, залишається достатньо поширеною.

Таким чином, організація впровадження нової 12-бальної системи оцінювання для ланки середньої освіти мала суттєву внутрішню неузгодженість, яка врешті-решт стала однією з вирішальних причин формального, на жаль, характеру переходу на нову систему оцінювання знань у школі.

Низький рівень дидактичної компетентності педагогічних працівників під час впровадження нової системи оцінювання знайшов своє вираження ще в одному важливому аспекті. Розпорядчими документами було офіційно відмінено обов'язкове поточне оцінювання у зв'язку із введенням тематичного.

Поточне оцінювання передбачало оцінювання за результатами проходження певного етапу засвоєння. Чим нижче рівень (етап) засвоєння, тим нижчою буде оцінка. Якщо вчитель відпрацьовує із учнем перший рівень засвоєння, зрозумілим стає, що максимальна оцінка, що її може отримати учень за абсолютну успішність проходження цього рівня – це тільки – «три» за 12-бальною системою. І не зважаючи на те, що всі оцінки за новою системою вважаються позитивними, звичайна пересічна логіка підказувала, що «трійка» набагато менша за, наприклад, «сімку», а отже й гірша за неї. Та й батьки такого учня навряд чи зраділи б подібній оцінці.

Не вдаючись до складнощів дидактики, вчителі просто перестали здійснювати поточне оцінювання. Адже воно, за вимогами нової системи, ставало необов'язковим. Шкільні вчителі перестали здійснювати поточне оцінювання, а отже й поточний контроль знань. Плутанина у поняттях контроль, оцінювання, перевірка спостерігається у вживанні даних слів дуже широко. Але згідно дидактичної теорії давно відомо, що контроль – це явище комплексне, що включає він три складові компоненти, а саме – перевірку, оцінювання й облік. Що перевірка означає виявлення рівня засвоєння

учнем знань, оцінювання передбачає вимірювання цього рівня, облік – фіксацію результатів цього вимірювання. А головне – контроль знань може здійснюватись вчителем тільки у вигляді перевірки, або у вигляді перевірки та оцінювання без фіксації у різній навчальній документації його результатів, або він може бути організованим вчителем у комплексі усіх трьох своїх складових.

На жаль, мало хто з вчителів знає ці дидактичні аспекти. Із відміною необхідного поточного оцінювання вчителі взагалі перестали регулярно перевіряти поточну успішність. Гасла індивідуалізації та особистісно – зорієнтованого підходу в начальному процесі, які мала реалізувати і дана нова система оцінювання, залишились нездійсненими. Оскільки, не перевіряючи регулярно на якому рівні знаходиться кожна дитина у процесі просування від незнання до знання, не реально здійснювати індивідуалізацію навчання. Вчитель не зможе вчасно виявити відставання, визначитися із зоною найближчого розвитку для кожного учня.

Процеси педагогічної рефлексії будуть значно утруднені, адже педагог позбавлений у такому випадку зворотного зв'язку із учнями. Відомо, що виявлення помилок у загальній картині знань, що вибудовується в учня у процесі учбової діяльності, здійснюється не з метою його засудження за недбалість та лінь. Насправді, це потужний спосіб зрозуміти недоліки у власній педагогічній праці. Виявлена помилка покликана вказати на характер прогалин у знаннях учня, виявити – у чому саме він потребує допомоги від вчителя.

Перелік психолого-педагогічних проблем впровадження 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів, звичайно не обмежується наведеними у статті питаннями. Означене освітнє явище потребує подальшого ретельного аналізу з боку як науковців, так і педагогів-практиків.

Висновки.

Впровадження нової системи оцінювання до вітчизняного освітнього простору було нелегким та дуже неоднозначним. Прогресивне за провідним гаслом реалізації особистісно-орієнтованого підходу, досконале за психолого-педагогічним наповненням, воно наштовхнулося на непідготовленість, неспроможність та небажання великої

частки реалізаторів нововведень, - самих вчителів, - активно працювати над підвищенням ефективності власної педагогічної діяльності, докорінно змінюючи своє розуміння сутності педагогічного процесу, жорсткої орієнтації його на кінцевий результат. Недостатній рівень дидактичної компетентності вітчизняних освітян став на заваді ефективному впровадженню позитивних реформаторських змін у галузі.

Появу самих змін детермінували не внутрішні процеси функціонування освітньої галузі. Певні зовнішні чинники обумовлювали здійснення реформаторських заходів. Аналіз характеру, зокрема способів, темпів впровадження нової системи оцінювання наштовхує на очевидний та невтішний висновок - основною метою нової системи оцінювання, ініційованої не науковцями, а саме Міністерством освіти у

2000 році, було не вдосконалення існуючої педагогічної практики у сфері контролю знань учнів, а просто здійснення реформи. Самоцінність реформи як такої – була головною, детермінуючою ідеєю окреслених процесів. Подання перехідної шкали повністю «перекреслювала» виважений дидактичний фундамент нововведення.

Запровадження у 2011 році нових критеріїв оцінювання знань за 12-бальною шкалою у загальноосвітній школі, затверджені наказом МОН України № 329 від 13.04.11, не мало на меті вирішення окреслених у цій роботі проблем. До того ж самий зміст нових критеріїв не є вже таким досконало узгодженим із психолого-педагогічними рівнями процесу засвоєння знань, як це було у варіанті 2000 року. Отже, це окреслює нові горизонти для наукових пошуків істини.

Література

1. Беспалько В. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. - 204 с.
2. Біляковська О.О. Аналіз контролю та оцінювання навчальних досягнень старшокласників у практиці сучасної школи. / Біляковська О.О. // Рідна школа. 2007. - №3 - С.19 – 20.
3. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / М. Скаткин [и др.]- М.: Просвещение, 1982.- 319 с.
4. Левченко Л. Шляхи вдосконалення педагогічної діяльності з проблем оцінювання навчальних досягнень учнів // Рідна школа. – 2003. - № 11. – С. 17 – 19.
5. Паламарчук В. Дванадцяти-бальна система: оцінювання знань, умінь, і навичок учнів.// Рідна школа. – 2000.-№1.- с. 1-6.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. - М., 1989.
7. Семчакевич С.Л. Система оцінювання навчальних досягнень учнів: історичний аспект / наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки . - 2011. – № 6.
8. Сікорський П. До проблеми переходу на 12-бальну систему оцінювання // Рідна школа. 2000. - С. 8.

Bereshchuk M., Ph.D. istorichnih sciences, associate professor

PSYCHOLOGICAL ASPECTS DIDAKTICNI VPROVADZHENNYA DVANADTSYATIBALNOI SYSTEM OF OTSINYUVANNYA NAVCHALNA DOSYAGNEN UCHNIV ZAGALNOOSVITNOI SCHOOL: ISTORICHNY ANGLE

This article focuses on a number of topical psychological and didactic problems of implementation new system of knowledge evaluation in secondary school of Ukraine.

Historical and scientific analysis of the process of implementing a new system of assessment in secondary school, a thorough reconstruction of the overall picture of these reform changes have established the dominance of the social determinants of reform, revealed the meaning of psychological and pedagogical foundations of a new system of evaluation, found the main weaknesses and determine their reason.

Progressive slogan of person-centered approach, perfection of psycho- didactical base could not be realized. One of the main reasons were the haste of reform actions and the low level of didactic competence of some teachers, unwillingness to work actively to improve the effectiveness of their own work. Many of them did not want to do radically changing the nature of their understanding of the educational process, its hard orientation of the final result.

The Ministry of Education included to the documents of implementation new system of knowledge evaluation in secondary school of Ukraine the scale transition. It completely undercuts powerful didactic foundation of innovation.

Key words: system of knowledge evaluation, levels of assimilation of knowledge, psychological and didactic bases.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ

У статті встановлено, що визначальним для майбутнього офіцера-прикордонника є його прагнення до самостійності, саморозвитку і самореалізації. Застосування у навчально-виховному процесі педагогічної фасилітації, сприяє розвитку пізнавальної активності курсантів, збільшенню їх мотивації, внаслідок чого відбувається просування на більш високий рівень професійної готовності.

Ключові слова: педагогічна фасилітація, готовність, рівні, офіцери-прикордонники, діяльність, особистість.

В статті встановлено, что определяющим для будущего офицера-пограничника является его стремление к самостоятельности, саморазвитию и самореализации. Применение в учебно-воспитательном процессе педагогической фасилитации, способствует развитию познавательной активности курсантов, увеличению их мотивации, в результате чего происходит продвижение на более высокий уровень профессиональной готовности.

Ключевые слова: педагогическая фасилитация, готовность, уровни, офицеры-пограничники, деятельность, личность.

Постановка проблеми. Доцільність вивчення можливостей педагогічної фасилітації майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання та виховання зумовлена необхідністю активізації пізнавальної діяльності курсантів та професійної діяльності офіцерів Державної прикордонної служби України (ДПСУ) в сучасних умовах. Визначення основних методологічних «ключів» до розуміння феномена педагогічної фасилітації, виявлення її сутності та педагогічної значимості; розгляд психолого-педагогічного механізму розвитку здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до фасилітації та його принципів і закономірностей зумовили необхідність аналізу наявної практики педагогічного сприяння розвитку здатності офіцерського корпусу до фасилітативного спілкування. Методологічні та методичні засади діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників спеціально не розроблялися в рамках певних наукових шкіл, що обумовлено сформованою практикою співвідносити діяльність офіцера-прикордонника з діяльністю підлеглого персоналу на основі єдиних дидактичних і загальнопедагогічних підходів. Педагогічні закономірності і принципи визначають діяльність офіцера-прикордонника такою мірою, якою вони повинні впливати на діяльність персоналу.

На думку Голови ДПСУ М. Литвина, досягти високих результатів в охороні кордону на сьогодні неможливо без згуртування військових колективів, підвищення рівня професіоналізму та відповідальності кожного прикордонника. Виконання важливого державного завдання висуває на перший план людський фактор, моральне обличчя воїнів у зелених кашкетах, їх чесність, відданість справі, високу культуру поведінки, честь і гідність [1, с. 23].

Вагомим чинником становлення майбутнього офіцера-прикордонника є формування і розвиток його особистості. З огляду на це, визначальним є не тільки формування певних властивостей, якостей і пізнавальних процесів, а також прагнення до самостійності, саморозвитку і самореалізації особистості. У міжособистісній взаємодії курсантів і педагогів створюються умови для розвитку навчально-професійної мотивації, надання навчально-виховному процесу характеру співпраці, і на цій основі досягнення цілей і завдань освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка висококваліфікованих офіцерів-прикордонників і розробка оптимальних способів включення суб'єкта до професійної діяльності - постійна проблема системи вищої військової освіти. Результати аналізу наукової і науково-методичної літератури [2, 3] та досвід практичної підготовки

курсантів свідчать про нечисленні наукові дослідження з кожного напрямку підготовки військовослужбовців ДПСУ. Зазначимо, що рівень професіоналізму тісно пов'язується з педагогічними вміннями і засвоєними методами діяльності офіцера-прикордонника, тобто з рівнем володіння технологією. Не заперечуючи важливості засвоєння педагогічної технології, можна стверджувати, що головна проблема підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників – це проблема фасилітативного спілкування під час навчально-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) та в подальшій професійній діяльності.

Зростаючий інтерес дослідників до педагогічної фасилітації (О. Дімова, І. Жижина, О. Левченко, О. Маслова, О. Шахматова та ін.) пояснюється не тільки прагненням до констатації існування цього феномену, а швидше продиктований усвідомленою необхідністю глибшого проникнення в сутність процесу формування та розвитку фасилітативності. Незважаючи на ці дослідження, й досі не існує єдиного підходу до визначення сутності педагогічної фасилітації майбутніх офіцерів-прикордонників та специфіки їх професійної діяльності як фасилітаторів.

Метою статті є визначення рівнів готовності у майбутніх офіцерів-прикордонників до педагогічної фасилітації у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Одним з головних напрямів і завдань підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є розробка та впровадження технологій, що позитивно впливають на цей процес. З огляду на це, підготовка офіцерського складу, що відбувається в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького (НАДПСУ), крім традиційних форм і методів, передбачає використання розвивальних технологій, зокрема: діалогових лекцій, моделювання професійних ситуацій, ділових ігор, ігрових вправ, тренінгів. Важливу роль в реалізації цих технологій відіграють педагоги. Виходячи з перспективних завдань підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників – озброєння офіцерського складу глибокими знаннями в галузі військової педагогіки і психології, опанування сучасних форм та методів

навчання і виховання, управління соціально-психологічними процесами у військових колективах - виникла необхідність прийняття педагогом нової позиції – педагога-фасилітатора.

В аспекті визначення специфіки професійної діяльності майбутнього офіцера-прикордонника, як фасилітатора, вагомої значущості набуває уточнення ключового поняття «педагогічна підтримка».

На думку Т. Анохіної [4] і Н. Крилової [5], інтерпретація феномена «педагогічна підтримка» полягає у тлумаченні її як принципу взаємодії всіх суб'єктів гуманістично-орієнтованої системи освіти, як специфічного принципу педагогічної діяльності. Педагогічна підтримка є своєрідною педагогічною технологією, яка відтворюється в процесі діалогу, взаємодії курсанта і педагога й передбачає самовизначення майбутнього офіцера-прикордонника в ситуації екзистенціального вибору та подальше самостійне вирішення ним власних проблем. У процесі такої сумісної діяльності учасників навчально-виховного процесу створюються умови для самопізнання та самореалізації курсантів, створюється атмосфера, що спонукає їх до позитивного сприйняття себе та інших, спрямовує на побудову конструктивних стосунків.

У теоретичних і практичних розробках в галузі навчання і виховання К. Роджерса та інших психологів гуманістичного спрямування досліджено особливості особистості, діяльності, спілкування і творчості педагога-фасилітатора. К. Роджерс прагнув подолати знеособленість виховання в навчальному середовищі, звертаючись до інтересів суб'єкта навчання, до можливостей стимулювати і розвивати саме особистісний підхід [2].

Центральною гіпотезою цього підходу є те, що людина сама в собі може знайти значні ресурси для самопізнання, зміни Я-концепції і поведінки. Доступ до цих ресурсів можливий за дотримання таких умов:

конгруентного самовираження в спілкуванні, справжності, щирості;
позитивного ставлення і сприйняття інших;

активного емпатичного слухання та розуміння [6, с. 71].

Результати аналізу теоретичних і практичних розробок у галузі гуманістичного спрямування навчання і виховання показали, що діяльність офіцера-прикордонника являє собою не якийсь певний метод, а, перш за все, особливу спрямованість особистості, сукупність цінностей, світоглядні уявлення про життя, про людей. Систему установок і цінностей педагога, на думку К. Роджерса, складають переконання:

в особистісній гідності кожної людини незалежно від віку, рівня культурного та інтелектуального розвитку;

у здатності до вільного вибору і відповідальності за його наслідки;

в умовах позитивних особистісних взаємин [6].

Таким чином, якщо застосувати цю гіпотезу до освітнього процесу, то для того, щоб активізувати розвиток майбутніх офіцерів-прикордонників, необхідно створити особливу психологічну атмосферу, яка сприятиме прояву особистісної активності, або іншими словами, здійснити фасилітативну педагогічну взаємодію. Виходячи з цього зазначимо, що фасилітативний педагогічний вплив здійснює не тільки педагог на курсанта, а й курсант на педагога.

Вітчизняні дослідники (Е. Гусинський, Е. Зеєр, Л. Куликова, А. Орлов та ін.), спираючись на концепції К. Роджерса, визначають педагогічну фасилітацію як суб'єкт-суб'єктну взаємодію, через яку відбувається особистісне зростання педагога і майбутнього офіцера-прикордонника. Педагогічна фасилітація як процес - це полегшення і посилення продуктивності освіти, навчання і виховання, розвиток суб'єктів педагогічної взаємодії за рахунок їх стилю спілкування та особливостей особистості педагога і курсанта.

Важливою складовою педагогічної фасилітації майбутніх офіцерів-прикордонників є їх готовність до виконання службових обов'язків, ставлення до справи, особистісні якості, а також прагнення до нового, творчого осмислення власної діяльності. Вона (педагогічна фасилітація) являє собою складне і багатогранне явище, оскільки визначається не тільки базовими знаннями та вміннями

військовослужбовців, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами їх діяльності, розумінням себе і навколишнього світу, стилем взаємин з підлеглим персоналом, його загальною культурою і здатністю до розвитку творчого потенціалу

Визначення стану готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до педагогічної фасилітації проводилося поетапно, протягом 2013-2014 рр., на базі факультету охорони та захисту державного кордону і факультету правоохоронної діяльності та правознавства, кафедри педагогіки та психології НАДПСУ. У дослідженні взяло участь 110 курсантів і викладачів. В основу дослідження покладено концепцію професійного становлення особистості педагога, розроблену російськими вченими Е. Зеєром і Н. Глуханюк [7].

До початку експерименту ми провели загальне опитування курсантів 3-4 курсів напряму підготовки 6.160104 «Охорона та захист державного кордону» і 6.030401 «Правоознавство». Анкета передбачала такі запитання:

1. Що спонукало Вас обрати спеціальність «Охорона та захист державного кордону» і «Правоохоронна діяльність»?

2. Які навчальні дисципліни Ви хотіли б вивчити найбільш глибоко та повно і чому?

3. Що зацікавило Вас у змісті цих навчальних дисциплін?

4. Що сприяло формуванню Вашого інтересу до цих навчальних дисциплін?

5. Які навчальні дисципліни найбільше сприяють формуванню педагогічної фасилітації?

6. Які форми організації навчальної діяльності викликають у Вас зацікавлення?

Значна частина курсантів (69,5 %) мотивує вибір професії престижністю, а також соціальним забезпеченням (отримання житла, вихід на пенсію за вислугою років та ін.) з боку держави. На решту запитань анкети їх відповіді були різними: понад 53 % курсантів висловили думку про зменшення кількості навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки; 81 % опитаних вважають за потрібне розширити психолого-педагогічну підготовку; майже всі курсанти звертають увагу на збільшення обсягу лабораторно-практичного циклу дисциплін фундаментальної і фахової підготовки.

Зростання інтересу до навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування курсанти мотивують наближенням їх до майбутньої професійної діяльності. Одержані результати є вагомим чинником щодо коригування навчальних планів зазначених спеціальностей, а також удосконалення форм організації процесу навчання.

У навчально-виховному процесі набуті вміння змінюються, що призводить до формування та становлення майбутнього офіцера-прикордонника. Становлення молодого військовослужбовця супроводжується перетворенням репродуктивного рівня практичної підготовки на продуктивний. Застосування у навчально-виховному процесі педагогічної фасилітації, сприяє розвитку пізнавальної активності курсантів, збільшенню їх мотивації, що призводить до просування на більш високий рівень професійної готовності [8].

Готовність курсантів до педагогічної фасилітації розглядається психологами, як суттєва передумова самої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Вона допомагає посилити внутрішню мотивацію майбутніх офіцерів до самостійного розв'язання визначених завдань, удосконалити зміст і методiku їх педагогічної фасилітації, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості; зберігати самоконтроль і перебудувати свою діяльність під час появи непередбачуваних ускладнень чи перешкод [9].

У навчально-виховному процесі готовність курсантів до педагогічної фасилітації передбачає врахування цільового, змістового, організаційного і результативного компонентів освітнього процесу у ВВНЗ. Ми погоджуємося з думкою, що найбільш сприятливим для конкретизації цілей і навчального змісту є рівневий підхід, який складає основу дослідження будь-якого процесу розвитку як перехід від одного рівня до іншого, складнішого та якіснішого [10]. Нами було визначено основні показники (наявність мотивації, наявність знань, сформованість системи вмінь і навичок, творчий потенціал) готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до педагогічної фасилітації.

На основі досліджень, проведених щодо специфіки рівневого підходу до визначення готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до педагогічної фасилітації [10], враховуючи власний досвід роботи у ВВНЗ, виділяємо чотири рівні (репродуктивний, реконструктивний, продуктивний, творчий) готовності курсантів до педагогічної фасилітації, визначені через показники готовності.

Визначення рівнів готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до педагогічної фасилітації здійснювалося шляхом виконання завдань педагогічного спрямування. Зокрема, курсанти виконували завдання, що визначали їх психолого-педагогічну підготовку:

визначити й обґрунтувати, які саме вікові та індивідуальні особливості підлеглого персоналу потрібно враховувати на відповідних етапах військової служби;

проаналізувати особливості педагогічного процесу у прикордонних підрозділах;

розкрити закономірності формування особистості та колективу;

обґрунтувати особливості взаємодії курсантів і педагогів, курсантів між собою та ін.

Отримані результати показали, що серед 196 курсантів-випускників 76,1 % визнали недостатнім свій рівень готовності до педагогічної фасилітації. Подальша атестація курсантів підтвердила низький рівень сформованості педагогічної фасилітації, зокрема: відмінні та добрі оцінки за виконання завдань педагогічного спрямування продемонстрували лише 23,1 % опитаних, а основний результат склали задовільні (31,2 %) та незадовільні (45,7 %) оцінки.

Висновки. У процесі проведеного експериментального дослідження виявлено, що більшість курсантів знаходяться на низькому рівні педагогічної фасилітації. Це негативно впливає на готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до такої діяльності. Готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до педагогічної фасилітації ми розглядаємо як двосторонній процес, який, з одного боку, пов'язаний із напрацюванням необхідних якостей творчої особистості майбутнього офіцера ДПСУ, а з іншого – з формуванням у нього досвіду творчої діяльності.

Одержані результати переконують у потребі вдосконалення роботи ВВНЗ з формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до педагогічної фасилітації.

З огляду на це, перспективами подальших розвідок буде розробка діагностик професійно важливих якостей майбутніх офіцерів-прикордонників.

Література

1. Литвин М. М. Актуальні проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом / М. М. Литвин // Актуальні проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. (Хмельницький, 24.04. 2007 р.). – Хмельницький : НАДПСУ, 2007. – С. 23–29.
2. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс. – М. : Издательство «Прогресс», 1994. – 480 с.
3. Казанжи М. Й. Системний підхід до вивчення фасилітативного потенціалу особистості / М. Й. Казанжи // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2009. – № 5. – С. 73–77.
4. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Новые ценности образования : защита-помощь-поддержка / под ред. Н. Б. Крыловой. – М. : Инноватор, 1996. – С. 71–75.
5. Новые ценности образования : защита-помощь-поддержка : сб. науч. трудов / под ред. Н. Б. Крыловой. – М. : Инноватор, 1996. – 271 с.
6. Орлов А. Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности / А. Б. Орлов, М. А. Хазанова // М. : Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 68–73.
7. Зеер Э. Ф. Структура и особенности инженерно-педагогической деятельности / Э. Ф. Зеер, Н. С. Глуханюк // Социально-психологические особенности инженера-педагога : сб. науч. тр. Свердловского инж.-пед. ин-та. – Свердловск, 1988. – С. 14–23.
8. Коломийченко С. Ю. Сутність фасилітативної педагогічної взаємодії / С. Ю. Коломийченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць. Серія «Педагогіка і психологія». Вип. 34. – Запоріжжя : Вид. ЗДПУ, 2007. – С. 18–26.
9. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Манько Володимир Миколайович. – Тернопіль, 2005. – 486 с.
10. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів : монографія [Текст] / Лілія Морська. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 243 с.

Boldyrev A. V., senior teacher of department

DETERMINATION OF READINESS OF THE FUTURE BORDER GUARD OFFICERS TO PEDAGOGICAL FACILITATION

The article reveals that determining factor for the future border guard officers is their desire for autonomy, self-development and self-realization. Application in teaching process pedagogical facilitation promotes cognitive activity of cadets, increases their motivation, resulting in a promotion to a higher level of professional readiness.

Readiness of cadets to pedagogical facilitation means consideration of purposeful, contextual, organizational and effective components of educational process in higher military educational establishment (HMEI). It helps to strengthen internal motivation of future officers to make the independent decision of set tasks, to improve contents and methodology of their pedagogical facilitation, to use correctly knowledge, experience, personal qualities; to keep self-control and reconstruct the activity during appearance of unforeseeable complications or obstacles. On the basis of researches which were conducted in relation to the specific of the level approach as for determination of readiness of future border officers-guards to pedagogical facilitation, and taking into account own work experience in HMEI, it was determined four levels (reproductive, reconstructive, productive, creative) of readiness of cadets to pedagogical facilitation.

The readiness of cadets to pedagogical facilitation is regarded as two-way process that is associated with required qualities acquisition of future officer creative personality, and the formation of his experience of creative activity.

Key words: pedagogical facilitation, readiness, level, border guard officers, activity, personality.

Васюк О. В., кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри педагогіки НУБіП України (м. Київ)

Лященко Н. О., студентка магістратури НУБіП України (м. Київ)

Ліснічук Н. В., аспірантка кафедри педагогіки НУБіП України (м. Київ)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»

У статті окреслено теоретичні аспекти контролю навчальних досягнень, визначено відношення студентів до організації тестового контролю при вивченні дисципліни «Соціальна психологія».

Ключові слова: контроль навчальних досягнень, кредитно-модульна система, тестовий контроль, «Соціальна психологія».

В статті описано можливості використання контролю з позиції умовий Болонського процесу, определено отношение студентів к контролю знаній при изучении дисциплины «Социальная психология».

Ключевые слова: контроль знаній, кредитно-модульная система, тестовий контроль, «Социальная психология»

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору, підписання Болонської конвенції, актуальними постають питання реорганізації освітньої системи, її удосконалення згідно вимог конвенції.

Процес навчання завжди спрямований на вирішення навчально-виховних завдань, кожне з яких характеризується дидактичною завершеністю. Обов'язковим компонентом цього процесу є контроль знань, умінь та навичок, тобто перевірка його результативності. З переходом до кредитно-модульної системи змінюється і процес контролю навчальних досягнень студентів вищої школи, що потребує значної реорганізації процесів його протікання. Тому для науковців і тих, хто цікавиться освітніми процесами в Україні, набуло актуальності питання вдосконалення процесу контролю навчальних досягнень студентів згідно вимог Болонського процесу, зокрема використання тестових завдань, як основної форми такого контролю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню питання контролю навчальних досягнень завжди приділялася належна увага, зокрема, основи системи контролю якості навчання розглядали Л. Одерій [6], Ю. Бабанский [2], Н. Тализіна [10]. Модульно-рейтинговій технології професійної підготовки фахівців приділяв велику увагу А. Алексюк [1], основи контролю з погляду дидактики вивчали І. Малафійк [5], В. Оконь [7].

Методика контролю навчальних досягнень студентів-аграрників у процесі вивчення спеціальних технічних дисциплін запропонована А. Єсауловим [3]. Проте, варто зазначити, що аспектам контролю навчальних досягнень студентів, зокрема організації тестового контролю при вивченні дисципліни «Соціальна психологія», не приділялося достатньої уваги.

Формулювання цілей статті. Метою статті є окреслення поняття «контроль», його функцій, принципів та дослідження відношення студентів спеціальності «Соціальна психологія» до тестового контролю, що дасть можливість удосконалити методику викладання названої дисципліни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з умов входження України до європейського простору вищої освіти є впровадження кредитно-модульної системи на зразок Європейської системи трансферу кредитів (ECTS). Згідно з нею, основною формою контролю навчальних досягнень стають тестові завдання.

Розглянемо погляди науковців на визначення поняття «контроль». У «Психологічному словнику» [8] поняття «контроль» трактується як певний вид діяльності, який має на меті перевірку. Також відмічається, що контроль і оцінка є невід'ємними складовими будь-якої діяльності. У свою чергу, Ч. Купісевич [4] вважає, що контроль – це певна діяльність, метою якої є перевірка і оцінювання результатів навчання, на основі яких

уводяться дії, спрямовані на усунення виявлених недоліків.

Науковець Л. Одерій [6] відмічає, що контроль є важливим компонентом системи навчального процесу, протікає в різних формах для визначення рівня знань, умінь і навичок, має на меті удосконалення організації навчального процесу.

Дослідник В. Оконь під контролем розуміє діяльність учителя, спрямовану на спостереження, аналіз і оцінювання досягнень учнів, на використання отриманих показників для оптимізації навчально-виховного процесу [7].

Бабанський Ю. [2] розглядає контроль як певну діяльність, яка здійснюється з метою отримання і фіксування інформації про результати дидактичної взаємодії учня і вчителя та зіставлення отриманих результатів з визначеною метою, і у випадку виявлення слабких місць у ході протікання навчального процесу, застосувати оперативні заходи для його корегування і регулювання, тобто інших форм, методів і засобів. Як зауважує, В. Оконь, не всі види оцінювання і контролю впливають на результативність роботи. Зокрема, контроль, який застосовують механічно, а мета і зміст його не зрозумілі для тих, кого контролюють, може бути навіть шкідливим [7].

Учена Н. Тализіна [10] відзначає, що контроль здійснюється з метою отримання інформації про реальне протікання процесу навчання, а в разі виявлення відхилень, його регулювання за допомогою коригуючих впливів, з метою приведення у відповідність до визначеного алгоритму управління. Подібної думки дотримується А. Єсаулов, відмічаючи поліфункціональність контролю, розуміє під цим поняттям виявлення, вимір і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Разом з тим, А. Єсаулов у контролі навчальних досягнень виділяє перевірку, як важливу його складову, та розглядає її як процедуру виявлення та виміру результатів навчання. Крім перевірки, контроль містить у собі оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки [3].

Враховуючи вищесказане, під контролем навчальних досягнень розуміємо діяльність, яка спрямована на визначення рівня засвоєння пропонованих знань, умінь

та навичок, виявлення прогалин у системі їх засвоєння, з метою подальшої корекції.

Виділяють поточний, тематичний і підсумковий контроль, перевірку і оцінку знань студентів. Поточна перевірка знань студентів проводиться на кожному занятті, та має визначати оперативні дані, завдяки яким педагог корегує свою подальшу роботу. Тематична перевірка виявляє рівень засвоєння усієї теми, тим самим впливає на систематизацію знань. Метою підсумкового контролю є об'єктивні дані про рівень навчальних досягнень студента за семестр, остаточного контролю – за навчальний рік. [1].

Контроль навчальних досягнень має декілька функцій, основними з яких, на думку А. Алексюк, є наступні шість функцій [1, с. 477]: освітня; діагностична; вимірювання та оцінювання знань, умінь і навичок студентів; виховна; розвиваюча; прогностично-методична.

Основні правила і підходи до контролю і оцінювання знань, умінь і навичок визначають принципи контролю. А. Алексюк та Ю. Бабанський пропонують дотримуватись таких принципів навчальної роботи та оцінювання знань, умінь та навичок студентів [1; 2]:

– принцип *індивідуального і диференційованого підходу* до перевірки знань, умінь та навичок студентів, яка передбачає індивідуальну роботу викладача зі студентом;

– принцип *системності перевірки та оцінювання знань, умінь та навичок* визначає вимоги до проведення контролю протягом усього періоду навчання студента у вищому навчальному закладі;

– принцип *тематичності* стосується всіх ступенів перевірки і передбачає оцінювання навчальної діяльності студентів за кожною темою, що вивчається, а не тільки за її результатами за семестр чи навчальний рік;

– принцип *єдності вимог викладачів до студентів* передбачає врахування кафедрами і викладачами існуючих загальнодержавних стандартів із підготовки фахівців стосовно всіх студентів;

– принцип *об'єктивності* передбачає постійну увагу викладача до підтримання необхідного рівня підготовки майбутніх фахівців, своєчасного виявлення прогалин

та прийняття заходів для їх усунення [1, с. 478 – 479].

На цьому етапі дослідження вважаємо на доцільне розгляд аспектів модульно-рейтингової системи. Наголосимо, що модуль виконує управлінські функції, його зміст передбачає цільову програму дій та загальний контроль пізнавальної діяльності. Із управлінських позицій модуль характеризується засвоєнням певної відносно самостійної змістової одиниці.

Викладач планує практичні заняття таким чином, щоб вони охопили матеріал модуля. Контроль знань здійснюється не лише поточний і підсумковий у формі заліку або екзамену, а й проміжний – за модулями.

Кредит (credit) – умовна одиниця виміру навчального навантаження студента при вивченні якоїсь складової навчальної програми чи окремої дисципліни (курсу), виконаної студентом під час навчання. Кредит – мінімальна одиниця, яка точно документується, часто означає навчання впродовж тижня (суму аудиторної і самостійної роботи студента).

Основною метою рейтингової системи є підвищення якості підготовки фахівця. Серед головних завдань рейтингової системи можна назвати: стимулювання пізнавальної діяльності, регулярної самостійної навчальної роботи студентів протягом усього семестру; підвищення їх мотивації до оволодіння освітніми програмами; формування позитивного досвіду самоосвіти та самовиховання; підвищення рівня організації освітнього процесу в вищому навчальному закладі [9, с. 78].

Модульно-рейтингова система оцінки знань передбачає 100 бальну шкалу, тобто 100 балів – це максимальна кількість балів, які студент може отримати за академічні успіхи у процесі вивчення змістового модуля. Оцінка знань студента за змістовий модуль враховує оцінки, отримані за всі види проведених занять, за поточне і підсумкове тестування (наприклад, за виконання практичних, лабораторних занять, і т.д.) з урахуванням вагових коефіцієнтів.

Реалізація тестового контролю знань дає можливість викладачам упорядкувати процес контролю навчального процесу студентів, підвищити об'єктивність оцінки. За результатами такого контролю студент

має можливість свідомо здійснити вибір рівня опанування навчальним матеріалом.

Як слушно зазначає І. Малафіїк [5], тестовий контроль дає змогу перевірити більший обсяг навчального матеріалу, ніж звичайний іспит за той самий час. Використовуючи єдині критерії оцінювання, тести ставлять усіх студентів у рівні умови, а це приводить до зменшення нервового напруження. Також науковець зазначає, що широта тесту дозволяє студентам показати свої досягнення на більшому полі матеріалу. На його думку, уніфікація вимог до тестового контролю, стандартизація процедури його проведення, застосування єдиних критеріїв і норм оцінювання та можливість комп'ютерної обробки результатів тестування сприяє підвищенню довіри з боку педагогів та студентів до результатів тестового контролю.

З метою системної організації контролю навчальних досягнень студентів при вивченні дисципліни «Соціальна психологія» нами здійснено емпіричне дослідження (анкетування і бесіда) зі студентами 5 курсу Національного технічного університету України КПІ. Насамперед ми повинні були з'ясувати відношення студентів до впровадження тестового контролю, як однієї з основних форм контролю навчальних досягнень студентів.

Зупинимось на аналізі відповідей студентів. Перше запитання анкети «Чи вважаєте Ви, що використання тестів, при перевірці знань студентів є ефективною формою контролю?» мало на меті дізнатися думку студентів, щодо використання тестового контролю знань взагалі. Отримані відповіді розподілилися таким чином: «так» – 74%, «ні» – 15%, «не можу відповісти» – 11%. Отже, такі результати свідчать про те, що більшість респондентів, позитивно оцінює використання тестів для контролю знань.

Відповідаючи на запитання «Чи вважаєте Ви, що використання тестового контролю дає можливість об'єктивно оцінити знання?», більшість студентів, 64%, підтвердили це твердження. Це дає можливість дійти висновку про те, що, на думку студентів, використання тестового контролю майже виключає можливість суб'єктивного ставлення до студента з боку викладача, помилкових суджень і висновків

викладача, які ґрунтуються на недостатньому вивченні студентів або упередженому ставленні до них та пом'якшенні впливу різноманітних факторів, які супроводжують процес оцінювання.

Відповідаючи на запитання «Як Ви ставитесь до використання тестових завдань при проведенні контролю рівня знань студентів при вивченні дисципліни «Соціальна психологія»?», більшість студентів (86%) відзначила своє позитивне ставлення до цієї форми контролю. Проте, 8% респондентів не підтримують тестовий контроль, ще 6% не вбачають різниці у складності між тестовим контролем та письмовою формою перевірки з відкрити питаннями.

Наступне запитання анкети мало на меті визначити результативність відкритого доступу до критеріїв оцінки тестів. Відповідь запитання «Чи вважаєте Ви, що ознайомлення студентів з критеріями оцінювання напередодні вивчення навчальної теми є необхідним?» вразила однотайністю: «так» вказали 96% опитуваних, що свідчить про бажання студентів оцінювання бачити прозорим та об'єктивним.

Відповідаючи на наступне запитання «Чи вважаєте Ви, що регулярний тестовий контроль робить результат навчання більш ефективним?», респонденти зазначили: «так» – 69%, «ні» – 15%, «не можу відповісти» – 26%, що свідчить про те, що систематичне використання тестового контролю, спонукає більшість студентів до своєчасного вивчення дисципліни.

Відповідаючи на запитання відкритої форми «Які, на вашу думку, знання дозволяють перевірити тестовий контроль?» студенти частково (43%) відмітили, що тестовий контроль дає можливість перевірити усі знання, якими володіє студент. Насамперед вони вказували, що тестовий контроль передбачає можливість контролю знань теоретичних положень, предметних та загальних умінь, інтелектуального й загально-психічного розвитку студентів, виявлення їх нахилів і здібностей, за умови, що при складанні тестів будуть витримані всі вимоги. 23% опитаних указали, що тестовий контроль дозволяє лише поверхово оцінити знання студента, 34% не змогли дати відповідь.

Даючи відповідь на запитання «Чи вважаєте Ви, що тестові завдання роблять контроль навчальних досягнень індивідуальним, що передбачає перевірку, оцінку, облік і корекцію власних результатів навчання кожного студента?», студенти відмічають, що це дійсно так (78%). На нашу думку, таке твердження студентів пов'язано з тим, що кожний із них при написанні своїх тестів, чітко бачить помилки та прогалини у вивченні дисципліни. Це дає студенту можливість самостійно визначити, що саме йому потрібно повторити, а можливо й вивчити.

Респонденти також відзначали валидність пропонуваних тестів з дисципліни «Соціальна психологія», що аналізує проблему їх використання. Такі висновки зроблені нами на основі відповідей студентів на запитання: «Як Ви вважаєте, чи відповідають пропонувані тестові завдання з дисципліни «Соціальна психологія» тому, що ви опанували в рамках вивчення цієї дисципліни?». Відповіді опитаних розділились наступним чином: «так» – 73%, «ні» – 2%, «не в повному обсязі» – 25%.

З метою виявлення існуючих недоліків та подальшого їх усунення респондентам було поставлене наступне запитання відкритого типу: «Які недоліки тестового контролю при вивченні дисципліни «Соціальна психологія» ви можете назвати?». Більшість опитаних, а саме 63 %, зазначили одноплановість пропонуваних тестів. У відповідях респондентів було наголошено на тому, що тести мають охоплювати усі аспекти проблеми, що вивчається, бути різних типів, що на думку студентів, зробить процес контролю знань об'єктивнішим та ефективнішим.

Наступне запитання анкети було поставлене з метою з'ясування думки студентів стосовно диференційованості контролю знань. «Чи вважаєте Ви, що застосування тестових завдань передбачає, як перевірку навчальних досягнень студентів на різних рівнях засвоєння навчального матеріалу, так і урахування індивідуальних особливостей студента при вивченні дисципліни «Соціальна психологія»?». Аналізуючи відповіді студентів, хочемо зазначити, що більшість опитаних (53%) підтвердили це твердження, не погодились 27% й 20% респондентів не

Питання педагогіки

змігли дати однозначної відповіді на запитання. Це свідчить про те, що тести потребують подальшого удосконалення, з урахуванням потреб кожного студента, та диференціацію на різних етапах засвоєння знань.

Висновки. Отже, студенти відмітили своє позитивне ставлення до використання тестових завдань при здійсненні контролю навчальних досягнень з дисципліни «Соціальна психологія». Проте, вони хотіли

бачити тести валідними, представленими різними типами, що, у свою чергу, потребує удосконалення, урізноманітнення та розширення бази тестових завдань з даної дисципліни.

Перспективи подальших розвідок. Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів. Нагальною постає потреба удосконалення здійснення методики контролю знань студентів при вивченні дисципліни «Соціальна психологія».

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А.М. Алексюк.. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (методические основы) / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Єсаулов А. О. Методика контролю начальних досягнень студентів-аграрників у процесі вивчення спеціальних технічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.О. Єсаулов. – К., 2005. – 20 с.
4. Кулик М.С. Кредитно-модульно-рейтингова система навчальної діяльності: навч.-метод. посіб. / Кулик М.С., Лузік Е.В., Ладугубець Н.В. – К.: Національний авіаційний університет, 2004. – 96 с.
5. Малафійк І. В. Дидактика: навч. посіб. / І. В. Малафійк. – К.: Кондор, 2009. – 406 с.
6. Одерій Л.П. Основи системи контролю якості навчання: навч. посіб. / Л.П. Одерій. – К.: ІСДО, 1995. – 132 с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
8. Психологический словарь / В.В.Давыдов и др. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
9. Сергеева Е.В. Оценка учебных достижений студентов в контексте Болонского процесса: рейтинговая система. // Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование. // Сб. науч. ст. по итогам всероссийской науч.-практич. конфер. (Волгоград, 22-25 сентября 2008 г.). – Ч. 1. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – 268 с.
10. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина . – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.

Vasuck A., Ph.D., Associate Professor

Liashchenko N., student graduate

Lisnichuk N., graduate student in the Department

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE CONTROL OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WHILE STUDYING THE DISCIPLINE "SOCIAL PSYCHOLOGY"

This paper outlines the theoretical aspects of the control of educational achievement, highlighted the concept of "control", "control of academic performance," it functions pedagogical principles. Analyzed the aspects of module-rating system as a module performs administrative functions, its content provides a targeted program of action and overall control of cognitive activities, student rating are an integral part of its monitoring of learning achievements.

Also found the attitude of students and found deficiencies in the use of tests overseeing academic achievements in the study of the subject "Social Psychology".

Found the possibilities for further research that will enable future improvement methodology of teaching "Social Psychology", process control learning achievements of students according to the requirements of the Bologna process, including the use of tests, such as the main form of control.

Keywords: control of educational achievement, credit-module system, test control.

*Виговська С. В., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки НУБіП України (м. Київ)*

*Шковира А. А., студентка магістратури спеціальності
«Педагогіка вищої школи» НУБіП України (м. Київ)*

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано особливості, підходи та методики викладання іноземної мови. Особливу увагу приділено практичним заняттям як провідній організаційній формі навчання іноземній мові, принципам їх проведення у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: підхід, методика, іноземна мова, практичне заняття.

В статті проаналізовані особливості, підходи і методики преподавання іноземного мови. Особое внимание уделено практическим занятиям как ведущей организационной форме обучения иностранному языку, принципам их проведения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: подход, методика, иностранный язык, практическое занятие.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку суспільства ставлять все нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Вищі навчальні заклади повинні не лише прищеплювати їм ґрунтовні професійні знання, уміння і навички, а й формувати висококультурну, гуманну і моральну особистість, удосконалювати громадянські якості, вчити цивілізованим формам спілкування і вмінню жити в швидкоплинному світі в атмосфері злагоди та толерантності і всім цим підтримувати свою конкурентоспроможність на сучасному світовому ринку праці. Досягнути цієї мети неможливо без високого рівня володіння іноземними мовами. Отже, вивчення іноземної мови є невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців різного профілю. Для досягнення високого рівня викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах педагогові важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально побудувати навчальний процес відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів тощо. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [3, с.159-160].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує значний інтерес науковців до нових вимог, які висувуються до методики викладання іноземної мови у навчальних закладах різних рівнів. Значний внесок у формування нового підходу до навчального процесу зроблено в педагогічних наукових працях Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалька, В.М.

Галузинського, Б.С. Гершунського, М.Б. Євтуха та ін. Психологічні проблеми навчальної діяльності під час вивчення іноземної мови досліджуються в роботах П.Я. Гальперіна, О.М. Леонтєва, Н.Ф. Талізної, В.О. Якуніна та інших. Самостійній роботі студентів у процесі оволодіння іноземною мовою присвячено ряд наукових досліджень, які вирішують окремі аспекти цієї проблеми (О.М. Акмалдинова, М.А. Алієва, Т.М. Гусак, Л.І. Іванова, К.Б. Карпов, А.С. Лур'є, М.В. Ляховицький, О.Г. Малінко, З.В. Матукайтес, С.Ю. Ніколаєва, І.П. Павлова, О.О. Письменна та ін.). Значна увага приділяється питанню застосування комплексної індивідуалізації навчання іншомовної мовленнєвої діяльності школярів і студентів вищих навчальних закладів (Н.Є. Жеренко, В.М. Жуковський, Т.П. Лисійчук, О.Б. Метьолькіна, Н.О. Некрасова, Л.Ю. Образцова, О.П. Петрашук, Н.Д. Соловійова, Т.І. Труханова). Й.М. Берманом та О.Б. Тарнопольським здійснено розробку основних теоретичних положень загальної методики навчання іноземної мови студентів у немовних вищих навчальних закладах.

Практичне заняття поряд із лекційним та семінарським є однією з основних і традиційних форм навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах. Проблемі вдосконалення методики його проведення присвячені дослідження низки вчених (Ф. Аронштейн, Н.В. Вітухіна, К.А. Ганшина, І.А. Грузинська, Є.С. Полат, О.І. Пономарьов, О.О. Стеценко, О.В. Чоботар та інші).

Сучасні вимоги до підготовки фахівців ставлять нові завдання у вдосконаленні методичної роботи по викладанню іноземних мов, тому метою статті є

проаналізувати особливості, підходи та методики викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах, зокрема розкрити методику проведення практичних занять та запропонувати шляхи підвищення їх ефективності.

Виклад основного матеріалу. Як зазначається в законі України «Про вищу освіту», навчальний процес у галузі вищої освіти охоплює організацію пізнавальної діяльності тих, хто здобуває освіту, та управління нею. Основне його призначення полягає у створенні найсприятливіших умов для засвоєння студентами певних знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного опанування обраною спеціальністю. У вищих закладах освіти навчальний процес знаходить свій прояв у системі організаційних, дидактичних та інших заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому та кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Навчальний процес організовується з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, яка здатна постійно оновлювати свої професійні знання та швидко адаптуватися до змін і розвитку відносин у сфері професійної діяльності в умовах ринкової економіки [2, с. 161].

Запровадження у вищій школі європейських підходів до навчального процесу, впровадження модульно-рейтингової системи контролю знань, скорочення відведеного часу на проведення аудиторних занять та розширення обсягів самостійної роботи студентів спонукає до більш ефективного використання аудиторного часу. Особливо це стосується викладання іноземних мов студентам з використанням фахової спрямованості тем, де основним об'єктом є мовна комунікативна діяльність. Такий підхід вимагає від викладача коригування методики викладання, коли мова вже вивчається як засіб впливу однієї людини на іншу у процесі комунікативної діяльності [1].

Аналіз існуючих досліджень і практики дозволяє виокремити основні підходи і методики викладання іноземних мов:

- класична методика викладання (Н.А. Бонк, В.Д. Аракіна), в основі якої лежить розуміння мови як реального й повноцінного засобу спілкування, цілеспрямована робота з усіма мовними компонентами;

- лінгвокраїнознавчий підхід (Е.М. Верещагін, В.Г. Костомаров) передбачає інтегроване вивчення мови і культури. У контексті цього підходу основним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації був лексичний склад слова, у зв'язку з цим основна увага приділяється вивченню еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять, фонової лексики, термінологічної лексики, фразеологізмів;

- лінгвокультурологічний підхід (В.Н. Телія, В.В. Воробйов, В.П. Фурманова, В.А. Маслово, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, В.В. Червоних) при навчанні мови дає можливість інтерпретувати мовну семантику як результат культурного досвіду;

- комунікативна методика: основна увага приділяється практиці спілкування, зокрема навчання мовлення і сприймання мови на слух;

- етнографічний підхід (М. Byram і V. Esarte-Sames, М. Byram і G. Zarate, М. Byram, Ch. Kramsh). Його основоположниками була висловлена думка про те, що навчання мові та культурі повинно приводити не просто до оволодіння певними фонетичними знаннями, а до розвитку у студентів здатності адаптуватися до нових мовних ситуацій. У межах цього підходу головним є вміння зрозуміти чужу поведінку і взаємодіяти з представниками іншої культури, що володіють іншим набором цінностей.

Незалежно від обраного викладачем підходу чи методики викладання незаперечним залишається факт, що провідною організаційною формою вивчення іноземної мови є практичне заняття, оскільки для ефективного оволодіння мовою необхідно створювати умови, коли знання беруть самі студенти, а викладач виступає у ролі консультанта, провідника. Мета навчальної діяльності – не давати, а допомогти взяти. Упродовж навчання студенти мають не лише оволодіти відповідною сумою знань, а й навчитися самостійно опановувати знання, оволодіти вміннями застосовувати теоретичні знання на практиці в контексті майбутньої професійної діяльності. До того ж участь студентів у практичних заняттях забезпечує оптимальні умови для інтелектуального розвитку особистості, оволодіння раціональними методами та прийомами практичної мовленнєвої діяльності, формування соціальної зрілості майбутніх фахівців [4].

Практичне заняття – це форма навчального заняття, на якому викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань [6].

Метою практичного заняття є поглиблення, поширення та деталізування знань, вироблення навичок професійної діяльності, розвиток наукового мислення та мовлення, перевірка знань студентів. Для досягнення ефективності практичного заняття слід прагнути, щоб мета заняття була зрозумілою не тільки викладачеві, але й студентам. Практичне заняття не має бути одноманітним, тому слід організувати практичні заняття таким чином, щоб студенти постійно відчували зростання складності завдань, які вони виконують, отримували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті творчою роботою, пошуком правильних і точних рішень. Велике значення має реалізація індивідуального підходу та продуктивне педагогічне спілкування. Студенти мають одержати можливість розкрити й виявити свої здібності, свій особистий потенціал. Тому при деталізації плану заняття, розробці завдань викладач має враховувати рівень підготовки та інтереси кожного студента, підтримувати самостійність та ініціативу [5, с. 58].

Навчання іноземної мови повинно здійснюватися на єдиній дидактичній основі, яка реалізується в системі дидактичних принципів: наочності, посильності, міцності, свідомості, науковості, актуальності, виховуючого навчання, індивідуалізації, систематичності та послідовності тощо. Зазначені принципи повинні враховуватись при вивченні іноземної мови як системи, яка визначається як синтез усіх складових оволодіння конкретною мовою.

На наш погляд, необхідно виділити такі блоки у системному підході до практичного оволодіння іноземною мовою: відбір і організація змісту навчання; систематизація і диференціація мовного і мовленнєвого матеріалу; розподіл і організація компонентів змісту навчання, мовного і мовленнєвого матеріалу для підготовчого, спеціалізованого та інтегративного етапів навчання; систематизація навчальних занять згідно етапів; систематизація управління навчальною діяльністю студентів;

систематизація управління практикою іншомовного спілкування.

Із точки зору організації практичних занять з іноземної мови слід приділити особливу увагу блоку відбору і організації змісту навчання. У ньому повинні знайти місце характер і систематизація загальної структури навчання, комплекси вправ, методичні прийоми тощо.

Із урахуванням сказаного можна запропонувати таку схему практичного заняття з іноземної мови, складовими частинами якого повинні бути: 1) тема та тип заняття, його місце в тематичному циклі; 2) цілі заняття: практичні, виховні, загальноосвітні, розвиваючі; 3) структура заняття: початок, основна частина, завершення заняття; 4) зміст заняття: етапи заняття в їх послідовності, співвідношення тренувальних і мовленнєвих вправ, допоміжні засоби навчання, прийоми подачі нового мовного матеріалу, прийоми активізації дій студентів, види поточного контролю використання мовленнєвого матеріалу студентами; 5) підведення підсумків заняття: визначення відповідності рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь поставленим цілям, узагальнення набутого студентами на занятті, оцінювання роботи студентів на занятті та виставлення оцінок, пояснення домашнього завдання.

Окрім того, при проведенні практичних занять з іноземної мови, слід враховувати не лише загальнодидактичні принципи, а й специфічні для оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності принципи. Такими принципами є:

1. *Принцип комунікативності.* Він сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови – навчити студентів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації.

2. *Принцип опори на рідну мову* дає можливість спрогнозувати труднощі у навчанні вимовної, лексичної і граматичної сторін іншомовного мовлення, у навчанні графіки, орфографії, при семантизації мовного матеріалу. У мовленнєвому плані врахування рідномовних механізмів допомагає визначити структуру мовленнєвих операцій і вирішити, де є можливим перенесення або коригування чи формування нових навичок і вмінь. Вказаний принцип реалізується під час

Питання педагогіки

використання відповідних вправ у процесі навчання.

3) *Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності.* У реальному житті спілкування людей відбувається в різних видах мовленнєвої діяльності. Кожний з цих видів має власні психологічні механізми, і паралельно існують спільні психологічні механізми, притаманні усім видам мовленнєвої діяльності. Отже паралельне навчання різних видів мовленнєвої діяльності забезпечує розвиток навичок і вмінь мовлення у комплексі. Наприклад, лексичні або граматичні навички формуються та удосконалюються у процесі вправлення в говорінні, письмі, слуханні та читанні. Розвиток уміння знайти головну або другорядну інформацію в тексті, який сприймається, відбувається і в аудіюванні і в читанні.

4. *Принцип домінуючої ролі вправ* реалізується у навчальному процесі шляхом виконання різноманітних вправ, що спонукають суб'єктів учіння до здійснення мовленнєвих дій, в основі яких лежать певні мовленнєво-розумові операції. Формування та вдосконалення навичок і вмінь мовлення відбувається завдяки функціонуванню цих операцій у процесі виконання вправ. Згідно з цим принципом переважна частина заняття з іноземної мови має бути присвячена

вправляння тих, хто навчається. Дотримання в організації та проведенні практик зазначених принципів дозволяє розкрити ресурси учасників навчального процесу, дозволяє індивідуалізувати процес вибору методик навчання для кожного студента.

Висновки. Отже, здійснений аналіз особливостей, підходів і методик викладання іноземної мови дозволяє виокремити деякі шляхи підвищення ефективності оволодіння нею студентами: залучати більше тем для обговорення, цікавих текстів для читання та аудіювання, більше уваги приділяти фонетиці та покращенню вимови, залучати активну лексику в діалогічному мовленні, пропонувати більше творчих завдань, використовувати засоби унаочнення і, найголовніше, запрошувати на практичні заняття носіїв мови.

Варто додати, що перелік шляхів для забезпечення ефективності практичних занять з іноземної мови невичерпний, його можна розширювати і поглиблювати в усіх напрямках. **Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у розробці комплексного підходу до активізації діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.

Література

1. Артеменко Т.М. Про деякі ефективні стратегії оптимізації процесу викладання іноземних мов / Артеменко Т.М., Липко І.П. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 2010. – Випуск № 16. – С. 10-18.
2. Кремень В.Г. Закон України “Про вищу освіту”. Науково-практичний коментар / В. Г. Кремень. – К.: СДМ – Студіо, 2002. – 323 с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підручник / Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання. 2005. – 486 с.
5. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи / В.В. Кудіна, М.І. Соловей, Є.С. Спіцин. – К.: Ленвіт. 2009. – 194 с.
6. Полякова Г.А. Педагогіка: навчальний посібник / Г.А. Полякова, Т.А. Борова. – Харків: ВД: «ІНЖЕК», 2011. – 374 с.

*Vygovsjka S., PhD, associate professor of the Department
Shkovyra A., graduate student*

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article focuses on the analysis of the conditions and reasons of insufficient professionalization in high school foreign language classes, and the consideration of the basic approaches and ways of forming future foreign language teachers' professionally oriented competence in foreign language classes. The author gives examples of professionally oriented tasks and exercises for teaching students at different stages. The article analyses peculiarities, approaches and methods of teaching foreign language. Especial attention is given to practical lesson as a leading organizational form of teaching foreign language, included principles of its realization in higher education institutions. Especial attention also is given to ways of performing practical lessons.

Key words: approach, methods, foreign language, practical lesson.

*Вітченко А. О., доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри суспільних наук НУОУ
імені Івана Черняхівського (м. Київ)*

ОПТИМІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ЗА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СЛУХАЧІВ ВВНЗ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена актуальній проблемі оптимізації контролю за навчально-пізнавальною діяльністю слухачів вищого військового навчального закладу. Автор з'ясовує місце і роль контролю в організації освітнього процесу у ВВНЗ, розкриває дидактичні підходи до його реалізації в системі підготовки фахівців із вищою освітою, порушує низку невирішених питань контролю в сучасній теорії і практиці вузівського викладання. У статті пропонуються принципово нові погляди на мету і спрямованість контролю за результатами навчання, визначаються шляхи оптимізації методів контролю і самоконтролю в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Ключові слова: оптимізація, контроль, навчально-пізнавальна діяльність слухачів, результати навчального процесу ВВНЗ.

Статья посвящена актуальной проблеме оптимизации контроля за учебно-познавательной деятельностью слушателей высших учебных заведений. Автор устанавливает место и роль контроля в организации образовательного процесса в ВВУЗе, раскрывает дидактические подходы к его реализации в системе подготовки специалистов с высшим образованием, затрагивает некоторые нерешенные вопросы контроля в современной теории и практике вузовского преподавания. В статье предлагаются принципиально новые взгляды на цель и направленность контроля за результатами обучения, определяются пути оптимизации методов контроля и самоконтроля в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса.

Ключевые слова: оптимизация, контроль, учебно-познавательная деятельность слушателей, результаты учебного процесса ВВУЗа.

Реформування вищої школи в Україні, яке розпочалось з оновлення вітчизняного законодавства, спрямоване в першу чергу на забезпечення якості вищої освіти, що ставиться у пряму залежність не лише від науково обґрунтованого та структурованого змісту, вдало підібраних технологій навчання, сучасного інформаційного та матеріально-технічного забезпечення, але й від характеру управління освітнім процесом, належного контролю за його спрямованістю і результатами.

Мета статті – проаналізувати наукові основи контролю за навчально-пізнавальною діяльністю слухачів ВВНЗ, визначити оптимальні умови його організації в умовах КМСОНП.

Методологічним підґрунтям порушеної проблеми виступають праці А. Алексюка, С. Гончаренка, Ю. Бабанського, В. Безпалька, А. Кузьминського, Н. Селезньової, М. Фіцули та ін. Окремим аспектам перевірки знань і вмінь, оцінювання й обліку навчальної успішності присвячені розвідки С. Вітвицької, Г. Красильникової, В. Нагаєва, Ю. Романенко, М. Скиби та ін.

У контексті компететнісного підходу якість вищої освіти вже не розглядається як сукупність набутих знань, умінь і навичок.

Вона сприймається як показник функціональної здатності фахівця ефективно виконувати свої обов'язки, досягати оптимальних результатів у власній професійній діяльності на основі сформованих особистісних якостей, знань, умінь, навичок, способів діяльності, досвіду тощо. Отже, ставлячи собі за мету підготувати компетентного, активного, успішного військового фахівця, маємо переглянути традиційні підходи до організації освітнього процесу, створити належні умови для цілеспрямованого набуття й удосконалення таких особистісних, професійно важливих якостей, як самостійність, усвідомленість, критичність, наполегливість, відповідальність.

Зіставлення очікуваних результатів професійної підготовки із сучасною педагогічною теорією і практикою дозволяє виявити низку суперечностей, зокрема:

між запровадженням суб'єкт-суб'єктної моделі навчання у ВВНЗ і низьким рівнем залучення курсантів (слухачів) до управління освітнім процесом;

між зростанням вимог щодо самостійності, продуктивності, творчості курсантів (слухачів) і збереженням провідної ролі викладача під час опанування

навчального змісту, надмірною регламентацією освітньої підготовки і контрольних заходів;

між компетентнісним спрямуванням військово-педагогічного процесу і спрощеним розумінням результатів навчання як сукупності професійних знань, умінь, навичок тощо;

між технологізацією освітнього процесу у вищій військовій школі, впровадженням активних технологій навчання та односторонністю, одноманітністю засобів діагностики курсантів (слухачів);

між формалізованим підходом до оцінювання академічної успішності курсантів (слухачів) та особистісною орієнтацією сучасної освіти, її спрямуванням на навчання протягом усього життя.

До суттєвих недоліків сучасної вузівської практики викладання належать переважання навчального процесу контрольними заходами, зловживання певними видами і формами контролю. Неприйнятним вважаємо також збереження застарілого уявлення про контроль як функцію директивного управління, зведення його лише до діяльності викладача (начальника) з перевірки та оцінювання рівня навчальної підготовки курсанта (слухача). З урахуванням компетентісної спрямованості сучасної вищої освіти встановлення результативності навчання має виходити за межі перевірки традиційної тріади «знання-уміння-навички» і передбачати вивчення широкого кола питань, пов'язаних із з'ясуванням рівня сформованості особистісних якостей фахівця, його загальної і спеціальної підготовки, ставлення до професії, здатності бачити проблеми, знаходити ефективні рішення тощо. Не випадково сучасні дослідники під контролем розуміють дидактичний засіб управління освітнім процесом, що застосовується з метою «забезпечення ефективності формування знань, умінь і навичок, використання їх на практиці, стимулювання навчальної діяльності студентів, формування у них прагнення до самоосвіти» [4, с.213-214].

Якою має бути сучасна система контролю за освітнім процесом у ВНЗ? На яких принципах вона повинна ґрунтуватись? У чому полягає її основна мета і спрямованість?

Перехід на компетентнісну освітню парадигму зумовлює необхідність перегляду загальнопедагогічних підходів до контролю у сучасній вищій школі. Перш за все треба оцінювати не обсяги й можливості індивідуальної пам'яті курсантів (слухачів), не їхню спроможність точно й повно відтворювати програмний матеріал, а здатність ефективно застосовувати набуті знання, уміння, навички в конкретних військово-професійних ситуаціях.

Контроль результатів навчального процесу має бути спрямований не на порівняння між собою всіх членів групи (колективу) на предмет академічної успішності, а на виявлення динаміки індивідуального руху кожного курсанта (слухача) до заданої освітньо-виховної мети. Інакше втрачається суть особистісно орієнтованого навчання, нівелюються найважливіші чинники управління навчальним процесом – свідоме ставлення до учіння і професійного зростання, мотивація особистісного успіху.

У сучасній вузівській практиці потрібно перенести акцент із зовнішнього на внутрішній контроль (самоконтроль), що передбачає самодіагностику, самооцінювання курсантів (слухачів), підвищення їхньої самостійності та відповідальності за результати освітньої діяльності.

Концептуальним для нас є положення дидактики про цілісність, наступність і перспективність контролю, інтенсивність і спрямованість якого залежать від вікових особливостей тих, хто навчається, рівня їхньої підготовки, перспектив розвитку. Відповідно до освітніх перетворень, пов'язаних із запровадженням гнучких програм підготовки, сучасних технологій навчання, потребують оптимізації традиційні підходи до визначення результатів навчального процесу у ВНЗ.

Підґрунтям оптимізації контролю виступають сформульовані академіком Ю.К. Бабанським принципи оперативності і дієвості, диференційованості, поступового ускладнення видів і форм контролю, зумовленості їх вибору рівнем самостійності тих, хто навчається.

Оптимізація контролю за навчально-пізнавальною діяльністю курсантів (слухачів) передбачає, на нашу думку, вибір таких його методів, прийомів, видів і форм,

що забезпечуватимуть цілісне, свідоме, об'єктивне уявлення військовослужбовців про досягнуті результати навчання, шляхи і способи подальшого особистісного і професійного вдосконалення. Оптимізувати контроль за навчально-пізнавальною діяльністю курсантів (слухачів) необхідно для того, щоб за допомогою сучасних технологій надати зворотному зв'язку між суб'єктами навчального процесу необхідної мобільності та інтерактивності; продуктивно використовувати навчальний час і матеріально-технічні ресурси, підвищувати результативність як аудиторної, так і самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Майбутній військовий фахівець має бути здатен цілісно аналізувати ситуацію, проектувати вірогідні шляхи її розвитку, визначати у відповідності з логікою подій алгоритм власних дій і дій своїх підлеглих, обирати оптимальний варіант управлінського рішення, коригувати його з урахуванням оперативної обстановки. Саме на реалізацію цих вимог і повинна бути спрямована вся система навчальної підготовки і контролю за її результативністю.

Принципові розбіжності в підходах до організації контролю за навчальним процесом спостерігаються між традиційною лекційно-семінарською системою, в якій визначальну роль відіграє підсумковий контроль, та кредитно-модульною системою, за якою перевага надається поточному і рубіжному (модульному) контролю. Остання спрямована на рейтингування студентів (курсантів, слухачів) з дисципліни за результатами їх навчальних досягнень, ґрунтується на принципах відкритості, прозорості, змагальності, технологічності, критеріальності та відзначається певними перевагами у порівнянні із традиційною системою оцінювання:

охоплює всі напрями освітньої діяльності (навчально-пізнавальну, науково-дослідницьку, професійно-практичну);

надає можливість тим, хто навчається, відстежувати і корегувати власну позицію в рейтингу;

забезпечує високий рівень свідомості та відповідальності за результати освітньої діяльності, підвищує мотивацію,

особистісну активність протягом усього періоду навчання;

сприяє демократизації освітнього процесу, запровадженню прозорих процедур визначення особистісних навчальних досягнень;

формує довіру до внутрішніх (інституційних) механізмів забезпечення якості вищої освіти (за умов достовірності даних рейтингу, їхньої доступності, прозорості обрахування результатів, постійного оновлення показників);

дозволяє рівномірно розподілити навчальне навантаження протягом семестру й уникнути перевантаження під час екзаменаційних сесій.

Технологічність модульно-рейтингової системи контролю полягає в тому, що вона передбачає цілеспрямоване, послідовне визначення рівня підготовки курсантів (слухачів) з кожного завершеного елемента дисципліни (модуля) або сукупності навчальних елементів дисципліни (змістового модуля). Для цього з урахуванням специфіки дисципліни викладач розробляє критерії і норми оцінювання, проводить ранжування балів за кожним видом освітньої (навчально-пізнавальної, науково-дослідницької) діяльності, готує різнорівневі запитання і завдання для проведення контрольних заходів [2]. Водночас забезпечується урізноманітнення форм контролю залежно від поставленої мети. Наприклад, тестування, письмове опитування, термінологічний диктант тощо проводяться як поточні форми контролю з метою виявлення повноти засвоєння фактологічних знань; бесіда за контрольними запитаннями і завданнями передбачає з'ясування характеру осмислення навчального змісту; контрольна модульна робота проводиться з метою комплексної перевірки знань і вмінь за окремим модулем навчальної дисципліни.

Хибним вважаємо намагання підвищити вагу підсумкового контролю за кредитно-модульною системою організації навчального процесу у ВВНЗ, внаслідок чого порушуються її визначальні засади. У першу чергу йдеться про її зорієнтованість на навчання протягом усього періоду (семестру, навчального року), стимулювання навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності курсантів (слухачів). Оскільки кожен курсант (слухач) повинен постійно

працювати і звітувати про особистісні досягнення на заняттях усіх видів, підсумкова оцінка виставляється за результатами поточного і рубіжного (модульного) контролю. При цьому підсумковий контрольний захід у формі іспиту чи заліку проводиться лише за умови особистісного бажання підвищити власний рейтинг. Таким чином усувається ймовірність навчального перевантаження курсантів (слухачів) або випадковості отримання оцінки.

Важливою умовою ефективності рубіжного (модульного) контролю вважаємо урізноманітнення його видів і форм. Не випадково у практиці досвідчених викладачів успішно застосовуються такі види контрольних заходів, як колоквиуми, презентації (захисти) творчих проєктів, диспути, ділові ігри та ін. Особливу увагу слід приділити таким технологіям навчання, в яких контроль не відокремлюється від інших видів діяльності його основних суб'єктів, органічно їх завершує. Однією з таких є технологія ситуативного аналізу (кейс-технологія), яка активно застосовується в гуманітарному інституті НУОУ імені Івана Черняхівського при підготовці майбутніх військових педагогів [3]. Розгляд конкретних ситуацій з військово-педагогічної практики завершується на заняттях аналізом

пропонованих слухачами рішень, визначенням їх обґрунтованості і технологічності.

На підставі вищевикладеного дійшли таких висновків:

У системі вузівського викладання контроль має відігравати допоміжну роль і забезпечувати продуктивність навчально-пізнавальної діяльності курсантів (слухачів), стимулювати їхню активність, самостійність і відповідальність за результати власної професійної підготовки.

Оптимізація контролю передбачає налагодження дієвого зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу, ефективне використання навчального часу і матеріально-технічних ресурсів, підвищення результативності навчання.

В умовах реалізації модульно-рейтингового контролю пріоритетного значення набувають питання урізноманітнення контрольних заходів, оптимального співвідношення методів контролю і самоконтролю.

Перспективи подальшого дослідження проблеми полягають у пошуку ефективних видів і форм підсумкового контролю, у розробленні нових засобів діагностування, орієнтованих на визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців.

Література

1. Вітвіцька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
2. Вітченко А.О. Теоретико-технологічні підходи до визначення критеріїв оцінювання слухачів ВВНЗ з педагогіки вищої школи // Військова освіта. – 2012. – № 2 (26). – С.37-45.
3. Вітченко А.О. Розвиток професійної компетентності майбутніх викладачів ВВНЗ із використанням технології ситуативного аналізу // Вісник Національного університету оборони України. – 2014. – № 1 (38). – С.20-25.
4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

Vitchenko A. O., doctor of pedagogical science, professor

THE MONITORING OF OPTIMISATION THE TRAINING AND COGNITIVE ACTIVITIES OF THE STUDENTS OF THE HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AS THE PEDAGOGICAL PROBLEM

The article is dedicated to the topical problem of the monitoring of optimisation the training and cognitive activities of the students of the higher military educational establishments. the author defines the place and the role of the educational process organisation at the higher military educational establishments, exposes the didactic approaches to its realisation at the system of preparation the professionals with higher education, raises the several unsettled questions about monitoring at the contemporary theory and practice of the higher educational training. brand new views on the aim and direction of the monitoring based on the results of the studying are proposed in the article, the new ways of optimisation of the methods of monitoring and self-control on the condition of the credit module system of organisation training process are determined.

Key words: optimisation, monitoring, training and cognitive activities of the students, the results of the training process of the students of the higher military educational establishments

**THE PECULIARITIES OF THE MASTERING THE MONOGRAPHIC TOPICS ON
THE LINGUOCULTURAL STUDIES**

Стаття присвячена актуальній проблемі вивчення монографічних тем на заняттях із лінгвокраїнознавства. Автором проаналізовано наукові засади порушеної проблеми, на матеріалі монографічної теми «Творчість О. Уайльда» розроблено методичну систему вивчення творчої спадщини видатного англійського письменника-модерніста в широкому культурологічному контексті. Серед ефективних прийомів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з лінгвокраїнознавства виокремлено виразне читання, творчий переказ, заочну подорож, різні види презентацій та ін. Запропонована методика забезпечує формування фахової компетентності майбутніх учителів англійської мови, поглиблення їхньої загальної ерудиції, естетичного досвіду, аналітико-інтерпретаційних умінь.

Ключові слова: лінгвокраїнознавство, монографічне вивчення, культурологічний підхід, майбутні вчителі англійської мови.

Статья посвящена актуальной проблеме изучения монографических тем на занятиях по лингвокраеведению. Автором проанализированы научные основы затронутой проблемы, на материале монографической темы «Творчество О. Уайльда» разработана методическая система изучения творческого наследия выдающегося английского писателя-модерниста в широком культурологическом контексте. Среди эффективных приёмов и форм организации учебно-познавательной деятельности студентов по лингвокраеведению выделены выразительное чтение, творческий пересказ, заочное путешествие, разные виды презентаций и др. Предлагаемая методика обеспечивает формирование специальной компетентности будущих учителей английского языка, углубление их общей эрудиции, эстетического опыта, аналитико-интерпретационных умений.

Ключевые слова: лингвокраеведение, монографическое изучение, культурологический подход, будущие учителя английского языка.

Among the top topical tasks of preparing the future English teacher are developing cultural competence, mastering the system of knowledge about history, tradition, and customs of the UK. That's why the subject Linguocultural studies is paying the significant role among university courses as it is provided for the students the knowledge about the main phases of cultural development in the UK and the outstanding personalities f.e. Oscar Wilde (the famous writer of the Victorian period).

The aim of the article is to elaborate the scientific basis of the monographic topics on the Linguocultural studies, to determine the effective ways, kinds and forms of mastering Oscar Wilde's path of life and creative works based on the cultural background.

The works of domestic and foreign researchers O. Anikst, M. Baxtin, V. Bibler, R. Elman, M. Kagan, G. Obratsova, N. Rozhdestvenskaya, E. Roditi, M. Sokolyanskiy, W. Tyderman and the others are the methodological basis of the contributed article. The competent philosophers, psychologists, pedagogues, scientists of cultural studies reveal the views on the person as the subject and result of the cultural activity; they prove the idea about the dialogues between cultures, the

opinions about synthesis of the fiction texts, cultural context.

The significant role in our studies plays the M. Kagan's ideas about the dialogue of the work of art, joint and creative work of the author and the recipient, cultural approach to the work of art's studying. We do agree with the views of the competent scientist of cultural studies that this process on the one hand is impossible without mastering the historical transformation of the culture as a whole, and on the other hand needs taking into consideration the peculiarities immanent art developing and its connections with the cultural life of the particular nation and the entire mankind. [3, p.17].

We should pay attention to the research done by contemporary scientists V. Domanskiy, M. Vozna, A. Gaponov, A. Gryakalova, V. Karaban, I. Korunets, V. Prozerck'kiy, V. Tarasova and so on. They investigate the topical questions of foreign works of art translation and their mastering in the broad cultural context. According to the Russian methodologist V. Domanskiy fiction text is the cultural universum: "the general world model, the whole perception of the world of the writer, his philosophical, aesthetical, religious and moral views of life and their expression by the system

of sign, cods, motives and symbols etc.” [2, p.10]. While studying the peculiarities of the fiction literature translation as cultural and creative activity of the translator, V. Tarasov proves that the fiction text is changed in the process of recoding (translation), the quality of which depends on the translator’s level of sufficient command of the “art language”. Besides the text becomes more complicated if there are “intercultural lacunas, not only language but also notional and emotive” [5, p.97]. The complete mastering the translated work of art “let us experienced the foreign culture as the alive and unique” [5, p.97], this determines the priority of the cultural approach to the preparation of the future English teachers in the system of the professional pedagogical education.

The problem of studying the monographic topics of the world literature was examined by O. Bogdanova, V. Golubkov, N. Demidova, V. Nikol’skiyi, L. Miroshichenko and other scientists. The peculiarities of that knowledge are the joint actions of the lecturer and student concentrated on the questions connected with understanding the author’s individuality (mentality, life interests and values, aesthetic view), with determination his place and role in the cultural and historical development of the epoch, studying the main stages of his creative work, investigating creative contacts, impacts, etc. According to methodologists, while studying the monographic topics the focus of interest is always “the author and his works” [1, p.181].

On the introductory lecture “I have nothing to declare except my genius” (the review of Oscar Wilde’s course of life and creative works) the lecturer not only tells the biography of the outstanding English writer but also reveals his aesthetic views, gives the definite examples of their embodiment in the works of art, underlines the general characteristic of the Victorian Era.

The Victorian period formally begins in 1837 (the year Victoria became Queen) and ends in 1901 (the year of her death). It is important to realize that the Victorian period is quite long. Victoria’s reign lasted over 63 years, longer than any other British monarch.

It was a tremendously exciting period when many artistic styles, literary schools, as well as, social and political movements flourished. It was a time of prosperity, broad imperial expansion, tremendous scientific progress and great political reform. The Victorian Era is today seen as an era

of many contradictions. Social movements concerned with improving public morals existed next to a class system that imposed harsh living conditions on many people. Dignity and restraint were contrasted to prostitution and child labor. This rapid transformation had a huge impact on the country’s mood. The age began with confidence and optimism, which lead to an economic boom including growing prosperity. At some point the prosperity gave way to uncertainty and doubt regarding Britain’s place in the world. The term “Victorian” owns a wide range of connotations, most specifically the high and strict moral standards. Nowadays the Victorian time is usually associated with prudishness and repression.

Writers associated with the early Victorian period are: Lord Tennyson, Emily, Anna and Charlotte Bronte, George Eliot and Charles Dickens. Writers associated with the late Victorian Period include: Oscar Wilde, Thomas Hardy, Rudyard Kipling, and Robert Louis Stevenson.

The general characteristics of the Victorian literature:

1. Literature of this age tends to come closer to daily life which reflects its practical problems and interests.

2. Moral Purpose: The Victorian literature seems to deviate from “art for art’s sake” and asserts its moral purpose.

3. Idealism: It is often considered as an age of doubt and pessimism.

4. Throughout the Victorian Era movements for justice, freedom and other strong moral values dominated opposed to greed, exploitation and cynicism.

5. The age is characterized as practical and materialistic, but most of the writers exalt a purely ideal life. It is an idealistic age where the great ideals like truth, justice, love, brotherhood are emphasized by the writers of the age.

An author criticizing the Victorian morality was the author Robert Louis Stevenson, writing the novel “The Strange Case of Dr Jekyll and Mr. Hyde” which explored the duality of good and evil. Later Victorian writing saw the seeds of rebellion against such idealized notions and stereotypical codes of conduct. These “proper” behaviors often served as subjects of satire; Oscar Wilde’s plays are an excellent example.

The main principle of Oscar Wilde’s world view and creative works was aestheticism. It appeared in Great Britain at the end of the XIX

century as the negative reaction on realism and puritanical style of the Victorian Age. Basing himself on the ideas of his precursors (Pre-Raphaelites, John Ruskin, Walter Pater) Wilde defined the theoretical foundation of the aestheticism, grounded the new views on the essence and purpose of the artistic work, their background was chosen the cult of beauty.

Wilde's conceptual contribution to the art philosophy we find in his book "Intentions" which begins with the dialogue "The Decay of Lying". The author convinces "Art finds her own perfection within, and not outside of, herself. She is not to be judged by any external standard of resemblance. She is a veil, rather than a mirror".

According to Wilde, the real art is based on lie, and decay of the art in the XIX century is explained by the idea that "art of Lying" turned out to be forgotten. Criticizing his contemporary literature, based on inheritance of surroundings, the author admits, that life is "the solvent that breaks up Art, the enemy that lays waste her house", "as a method Realism is a complete failure, and the two things that every artist should avoid are modernity of form and modernity of subjectmatter". Wilde declares that art never expresses anything but itself, it exists independently and develops according to its own rules. Denying the mimetic principle of art which inheritances of surroundings, the writer tries to convince that "Life holds the mirror up to Art, and either reproduces some strange type imagined by painter or sculptor, or realizes in fact what has been dreamed in fiction".

At the dialogue "The Decay of Lying" Wilde has formulated the main aestheticism principles:

- the superiority of art, its independence from surroundings ("Art creates an incomparable and unique effect, and, having done so, passes on to other things");

- its attempt to reveal the beauty and majestic ("Art is not simple truth but complex beauty");

- the perfection, all-sufficient, superiority of art ("Art reveals her own perfection", "Art never expresses anything but itself", "Life imitates Art far more than Art imitates Life");

- the independence of art from morality and ethics ("The highest art rejects the burden of the human spirit, and gains more from a new medium or a fresh material than she does from any enthusiasm for art, or from any lofty

passion, or from any great awakening of the human consciousness");

- priority for art is its originality, artistic perfection, and giving preference to fiction ("In literature we require distinction, charm, beauty, and imaginative power", "Lying, the telling of beautiful untrue things, is the proper aim of Art").

- declaration the aesthetic delight as the highest sense of art ("If one cannot enjoy reading a book over and over again, there is no use reading it at all").

Some Wilde's aesthetic principles are implemented in his prosaic works, in particular, in his poems in prose. In his work "The Disciple" Wilde elaborates the famous mythological plot about the handsome young man who didn't pay attention to the Nymph Echo (she was deeply in love with him). Narcissus was cruelly punished by Aphrodite, Goddess of Love: "When Narcissus died the pool of his pleasure changed from a cup of sweet waters into a cup of salt tears, and the Oreads came weeping through the woodland that they might sing to the pool and give it comfort." The thought about the eternity of Beauty resounds in the conversation between the Oreads and the one who loved Narcissus and mourned over his untimely death:

"We do not wonder that you should mourn in this manner for Narcissus, so beautiful was he".

"But was Narcissus beautiful?" said the pool.

"Who should know that better than you?" answered the Oreads. "Us did he ever pass by, but you he sought for, and would lie on your banks and look down at you, and in the mirror of your waters he would mirror his own beauty."

And the pool answered, "But I loved Narcissus because, as he lay on my banks and looked down at me, in the mirror of his eyes I saw ever my own beauty mirrored."

The complete ending Wilde's theory of aestheticism acquires in the novel "The Picture of Dorian Gray". At the preface that consists of 25 aphorism, the author defines the main aim of Art ("all art is quite useless"), the artist's role and destiny ("the artist is the creator of beautiful things", "Those who find beautiful meanings in beautiful things are the cultivated. For these there is hope. They are the elect to whom beautiful things mean only beauty", "The artist can express everything"). Later on the writer's

aesthetic ideas are reflected in some expressions and remarks of the main characters of the novel – Lord Henry, Dorian Gray, the painter Basil Hallward. For example, during the conversation with Lord Henry Dorian Gray makes public his aphorism: “the search for beauty being the real secret of life” (chapter IV). Dorian Gray hears the expression about Art that should be “unconscious, ideal, and remote <...> Art is always more abstract than we fancy. Form and colour tell us of form and colour – that is all” (chapter IX) from Basil Hallward. Lord Henry proves to Dorian Gray supposition about the inactivity and impracticality of art, according to him it “has no influence upon action. It annihilates the desire to act” (chapter XIX).

In disclosing Wilde’s aesthetic views the important role plays the author’s digression. Connecting the future of the mankind with cultural people who could find “beautiful meanings in beautiful things”, the writer of the novel “The Picture of Dorian Gray” in the fourth chapter evolves his own thoughts underlying that the secrets of life open up before elite eyes under the influence of Art “and chiefly of the art of literature, which dealt immediately with the passions and the intellect. But now and then a complex personality took the place and assumed the office of art, was indeed, in its way, a real work of art, life having its elaborate masterpieces, just as poetry has, or sculpture, or painting” (chapter IV).

The main character of Wilde’s novel is the portrait itself that personifies Dorian Gray’s soul and is the dairy of his life. From the very beginning Dorian Gray doesn’t hide his negative attitude to his own portrait, telling in despair the fatal phrase, that has determined his further destiny: “If it were I who was to be always young, and the picture that was to grow old!” (chapter II).

Fantastic Dorian Gray’s wish has come true but crimes trials on the portrait don’t leave the main character in peace. The portrait has become the mirror of his soul, the only one prove of his crimes, his conscience (chapter XX) and the desire for getting rid of it leads to the tragical denouement. The analytical students’ work at the text of the main and final parts of the novel “The Picture of Dorian Gray” is provided with the questions and assignments:

1. What is the role of the Dorian Gray’s portrait drawn by the painter Basil Hallward in revealing the writer’s basic idea?

2. How has the portrait of the main

character changed during the development of the novel’s plot? According to Dorian Gray, has it “visible emblem of conscience” (chapter VII)?

3. Why does Dorian Gray decide to hide his portrait and to show it to nobody?

4. How has the events connected with Sibyl Vane’s suicide and Basil Hallward’s murder influenced on Dorian Gray and reflected in his portrait?

5. Prepare the creative retelling on the topic “Lord Henry’s present” (chapters X-XI).

6. Read attentively the following passage. Choose the author’s variant of the word use: “It was a (dangerous, poisonous, perilous) book. The heavy odour of incense seemed (to adhere, to cling, to stick) about its pages and to trouble the brain. The mere cadence of the sentences, the subtle monotony of their music, so full as it was of complex refrains and movements elaborately repeated, produced in the mind of the lad...” Prove your point of view.

7. Do you agree with Lord Henry when he says to Dorian Gray: “You are the type of what the age is searching for, and what it is afraid it has found”? (chapter XIX). Prove or disprove the following quotation based on the text.

8. Analyse the passage from the last chapter of the novel, in which Dorian Gray gives his own appraisal of the last events: “The excitement, such as it was, over Basil Hallward's disappearance would soon pass away. It was already waning. He was perfectly safe there. Nor, indeed, was it the death of Basil Hallward that weighed most upon his mind. It was the living death of his own soul that troubled him. Basil had painted the portrait that had marred his life. He could not forgive him that. It was the portrait that had done everything.” (chapter XX). Do you agree with his self-justification?

9. Why does the writer of “The Picture of Dorian Gray” end the novel with the tragical denouement? What is Dorian Gray punished for - his crime against life, egoism, passion for delight, anti-aesthetics?

10. Do the researchers right when they call Wilde’s style “picturesque”? Prove with the quotations from the novel the statement that in Wilde’s creative works “literature, theatre, painting creates some kind of alloy... the characters act against just painted still that still smell with the paints” [4, p.12].

After publishing “The Picture of Dorian Gray” Wilde concentrated his attention on the

plays. During three years, such comedies as “Lady Windermere's Fan (1892)”, “A Woman of No Importance” (1893), “An Ideal Husband” (1895), and “The Importance of Being Earnest” (1895) were put on the stage.

In the comedy genre Wilde's talent as the master of dramatic dialogue was revealed in the full amount. The style of communication of the main characters in the plays the representatives of English upper class of the Victorian Age are determined by witty remarks and puns. The visiting card of Wilde as a comedy writer is his play “The Importance of Being Earnest”, in which the elements of comedies of manners and comedies of intrigue are successfully supplemented by the lively dialogues, word-plays, aphorisms and paradoxical expressions. Even the subtitle of the comedy “A Trivial Comedy for Serious People” has the nature of paradox.

The acts of the comedy “The Importance of Being Earnest” include only two loving couples (John Worthing and Gwendolen Fairfax, Algernon Moncrieff and Cecily Cardew) and their close circle including the servants (Lady Bracknell, Rev. Canon Chasuble, Governess Miss Prism, Manservant Lane). The main question around which the acts take place and which determines the conflict of the play is the wedding of young people, on a path leading to it not only the own defects should be corrected but also the social conventionality should be overcome.

On the seminar devoted to the comedy “The Importance of Being Earnest” the most interesting episodes are read (for example, the scene of conversation Lady Bracknell with John Worthing from the first act), the main events are analysed, the final scene is retold, the experience of the best stage managers of Wilde's plays is actualized. The proposed system of the questions and assignments will promote in-depth studying of the comedy:

1. What impressions do you have after reading Wilde's play “The Importance of Being Earnest”? How can it be explained?

2. What for does the playwright use the word play in the title of the comedy: “The Importance of Being Earnest” and “The Importance of Being Ernest”? How do these touch help to reveal the dramaturgic basic idea?

3. Who from the characters of the play do or don't you feel drawn to? Why?

4. Whose appearance on the stage weaves the plot of the comedy?

5. Prepare the expressive reading “lines by lines” the scene of conversation Lady Bracknell with John Worthing (the first act, from the words Lady Bracknell “And now I have a few questions to put to you, Mr. Worthing” till her words “You can hardly imagine that I and Lord Bracknell would dream of allowing our only daughter – a girl brought up with the utmost care – to marry into a cloak-room, and form an alliance with a parcel?” What is the reason of spectator's laughter during this scene?

6. Make the sketch of Lady Bracknell. Compare it with the actors' interpretations Judi Dench, Patricia Routledge, Nataliya Kudrya, Tetyana Nazarova, Penelope Keith, Alexandra Mathie. Who could and using what kind of technique embody the character of haughty, heartless, mercantile the Victorian Age person of high society?

7. Who from the characters of the play and under what circumstances tells the following remark: “Few parents nowadays pay any regard to what their children say to them. The old-fashioned respect for the young is fast dying out” (first act)? Do you think the problem statement in such formulation concerning relationships between parents and children is right? Is it proved to be correct during the further events in the play?

8. Comment on the following character's remark: “It is very romantic to be in love. But there is nothing romantic about a definite proposal. Why, one may be accepted.” (Algernon); “Well, I must say, Algernon, that I think it is high time that Mr. Bunbury made up his mind whether he was going to live or to die. This shilly-shallying with the question is absurd” (Lady Bracknell); “Relations are simply a tedious pack of people, who haven't got the remotest knowledge of how to live, nor the smallest instinct about when to die” (Algernon); “I hope you have not been leading a double life, pretending to be wicked and being really good all the time. That would be hypocrisy” (Cecily); “It is perfectly childish to be in deep mourning for a man who is actually staying for a whole week with you in your house as a guest. I call it grotesque” (Algernon to Jack), “Well, one must be serious about something, if one wants to have any amusement in life” (Algernon to Jack).

9. What role do mythical characters – Bunbury with “extraordinary bad health” and “profligate Ernest” play in the comedy?

10. What happens at the end of Wilde's?

What is the sense of the final remark said by John Worthing one of the main characters of the play: "I've now realised for the first time in my life the vital Importance of Being Earnest."?

Students' aesthetic experience will be enriched by correspondence travelling on the performance "The Importance of Being Earnest". Its successful practical realisation will be provided with various forms:

– correspondence travelling using the theatre programme;

– correspondence travelling using the materials of critical reviews and spectators' comments;

– photo and video presentation of the performance etc.

For example appealing to the theatre programme of the Lesya Ukrainka National Academic Theatre of Russian Drama (manager I. Barkovc'ka, 2006 p.) will give the opportunity to follow the history of the best performances "The Importance of Being Earnest", to analyse the classical and modern approaches to the interpretation of Wilde's characters, to reveal the innovations of the theatrical plays. For this purpose the students should watch the presentation "Oscar Wilde's comedy "The Importance of Being Earnest" on

the theatrical stage" and discuss its materials during the conference.

Thus, the conducted research of the problem of monographic studying Oscar Wilde's works based on the cultural approach gives the reason to make such conclusions:

1. Studying the monographic topic "Oscar Wilde's creative works" envisages the consistent, interrelated, purposeful appealing to biography and creative heritage of the English writer based on the broad cultural approach.

2. The cultural approach is provided for unity mastering the programme course based on the studying the additional material about the political, historical and cultural peculiarities of the country.

3. The offered method of monographic studying of the linguocultural topic is directed on the systematic formation of the future English teachers' professional competence, deepening their overall erudition, aesthetics experience analytic and interpretational skills.

The prospect of the further research of the touched problem the author sees in working out the comparative studying method of monographic topics of the Linguocultural studies course and broadening the kinds and the forms of studying activities of the students at the Linguocultural studies.

Література

1. Богданова О. Ю. и др. Методика преподавания литературы : учеб. / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов, под ред. О. Ю. Богдановой. – М. : Академия, 1999. – 400 с.
2. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания литературы» / В. А. Доманский. – М., 2000. – 40 с.
3. Каган М. С. Искусство как феномен культуры / М. С. Каган // Искусство в системе культуры : сб. статей. – Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1987. – С. 6–22.
4. Образцова А. Г. Синтез искусств и английская сцена на рубеже XIX-XX веков. – М. : Наука, 1984. – 334 с.
5. Тарасов В. А. Искусство как «код» культуры / В. А. Тарасов // Искусство в системе культуры : сб. ст. – Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1987. – С. 92–98.
6. The importance of seeing Earnest [e-resources]. – Access mode: <http://www.guardian.co.uk/arts/gallery/2008/feb/01/importanceearnest?INTCMP=ILCNETTXT3487#/?picture=332343533&index=6>
7. Wilde O. The Picture of Dorian Gray / Ed. by P. Ackroyd. – New York: Penguin books, 1985. – 271 p.
8. Wilde O. The importance of being Earnest and others plays. – London: Penguin books, 1986. – 348 p.
9. Wilde O. Plays, prose writings and poems / T. Eagleton (introd.). – London: Campbell, 1991. – 678 p.

The article is devoted to the important problem of monographic topics at the Linguocultural studies. The author analyses the scientific background of the touched problem, based on the monographic topics "Oscar Wilde's creative works" elaborates the methodical system of studying of the outstanding English modernist writer creative work heritage based on the broad cultural approach. Among the affective kinds and forms of organizing student's activities we emphasize: the expressive reading, creative retelling, correspondence travelling and different types of presentations etc. The proposed method is provided for forming of the future English teachers' professional competence, deepening their overall erudition, aesthetics experience analytic and interpretational skills.

Key words: Linguocultural studies, monographic studies, cultural approach, future English teachers.

*ГалатирІ. А., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри документознавства та
інформаційної діяльності Хмельницького інституту
соціальних технологій Університету «Україна»*

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА, ЯКИЙ ПРАЦЮЄ ІЗ ДІТЬМИ-СОЦІАЛЬНИМИ СИРОТАМИ

У статті здійснено спробу виокремити ключові професійні компетентності соціальних педагогів, які працюють із дітьми-соціальними сиротами. Професійні компетентності розглядаються як складові компоненти професійної готовності. Наявність сформованих професійних компетентностей та/або готовності до роботи із соціальними сиротами не забезпечують результативної соціально-педагогічної взаємодії.

В статті здійснено спробу виділити ключові професійні компетентності соціальних педагогів, які працюють із дітьми-соціальними сиротами. Професійні компетентності розглядаються як складові компоненти професійної готовності. Наявність сформованих професійних компетентностей та/або готовності до роботи із соціальними сиротами не забезпечують результативної соціально-педагогічної взаємодії.

Постановка проблеми. У сучасній психолого-педагогічній літературі досить часто зустрічається опис різних видів компетентностей. Професійні компетентності розглядаються як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності. Професійні компетентності не обов'язково узгоджуються з суб'єктивною професійною підготовленістю, що є поняттям значно вужчим. Хоча досить часто професійні компетентності ґрунтуються на самооцінці та самоактуалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні у науково-педагогічній літературі представлено ряд праць з теорії і досвіду вирішення проблеми професійної підготовки соціальних педагогів. Проблема формування професійної компетентності соціального педагога розглянуто в працях А.Белінської, В.Бочарової, В.Сидорова, А.Ляшенка, І.Миговича, Г.Поповича, Є.Холостової та інших. Великого значення у висвітленні питань загально-методологічної та теоретичної проблеми професійної підготовки кадрів мають роботи В.Байденко, С.Батишева, Г.Бордовського та ін.; теорії діяльності соціальних структур у суспільстві, взаємодії людини й соціуму присвячено наукові доробки В. Афанасьєва, О. Бодальова, В. Кондратенко, В. Фролова та інших; особливості професійної діяльності соціальних педагогів розкрито Л. Беляєвою, Б. Вульфовой, І. Зимнею та

іншими; зміст, форми і методи підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах досліджено Л. Вітебським, В. Масленніковою, Т. Пігаловою, Л. Родіною, М. Черкасовою та іншими.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що дослідження професійних компетентностей соціальних педагогів є досить глибокими, та разом з тим, недостатньо вивченою залишається проблема визначення таких компетентностей при роботі із соціальними сиротами.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є спроба виокремлення професійних компетентностей соціальних педагогів, які працюють із дітьми-соціальними сиротами.

Виклад основного матеріалу. Основною внутрішньою умовою професійно-особистісної готовності є адекватна мотивація, яка відображає ставлення суб'єкта до професійної діяльності як суспільно значущої справи, спонукає і підтримує стабільну спрямованість діяльності, багато в чому визначає й пояснює поведінку суб'єкта у процесі професійно-особистісного самовизначення.

Важливим для нашого дослідження є висновок О. Карпенко щодо неможливості об'єктивно вибудувати структуру і зміст кваліфікаційних характеристик лише за допомогою зіставлення теоретичної і практичної моделей професіоналів. Учена

вважає, що «необхідно враховувати вимоги до властивостей, якостей особистості і розвиненості різних компонентів у свідомості, психології і практичній діяльності соціального працівника... Без сумніву, професійно обумовлені якості є необхідним компонентом для ефективної діяльності. Але не менш важливими є такі компоненти особистості, як її світогляд, гуманістично-ціннісна орієнтація і соціальна спрямованість. Зокрема істотно впливають на особистісні і професійні якості спеціаліста простір соціальних відносин у суспільстві, становлення нового типу взаємодії спеціаліста соціальної роботи і клієнта, морально-правовий статус соціального працівника у суспільстві тощо» [1, с. 257]. Саме тому ми вважаємо, що визначити сутність готовності, а відтак і компетентностей, як складових, майбутнього соціального педагога до роботи із соціальними сиротами можна лише за умови достатньо ґрунтовного аналізу та врахування особливостей професійної діяльності цих фахівців в окресленій царині. Для цього розглянемо зміст, функції та особливості роботи соціального педагога в контексті його роботи з соціальними сиротами.

Соціальний педагог – спеціаліст, зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності. Він організовує взаємодію освітніх та позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їх всебічного розвитку [2, с. 48].

Соціальний педагог, відповідно до посадових обов'язків, вивчає психологічні, медичні, педагогічні особливості дітей та молоді; умови їх життя в мікросоціумі; виявляє інтереси, потреби, труднощі, проблеми, конфліктні ситуації, відхилення у поведінці дітей та молоді; надає їм своєчасну допомогу та підтримку; виступає посередником між особистістю та організацією, сім'єю, спеціалістами різних соціальних служб, відомств та адміністративних органів; здійснює реабілітацію дітей-інвалідів; організує роботу з дітьми та молоддю за місцем проживання; забезпечує соціальний супровід дітей-сиріт; працює у напрямку

профілактики негативних явищ серед дітей та молоді.

Придатність спеціаліста до виконання перерахованих посадових обов'язків визначається рівнем сформованості у нього *когнітивного* (знання) та *операційного* (вміння) компонентів готовності до соціально-педагогічної діяльності. Ці знання реалізуються у практичній діяльності соціального педагога. Вони тісно пов'язані з *професійними вміннями* (комунікативними, аналітичними, організаторськими, прогностичними, проектувальними).

Соціально-педагогічна робота належить до таких видів професійної діяльності, в яких не лише знання та вміння, а й особистісні якості спеціаліста впливають у багатьох випадках на її результативність. Визначаючи внутрішні характеристики соціального педагога, необхідно пам'ятати те, що він працює у сфері «людина – людина», що вимагає від спеціаліста, насамперед, здатності успішно функціонувати в системі міжособистісних відносин. Тому професійна компетентність соціального педагога визначається наявністю в нього групи таких особистісних якостей:

психологічні характеристики: емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, наполегливість, стриманість, уважність, спостережливість;

морально-етичні якості: гуманність, доброта, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, скромність, відповідальність;

психоаналітичні якості: адекватна самооцінка, самокритичність, самоаналіз, прагнення до самовдосконалення;

психолого-педагогічні якості: комунікабельність, зовнішня привабливість, вміння навіювати та переконувати, оптимізм [2, с. 49].

В результаті аналізу змісту й основних напрямків соціально-педагогічної діяльності, на соціальних педагогів у контексті їх роботи з соціальними сиротами покладено виконання окреслених функцій (діагностична, виховна, організаторська, прогностична, попереджувально-профілактична і соціально-терапевтична, комунікативна, правоохоронно-захисна, корекційно-реабілітаційна).

Оскільки сфери, напрями та функції діяльності соціального педагога досить розмаїті, під час своєї роботи із соціальними сиротами він виконує різноманітні професійні ролі (посередника, адвоката, помічника, консультанта, психотерапевта, експерта, аніматора, менеджера тощо).

Далі вважаємо за потрібне розглянути особливості соціально-педагогічної діяльності з дітьми-соціальними сиротами, що, безумовно, має бути також враховано при визначенні готовності до роботи з такою категорією клієнтів, її структури та компетентностей. Особливості соціально-педагогічної діяльності з соціальними сиротами обумовлені впливом низки факторів. Розвиток дітей-сиріт характеризується не тільки відставанням, але й формуванням специфічних рис характеру та поведінки, врахування яких є необхідністю при організації соціально-педагогічної роботи. Дитина, що залишилася без піклування батьків, «потребує того, щоб їй створили ситуацію, максимально наближену до сімейної, іншими словами, компенсували дефіцит» [3, с. 23]. Ситуація сирітства є стресовою, вона здатна пробуджувати особистісні ресурси дитини, тим самим сприяти формуванню продуктивних механізмів подолання життєвих труднощів. Для дітей-соціальних сиріт має бути організована спеціальна діяльність, спрямована на формування певних здібностей, які опираються на логіку природного розвитку

При такому підході соціально-педагогічна діяльність із дітьми-сиротами набуває абілітаційного характеру. Під абілітацією розуміють систему заходів, спрямованих на опанування особою знань та навичок, необхідних для її незалежного проживання у соціальному середовищі: усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав та обов'язків, уміння здійснювати самообслуговування [4]. Абілітація соціальних сиріт спрямована на вдосконалення ресурсів їх саморозвитку, а також на розвиток певних здібностей, які могли б компенсувати наявні недоліки, викликані втратою родини, і сприяти подоланню труднощів соціалізації.

Ситуація сирітства тягне за собою безліч проблем: медичних, психологічних, соціальних, юридичних, подолати які дитина не може самостійно через відсутність необхідного досвіду. Наявність широкого спектру проблем дитини обумовлює організацію комплексної допомоги з боку соціальних педагогів.

Інші особливості соціально-педагогічної діяльності визначаються типом установи, де перебувають діти-сироти, їх віковою категорією, медичними, соціальними та психологічними проблемами. Узагальнена інформація про заклади системи опіки та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, представлена у табл. 1.

Таблиця 1.

Державна система опіки та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування

Тип закладу	Вік дітей	Кількість дітей
Будинок дитини	0–3	100–150
Дошкільний дитячий будинок	3–7	25–250
Школа-інтернат	7–17	350–450
Інтернатний заклад змішаного типу	3–17	100–400
Спеціальна школа-інтернат для дітей з вадами розвитку	7–17	100–300
Притулок	3–17	25–100

Основні напрями соціально-педагогічної діяльності у зазначених установах вибудовуються за принципом визначення проблем, що виникають у процесі навчання і виховання дітей. Хоча ці напрями прямо впливають із кваліфікаційної характеристики соціального педагога, вони є значно ширшими, тому що вимагають участі всіх, хто навчає і виховує дитину.

Як свідчать результати здійсненого аналізу, у більшості дитячих будинків та інтернатах не введено достатньої кількості штатних одиниць посади соціального педагога. Через це він як адміністративна особа займається переважно реалізацією охоронно-захисної функції, тобто представляє права та інтереси дітей у державних і правозахисних органах влади. Тим часом саме ця посада має суттєві

можливості щодо організації комплексної допомоги безпосередньо вихованцям закладів інтернатного типу.

Щодо установ інтернатного типу, то їх основне призначення – заміщення сім'ї як основного інституту соціалізації, створення умов, максимально наближених до сімейних. Відповідно, у цьому визначальну роль відіграє саме соціальний педагог, покликаний створювати умови для успішної соціалізації дитини, сприяти створенню здорового мікроклімату в колективі, гуманізації міжособистісних взаємин, реалізації здібностей кожного, захисту інтересів особистості, організації дозвілля, залучення до соціально корисної діяльності.

Серед численних типів установ у нашій країні найбільш поширеними є дитячі будинки, школи-інтернати та притулки. Розглянемо особливості діяльності соціального педагога у цих закладах.

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що перераховані вище заклади мають вирішувати такі завдання:

створення сприятливих, комфортних, наближених до домашніх, умов, що сприяють нормальному розвитку дитини;

забезпечення охорони здоров'я дітей;

забезпечення соціального захисту дитини, її медико-педагогічної та соціальної адаптації;

охорона інтересів і прав вихованців;

освоєння дітьми освітніх програм, отримання гідної освіти в інтересах особистості, суспільства та держави;

формування загальної культури вихованців, їх адаптації до життя;

формування здатності вихованців до саморозвитку й самовизначення;

створення умов для усвідомленого вибору та подальшого освоєння професійних освітніх програм.

В окремих дослідженнях йдеться, що головним завданням дитячого будинку є створення умов для повноцінного розвитку дитини, забезпечення його інтеграції у сучасне суспільство [5, с. 71]. З цим погоджується і Р. Овчарова, яка зазначає, що «дитячі будинки та школи-інтернати покликані виконувати не лише освітньо-виховні функції. Вони сприяють нормальній соціалізації особистості, її повноцінному розвитку, компенсують і виправляють вади розвитку, забезпечують правову та

психологічну захищеність вихованців і випускників» [6, с. 162].

Функціональні обов'язки соціального педагога окреслені у листі Міністерства освіти і науки України від 02.08.2001 «Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів». Відповідно до цього листа перед соціальними педагогами ставляться такі професійні завдання:

формування гуманних стосунків між вихованцями, учнями та педагогами;

охорона та захист прав та інтересів дітей;

вивчення особливостей особистості учня, соціальної ситуації розвитку та умов життєдіяльності;

вияв інтересів та потреб, проблем і труднощів дітей та підлітків;

створення атмосфери психологічного комфорту для учнів у навчальній та позанавчальній діяльності;

організація та координація різних видів позанавчальної діяльності дітей та підлітків;

робота з обдарованими дітьми та дітьми із творчими здібностями;

попередження конфліктів в учнівських колективах;

допомога старшокласникам у професійному самовизначенні;

орієнтація учнів на здоровий спосіб життя;

профілактика правопорушень серед неповнолітніх, робота з учнями «групи ризику»;

посередницька діяльність між вихованцями та адміністрацією, педагогами школи, батьками, різними соціальними інститутами;

взаємодія з педагогами, психологом, батьками або опікунами для надання допомоги учням;

попередження суїцидальних спроб неповнолітніх [7].

До посадових обов'язків соціального педагога входять також турбота про дітей, які з певних причин виключені зі школи; надання допомоги та підтримки батькам при переведенні дитини до іншого навчального закладу; захист прав дітей, що є представниками національних меншин; виявлення дітей, які незаконно зайняті на роботі у навчальний час і вирішення питання їх освіти; сприяння дітям та

Питання педагогіки

батькам в отриманні гарантованих їм пільг; організація різноманітних благодійних акцій тощо.

З огляду на вищезгадані особливості роботи, функції та професійні уміння, соціальні ролі, посадові обов'язки соціального педагога щодо соціальних сиріт, можна виокремити наступні професійні компетентності:

✓ прагнення до спілкування з дітьми та потреба надавати їм допомогу;

✓ гуманне ставлення до дітей-соціальних сиріт;

✓ спроможність моделювати відносини на довірі й повазі; адекватне сприйняття інших;

✓ домінування суспільних інтересів над особистими; морально-ціннісне ставлення до професійної діяльності соціального педагога;

✓ установка на необхідність допомоги соціальним сиротам;

✓ наявність розвиненої соціальної перцепції;

✓ прагнення постійно поповнювати спеціальні знання про роботу із соціальними сиротами;

✓ працездатність та витривалість;

✓ комунікабельність;

✓ педагогічний такт і толерантність;

✓ організованість, зібраність;

✓ наполегливість у доведенні розпочатої справи до кінця;

✓ орієнтація на створення гуманістичного мікросередовища з метою активізації самопомогли клієнта;

✓ здатність сприймати нові ситуації та застосовувати адекватні методи і технології, які виправдані в конкретній ситуації;

✓ наявність розвиненого творчого мислення;

✓ наявність інтересу до професії;

✓ наявність внутрішньої мотивації до самовдосконалення;

✓ знання особливостей соціалізації соціальних сиріт;

✓ знання теорії та історії соціального виховання соціальних сиріт, сучасних концепцій їх виховання;

✓ знання нормативно-правової бази, що регулює захист дітей-соціальних сиріт;

✓ знання методик і технологій соціально-педагогічної роботи із соціальними сиротами;

✓ вміння взаємодіяти з людьми іншого соціального статусу; вміння ставити соціальний діагноз;

✓ вміння аналізувати і проектувати соціально-педагогічну роботу з дітьми-сиротами;

✓ вміння взаємодіяти з вчителями, батьками, спеціалістами служб у наданні допомоги дітям та підліткам;

✓ вміння виявляти резервні можливості особистості;

✓ вміння прогнозувати результати і наслідки своїх дій та вчинків інших;

✓ вміння налагоджувати відносини, швидка реакція на зміну ситуації;

✓ вміння легко змінювати соціальної ролі;

✓ вміння здійснювати правовий захист дитини;

✓ вміння проектувати власне життя і життя клієнта.

Разом з тим, варто зазначити, що при аналізі проблеми професійної придатності найчастіше особистість розглядається з боку професійно важливих якостей, а діяльність характеризується окремо. Насправді ж, як свідчить практика, нерідко трапляються випадки, коли за наявності усіх професійно важливих якостей особистість демонструє непродуктивність, тому що між особистістю і діяльністю існують несумісність та опосередковані фактори

Висновки. Таким чином, можемо впевнено зробити висновок, що при роботі соціальних педагогів із дітьми-соціальними сиротами необхідно враховувати, що особистість педагога є фактично завжди зразком для наслідування та формування у вихованців певних якостей. Одночасно до соціального педагога висуваються особливі вимоги – ця людина повинна відрізнятися високоморальними цінностями, й окрім наявності професійних компетентностей, бути гуманною і любити дітей.

Література

1. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Карпенко Олена Георгіївна. – К., 2008. – 546 с.

2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2003. – 134 с.

Питання педагогіки

3. Преодоление трудностей социализации детей-сирот : сб. материалов науч.-практ. конф. – Ярославль : ЯГПИУ, 1998. - 49 с.
4. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України від 06 жовт. 2005 р. № 2961-IV // Відом. Верхов. Ради України. – 2006. - № 2/3. – Ст. 36. – Зі змінами ; ост. ред. 15 січ. 2009 р.
5. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. - СПб. : Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. - 108 с.
6. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : Творч. центр, 2001. – 479 с.
7. Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів в 2001/2002 навчальному році [Електронний ресурс] : Лист М-ва освіти і науки України від 02 серп. 2001 р. № 1/9-272 // Комп'ютер. інформ.-прав. система «Ліга». – Режим доступу : www.liga.net.

Galatir I. A., Ph.D. pedagogichnih sciences, associate professor department
**PROFESIYNI KOMPETENTNOSTI SOTSIALNOGO TEACHER, YAKY PRATSYUC IZ
DITMI-SOTSIALNIMI ORPHANS**

In the article we tried to highlight the key professional competencies of social workers who participate with the children-social orphans. Professional competencies are considered as integral components of professional readiness. The presence of the formed professional competencies an /orreadiness to work with social orphans do not provide an effective social and educational interaction.

In view on the features of functions and professional skills, social roles , duties of social pedagogue according to the work with the social orphans , we can distinguish the following professional competencies :desire to communicate with children and the need to assist them; humane treatment of children and social orphans; ability to model the relationship on trust and respect; adequate perception of others; dominance of the public interest over personal; moral value attitude to the profession of social pedagogue; installation on the need for social assistance to orphans; availability of advanced social perception; desire to constantly replenish the special knowledge on the work with the social orphans ; working capacity and endurance; sociability; pedagogical tact and tolerance; organization, self-discipline ; persistence in bringing the work begun by the end, etc.

РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ ВОДОЛАЗНОЇ ТА ПІДРИВНОЇ СПРАВИ

У статті проведено аналіз становлення водолазної та підривної справи в Україні. Розглянути тенденції розвитку і застосування сили підводного вибуху. Узагальнені дані з підготовки водолазів-підричників у різних країнах світу. На підставі проведеного аналізу зроблено висновок щодо системи підготовки водолазів-підричників, водолазів спеціального призначення в провідних країнах світу, а також запропоновані шляхи підготовки таких фахівців в Україні.

Ключові слова: водолазна та підривна справи, водолаз-підричник, аналіз підготовки водолазів-підричників, фахівці, професійна освіта, спеціальні курси.

В статті проведено аналіз розвитку водолазного і подрывного дела в Украине. Рассмотрены тенденции развития и применения силы подводного взрыва. Обобщены данные подготовки водолазов-подрывников у различных государствах мира. На основании проведенного анализа сделаны выводы касающиеся подготовки водолазов-подрывников, водолазов-диверсантов в ведущих государствах мира. Предложены варианты подготовки таких специалистов в Украине.

Ключевые слова: водолазное та подрывное дело, водолаз-подрывник, анализ подготовки водолазов-подрывников, специалисты, профессиональное образование, специальные курсы.

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку нашої держави показують деякі прорахунки у підготовці військових фахівців своєрідних спеціальностей. Насамперед, слід відмітити підготовку людей мужньої і досить рідкої спеціальності, як водолаз-підричник. Ми не стоїмо осторонь світових проблем мирової спільноти, тому збільшується зацікавленість держави в участі і наданні міжнародної гуманітарної допомоги, при виконанні завдань у міжнародному військовому співробітництві та міжнародних миротворчих операціях з гуманітарного розмінування місцевості від вибухонебезпечних предметів. Слід зазначити, що кожен 20 вибухонебезпечний предмет в Україні був знешкоджений під водою, тому для виконання миротворчих місій, і взагалі підводних підривних робіт, слід мати компетентних фахівців яких в Україні, на жаль, дуже мало. Вже сьогодні ми повинні задуматись над відновленням втраченої підготовки водолазів-підричників. Вивести її на сучасний рівень у відповідності до світових стандартів.

Україна прагне активно розвивати взаємовигідні відносини з усіма державами, міжнародними організаціями на двосторонніх та багатосторонніх основах в різних галузях. Стратегічною метою України є повномасштабна інтеграція до європейських та євроатлантичних структур і повноправна участь у системі загальноєвропейської безпеки.

Метою статті є аналіз розвитку та становлення водолазної та підривної справи, аналіз самої системи підготовки водолазів-підричників у провідних країнах світу на сучасному етапі, розробка пропозицій стосовно підготовки таких фахівців в нашій державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки водолазів усіх найменувань і спеціальностей досить специфічна, тому не дуже широко висвітлена у наукових джерелах, але слід зазначити, що все більше наукова спільнота приділяє увагу цій проблемі. Так розробці теоретичних основ водолазної підготовки присвячено ряд праць науковців і викладачів профільних Вишів, а саме: А. Алексеева, В. Беспалого, Г. Гапоненка, В.М. Гайдея, В.В. Гайдея, О. Коротуна, В. Машевського, О. Нестерова, А. Окіпняка, Д. Окіпняка, В. Руснака, І. Чекашкіна та інших. Водолазні спеціалісти, лікарі спеціальної водолазної фізіології активно займаються розробкою законодавчої бази, проводиться розробка і впровадження в навчально-виховний процес навчальних посібників для підготовки водолазів, водолазів-підричників. Безумовно праці цих науковців є цінними, але вони повністю не вичерпують порушеної проблеми.

Постановка завдання. В статті ми плануємо проаналізувати розвиток і становлення водолазної та підривної справи, системи підготовки водолазів-підричників у провідних країнах світу на сучасному етапі. Крім того ми плануємо запропонувати

пропозиції щодо підготовки водолазів-підричників в нашій державі.

Виклад основного матеріалу.

Короткий екскурс в історію свідчить, що перші висловлювання про пірнальників зустрічаються в творах античних істориків, географів, натуралістів і навіть філософів. Стародавній пірнальник набирив повітря в легені, брав у руки камінь, стрибав за борт човна і, використовуючи вагу каменя, занурювався на дно. Щоб піднятися на поверхню, він відпускав камінь, а потім витягав його із води на мотузці. Таку нехитру технологію використовують і в наші часи пірнальники за мідіями, коралами, перлинами на острові Цейлон, у Червоному і Японському морях.

Із розвитком науки та техніки відбувався процес удосконалення способів занурювання під воду. Так, видатний італійський учений Леонардо да Вінчі (1452-1519) зробив записи та малюнки аналогу сучасного вентиляційного водолазного спорядження і запропонував використовувати порохові міни для підриву кораблів супротивника. Таким чином, п'ять століть тому, перебуваючи на службі у герцога Чезаре Борджиа, він фактично вперше занотував аналог підводної міни та написав інструкцію для її використання. Винахід пороху належить китайцям. Вважають, що вони перші зафіксували на пергаменті факти застосування енергії вибуху у військовій справі. До наших часів збереглися пергаменти, які про це свідчать.

Окрім випадків застосування сили підводного вибуху військовими, спеціалістами ДСНС, МВС, СБУ, науці відомо безліч випадків застосування мирного вибуху. Ювелірної точності вибух використовували підводні археологи, які знайшли легендарне голландське судно «Батавія», що затонуло на рифах неподалік від Австралії 4 червня 1629 року. За 334 роки корали створили навколо нього міцний панцир, який, у свою чергу, урятував дерев'яний корпус судна від пошкодження, зламати його механічними засобами було неможливо. Три підводні вибухи делікатно зірвали кораловий нарост, не зашкодивши корпусу судна, і відкрили шлях до внутрішніх приміщень «Ботавії» [1, с. 9].

Вибухова справа розвивалася переважно у практичному напрямі. Так, наприклад, у XVII столітті в Угорщині та Німеччині почали застосовувати порох у шахтах для подрібнення міцних скельних

порід. Ще раніше – у 40-70 роках XVI століття – у Литві були проведені значні на той час роботи з руйнування великих каменів, що заважали судноплавству на річці Неман [2, с. 12].

Проаналізувавши наукову літературу, ми з'ясували, що близько 80% мирних вибухів використовується в гірничо-видобувній промисловості, 10% – це цілеспрямовані вибухи в будівництві, а решта відбувається при виконанні дрібних робіт з ювелірною точністю [1, с. 5].

За часів Радянського Союзу набуто унікального досвіду в підготовці та застосуванні водолазів-підричників, водолазів-бойових плавців для виконання підводних підричних і диверсійних робіт. Так, наприкінці липня 1941 року начальник «ЭПРОНа» контр-адмірал Ф. Крилов запропонував створити спеціальний підрозділ водолазів-розвідників на базі добре підготовлених водолазів школи в м. Виборг. Фактично тоді були засновані спеціальні водолазні підрозділи Радянського Союзу. Звітуючи про діяльність свого підрозділу, капітан 3 рангу І. Прохватилов наголошував, що боєздатність підрозділу знижується у зв'язку із відсутністю спеціального спорядження і обладнання та недостатнім матеріально-технічним забезпеченням.

Рішення цього питання було реалізовано в директиві начальника генерального штабу по ВМС «ОМУ/ 58807» від 15 липня 1953 року, відповідно до якої в 11 науково-дослідному інституті ВМС відкрили штат наукової лабораторії в кількості 6 чоловік, де фактично розпочали займатися розробкою спеціального водолазного спорядження, обладнання і майна. У подальшому штат лабораторії збільшився. У розробку водолазного спорядження, обладнання та майна вклали свій досвід спеціалісти різностороннього профілю, що працювали в цьому інституті, а саме: Ю. Берков, А. Клепацький, Ю. Колесніков, Г. Лобанов, П. Максимихін, Н. Носов, І. Прохватилов, Б. Іванов, М. Титов, В. Тюрін, В. Шаров, А. Юрнев. Усіх цих спеціалістів об'єднувало бажання творити науку, ентузіазм, відданість справі. У межах лабораторії було створено безліч зразків водолазної техніки, деякі з них досі знаходяться на озброєнні ЗС України. Весь досвід розробки спорядження, підготовки водолазів різного профілю колишнього Радянського Союзу успадкували ЗС

України. Але фахівців, що спроможні виконувати підводні підривні роботи залишилося дуже мало. Їх підготовку було втрачено.

Таким чином, історія розвитку водолазної та підривної справи тісно пов'язана з науково-технічним прогресом і можливістю застосування останніх досягнень науки та техніки у військовій справі. Фактично набувають розвитку нові зразки техніки й озброєння. Дії водолазів-диверсантів побудовані на використанні принципово новітніх, досі невідомих видів озброєння. Застосовуються регенеративні дихальні апарати, що не випускають демаскуючих бульбашок повітря на поверхню, використовуються засоби індивідуального транспортування водолазів, крім того, вдосконалюються засоби підриву (магнітні прилипаючі міни з засобами невилучення та годинниковими механізмами підриву тощо) [3, с. 15].

З'ясовано, що впровадження нового водолазного спорядження, обладнання, майна, засобів виконання підводних підривних робіт надало значного поштовху практиці підготовки водолазів-диверсантів, водолазів-підривників. У педагогічну науку вводяться поняття щодо набуття знань, умінь і навичок, які стають дійсно необхідними для водолазів-підривників.

Водолазна техніка і озброєння ХХІ століття стає на декілька порядків складнішою. Можна навести в приклад удосконалення фактично всіх зразків техніки і озброєння, засобів підриву. З'являються і принципово нові зразки техніки, що мають вже відоме призначення, але принцип дії яких побудований на принципово нових сучасних технологіях роботи і використання. Усі ці нововведення зумовили необхідність перегляду шляхів і підходів до навчання саме водолазів-підривників, значно розширили зміст освітньої підготовки, викликали потребу в оновленні теорії і практики водолазної підготовки в Україні. Фактично в цей же час відбувається перехід від кваліфікаційного до компетентнісного підходу підготовки водолазів усіх найменувань і кваліфікацій. Тому на сучасному етапі виникла суперечність між вимогами до фахівців, що спроможні виконувати підводні підривні роботи, та рівнем їх професійної компетентності і, взагалі, наявністю таких фахівців у підрозділах, де вони передбачені штатним розписом.

Кузнею підготовки фахівців, спроможних виконати і навчити виконувати такі завдання, є факультету військової підготовки Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка. За роки незалежності і державотворення військовослужбовцями інженерних військ виконано безліч завдань як мирного, так і військового напрямів. Фахівці навчального закладу брали активну участь у міжнародних миротворчих місіях у Югославії, Ліберії, Косово, Анголі, Іраку, Лівані, Афганістані. Надавали допомогу населенню, що потерпало від повені та інших надзвичайних ситуацій. Водолазами факультету виконано безліч підводних робіт з пошуку і підйому на поверхню затонулих предметів, людей, речових доказів для МВС, СБУ, прокуратури. Виконувалися завдання і з обстеження гідротехнічних споруд, ремонту водогонів та інші. Навчальний заклад постійно вдосконалює організацію навчально-виховного процесу, відслідковує реалії і тенденції розвитку нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання. Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

Розглядаючи становлення військ спеціального призначення у провідних світових країнах, ми виявили, що вони застосовуються для виконання спеціальних операцій як у повітрі, так і на суші, на воді і під водою. Саме ці специфічні підрозділи виконують підводні підривні диверсійні роботи. Так, у силах спеціального призначення США сержант збройних сил спеціального призначення (Special Forces Weapons Sergeant Special Forces Weapons Sergeant 18B) за 43 тижні підготовки, окрім удосконалення фізичних якостей, вивчає способи розмінування мінних полів під водою і на суші, способи виконання диверсій із знешкодження військових цілей противника, дії в тилу, володіння зброєю, керування бойовими операціями. За час проведення спеціальної підготовки (до 10 тижнів) він опановує вміння парашутиста і дайвера, вивчає засоби зв'язку, способи виготовлення і застосування вибухових речовин і засобів підриву, способи знешкодження мін [4].

Ю. Наумовим зазначалося, що підрозділи спеціального призначення (спецназ, англ. – special forces) – спеціально навчені підрозділи державних

розвідувальних служб, армії, авіації, флоту і поліції, особовий склад яких має високу бойову, вогневу, фізичну і психологічну підготовку, використовувалися для вирішення специфічних бойових задач в будь-яких умовах. Про це сказано в «Енциклопедії спецназу країн світу» [5, с. 5]. Автор зазначає, що під час навчання, яке складається з двох фаз, в другій фазі, що відбувається упродовж 10 тижнів, слухачі поряд з іншими дисциплінами вивчають мінно-вибухову справу, водолазну підготовку. Підсумовуючи аналіз застосування підрозділів спеціального призначення, можемо зазначити, що всі ці підрозділи під час загальної підготовки вивчають водолазну і мінно-вибухову справу.

Досить ретельно у своєму дисертаційному дослідженні А. Окіпняк проаналізував систему підготовки військовослужбовців-водолазів провідних країн світу (США, Німеччини, Франції, Росії). Дослідник зазначає, що в загальну систему підготовки водолазів-диверсантів входить спеціальний курс, де за 10 тижнів разом з загальновійськовою відбувається підготовка водолаза як розвідника. Військовослужбовці вивчають водолазно-підривну справу [6, с. 16-39].

Терміни підготовки водолазів-диверсантів, водолазів-підривників, водолазів спеціального призначення в різних країнах різняться, але їх усіх об'єднує наявність дисциплін «Вибухова справа», «Інженерні загородження» і «Водолазна підготовка», що входять до загальної системи підготовки і вивчаються на спеціальних курсах.

У рамках обміну досвідом офіцери Центру пошукових та аварійно-рятувальних робіт ВМС України відвідали з візитом Латвійську Республіку. Головна мета візиту українських військових моряків полягала в отриманні консультативно-дорадчої допомоги в питаннях підводного розмінування та знешкодження вибухонебезпечних предметів часів Другої світової війни. Зокрема, перебуваючи в Балтійському центрі підготовки водолазів, українські військові моряки ознайомились з порядком підготовки водолазів та водолазів-підривників, методикою проведення пошуку та знешкодження вибухонебезпечних предметів, водолазним обладнанням та екіпіровкою латвійських водолазних підривних груп. Як зазначено у звіті,

підготовка водолазів-підривників проводиться в два етапи. Перший – це підготовка за кваліфікацією корабельний водолаз. Цей курс проводиться протягом одного місяця два рази на рік. Другий етап – це підготовка за кваліфікацією водолаз-підривник. Курс проводиться один раз на рік протягом чотирьох місяців.

Під час підготовки водолазів-підривників усі слухачі проходять курс легководолазної підготовки з виконанням водолазних робіт на глибинах до 55 метрів у легководолазному спорядженні з закритою схемою дихання, яке працює з використанням дихальних газових сумішей. Курс також включає теоретичну та практичну підготовки з підривної справи на березі та у морі, методики пошуку вибухонебезпечних предметів різними методами та технічними засобами, психологічну підготовку водолазів-підривників. Після того, як слухач успішно склав іспит, йому присвоюється водолазна кваліфікація водолаз-підривник.

У Російській Федерації підготовка водолазів різних спеціальностей, напрямків і груп спеціалізації відбувається при державних спеціальних навчальних закладах. Заняття проводять досвідчені фахівці: водолазні спеціалісти, інструктори-водолази, які налічують не одну тисячу годин роботи під водою. Термін навчання становить 2,5-3 місяці. Для такої підготовки організовуються спеціальні курси підготовки (водолазні збори), що мають за мету присвоїти, підтвердити (підвищити) кваліфікацію. Заняття проходять таким чином: спочатку теоретично викладається матеріал із застосуванням різноманітних макетів і стендів, навчальних фільмів, крім того, застосовуються діючі зразки обладнання, спорядження і майна. Потім на практичних заняттях відпрацьовуються уміння і навички, здобувається практичний досвід. Методика проведення занять побудована на принципі – від простого до складного. Наприкінці занять складається комплексний іспит [7].

На підставі проведеного аналізу ми дійшли висновку, що в провідних країнах світу відбувається підготовка водолазів-підривників, водолазів спеціального призначення під час проведення спеціального курсу підготовки, спеціальних занять. Теоретична частина підготовки складає до 30%, а практична до 70% годин бюджету навчального часу. Заняття

проводяться від теорії до практики, за принципом доступності і послідовності, від простого до складнішого. Основні зусилля зосереджені на інтенсифікації процесу навчання за рахунок новітніх технологій навчання, оновлених форм, методів і способів проведення занять.

Потреба нашої Держави у фахівцях спроможних виконувати підривні роботи у підводній частині акваторії досить мала. Аналіз структурних підрозділів, де проходять службу такі фахівці свідчить, що їх праця дійсно потрібна і заслуговує уваги.

На основі вище проаналізованого матеріалу ми пропонуємо здійснювати підготовку водолазів-підривників в умовах ВВНЗ по двох напрямках: по-перше, під час вивчення слухачами (курсантами) обов'язкової програми підготовки; по-друге, на додатково створених спеціальних курсах (водолазних зборах), які будемо проводити по необхідності. Мета організації і створення «Спеціальних курсів отримання, підтвердження (підвищення) кваліфікації водолазів, водолазів-підривників» є правильною і ідентичною меті організації та створення таких курсів в провідних країнах світу. Основною метою цих курсів є оновлення змісту освіти щодо підготовки (перепідготовки) водолазів, водолазів-підривників, підвищення їх професіоналізму і класної кваліфікації. В умовах ВВНЗ такі курси із слухачами (курсантами) пропонуємо проводити поза сіткою занять у години самостійної підготовки.

Українські вчені задають питання: «Як підвищити ефективність професійної і вищої освіти?» На думку В. Лугового та Ж. Таланової підвищити ефективність професійної й вищої освіти може їх системна модернізація на засадах удосконалення мережі закладів завдяки їх укрупненню; оптимізації обсягів ліцензованих місць підготовки за рівнями освіти: кваліфікованих робітників, молодших спеціалістів, бакалаврів, магістрів; оптимізації ліцензованих обсягів прийому за освітніми галузями; укрупнення переліків професій, напрямів і спеціальностей підготовки; відмови від валових підходів у підготовці фахівців з вищою освітою (на користь якісних: ліпше менше, та ліпше) [8, с. 68]. Ми погоджуємось з думкою вчених і пропонуємо підготовку таких спеціалістів як водолаз-підривник здійснювати на базі ВВНЗ, що має відповідну ліцензію,

навчально-матеріальну базу і підготовлених фахівців викладачів. Разом з тим, виникає ще одне принципове питання, як провести щорічне обов'язкове переосвідчення водолазів-підривників з різним рівнем освіти? До цього питання ми пропонуємо підійти із урахуванням думки В. Лугового та Ж. Таланової [8, с. 68]. Під час проведення щорічних зборів водолазів створювати групи підготовки, незважаючи на рівень освіти, але з урахуванням водолазної спеціалізації. Наприклад, одну групу створити за профілем підготовки водолазів, іншу за профілем підготовки водолазів-підривників. Фахівцям із вищою освітою на самостійне опрацювання давати завдання з урахуванням їхнього рівня освіти. Кваліфікованим робітникам і молодшим спеціалістам, відповідно, із урахуванням їх майбутньої професійної діяльності. При відпрацюванні практичної складової всіх фахівців готувати із урахуванням їх штатних посад незалежно від рівня освіти.

Розглядаючи переосвідчення, перепідготовку водолазів-підривників в розрізі післядипломної підготовки фахівця врахуємо думку вченого А. Кузьмінського, який зазначав, що методика навчання в системі післядипломної освіти забезпечує більш високі результати за умов інтегрування змісту педагогічних, психологічних та інших дисциплін, інтенсифікації процесу навчання. Оновлення змісту навчання відображає нові тенденції розвитку педагогічної теорії і практики, системи діяльності викладача, побудованої на діагностико-прогностичній основі, що забезпечує особистісно-діяльнісний підхід до викладання педагогічних і психологічних дисциплін при високому рівні професіоналізму педагога [9]. Ми погоджуємось з думкою вченого щодо необхідності оновлення змісту освіти в системі післядипломної освіти.

Основними завданнями реалізації спеціальних курсів (водолазних зборів) підготовки водолазів, водолазів-підривників щодо формування професійної компетентності слід вважати: забезпечення спільно із замовниками оптимальної періодичності та термінів навчання з урахуванням встановленого порядку атестації фахівців; розробка, підтримка, апробація та впровадження інноваційних технологій як у навчанні, так і в професійній діяльності; здійснення виробничо-

комерційної діяльності з метою розвитку закладу, покращення умов праці та навчання учасників навчального процесу; зміцнення навчально-методичної бази, обладнання її передовим устаткуванням, поліграфічною, обчислювальною технікою, забезпечення слухачів необхідними житлово-побутовими умовами; розробка та реалізація міжнародних програм і проектів у галузі освіти.

Таким чином, виходячи з пріоритетів розвитку нашої держави і перспектив застосування водолазів-підривників та передбачаючи необхідність подальшого застосування цих фахівців, ми розуміємо,

що необхідно розв'язати низку суперечностей, які виникли в процесі дослідження проблеми підготовки водолазів-підривників. На це і спрямоване дисертаційне дослідження. Отже, на сучасному етапі виникла суперечність між постійно зростаючими вимогами до фахівців, що спроможні виконати підводні підривні роботи, та рівнем їх професійної компетентності і, взагалі, наявністю таких фахівців у підрозділах, де вони передбачені штатним розписом. А найголовніше пов'язане з необхідністю організації і подальшого розвитку самої системи підготовки таких фахівців.

Література

1. Гейман, Л. М. Взрыв : история, практика, перспективы : / Л. М. Гейман – М. : изд. «Наука», 1978. – 183 с.
2. Покровський, Г. И. Взрыв: издание третье : / Г. И. Покровский – М. : изд. «Недра» , 1973. – 182 с.
3. Гапоненко, Г. М. Погляди командування інженерних військ ЗС України щодо подальшого розвитку водолазної техніки і обладнання для забезпечення водолазних робіт. Стан забезпеченості ЗС України водолазною технікою і обладнанням для забезпечення водолазних робіт. Проблемні питання та шляхи їх вирішення / В. С. Блінцов, Г. М. Гапоненко, Р. А. Томащук, І. М. Сила, та інші // Підводна діяльність України : матеріали міжвідомчого наук.-техн. сем., 15-16 листопада 2010 р. : тези допов. – Державний науково-випробувальний центр ЗС України : Друкарня ДНВЦ, 2010. – С. 13–18.
4. Сержант Оружия Сил Специального назначения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pentagonus.ucoz.ru/publ/88-1-0-988> – Заголовок з екрана.
5. Наумов, Ю. Ю. Энциклопедия спецназа стран мира / Ю. Ю. Наумов. – Харьков : Книжный клуб «Клуб Семейного Досуга», 2011. – 608 с.
6. Окіпняк, А. С. Педагогічні умови формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Окіпняк Анатолій Сергійович. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 227 с.
7. УМЦ ГУМЧС г. Москвы [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.subwater.ru/school_diving4.html – Заголовок з екрана.
8. Луговий, В. І., Таланова, Ж. В. Економічно-організаційні засади освіти в Україні та світі: порівняльний аналіз. Педагогіка і психологія. [Електронний ресурс] / гол. редактор В. Г. Кремінський // Вісник НАПН України. № 1 (74), 2012. – 112 с. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/956297/> – Заголовок з екрана.
9. Кузьмінський, А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дисертація д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 434 с.

Galimov A., senior research fellow of the research division

DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE DIVING AND SUBVERSION CASE

The article analyzes the formation of the diving and subversion case in the Ukraine. trends of the development and use of the force of underwater explosion considered. Data of the preparation of divers-deminers in different countries are generalized. It was found that the introduction of new diving equipment, equipment, property, means of implementing of underwater blasting gave considerable impetus to the practice of training divers, commandos, divers-deminers. Concepts of the acquisition of knowledge and skills that are really necessary for the divers-deminers are introduced in teaching science. Based on the conducted analysis it was concluded about system of the preparation of divers-deminers, divers for special purposes in the leading countries of the world and the ways of training of such specialists in the Ukraine are proposed.

Keywords: diving and subversion cases, diver-deminers, analyze of the training of divers-deminers, experts, vocational education, special courses.

ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЇЇ САМОСВІДОМОСТІ

В статті розглянуто поняття, функції та змістовна структура самосвідомості особистості. Окреслені взаємозв'язок конфліктності та різних компонентів самосвідомості, проаналізований розвиток та особливості конфліктологічної сфери особистості на різних етапах життя. Визначені конструкти формування самосвідомості.

Ключові слова: вікова криза, конфлікт, конфліктологічна культура, самооцінка, самосвідомість, формування особистості.

В статье рассмотрены понятие, функции и содержательная структура самосознания личности. Обозначены взаимосвязь конфликтности и различных компонентов самосознания, проанализировано развитие и особенности конфликтологической сферы личности на разных этапах жизни. Определены конструкты формирования самосознания.

Ключевые слова: возрастной кризис, конфликт, конфликтологическая культура, самооценка, самосознание, формирования личности.

Постановка проблеми. Аналіз особливостей поведінки людини в конфліктних ситуаціях дозволяє визначити її широку гамму її внутрішнього світу, культурно-ціннісних надбань, ставлення до себе та самооцінку, конструкти когнітивної та емоційно-вольової сфер, рівні стресостійкості та домагань. Конфліктологічний досвід виступає невід'ємною умовою для формування паттернів поведінки людини в різних психологічно складних та напружених стосунках. Беручи участь в конфліктах з раннього дитинства (з 2-3 років життя), у кожного з нас формується система ставлень до конфлікту, як до: засобу досягнення мети та перемоги, інструменту впливу на свого опонента, механізму психоемоційної розрядки та позбавлення від негативних емоцій, засобу самоствердження, досягнення відчуття задоволення від «перемоги». Якщо певна лінія поведінки призводить до вищезазначених наслідків та отримує позитивну оцінку, вона має високі шанси закріпитися та стати індивідуальною операційною стратегією для майбутніх життєвих суперечок. Людині лише варто визначитись, доцільно чи ні використовувати її до конкретного опонента та в життєвих обставинах, що мають зараз місце (принцип прагматизму). Самосвідомість особистості, впевненість в своїх «ресурсах» та можливостях і виступає тією останньою інстанцією, яка приймає рішення про участь в конфлікті та виборі стратегії конфліктної поведінки. Таким

чином, саме самосвідомість людини визначає «міру» її конфліктності та частоту участі в конфліктних ситуаціях.

Переважаання останнім часом негативних емоцій в стосунках людей та відкритих агресивних дій, зниження терпимості до опонента, небажання домовлятися та вести конструктивний діалог, зростання міжособистої конфліктності та соціальної напруги в українському суспільстві зумовлюють актуальність питання формування конфліктологічної культури особистості з врахуванням закономірностей та етапів розвитку її самосвідомості.

Системний аналіз багатьох сучасних наукових робіт з питань конфліктності, конфліктологічної культури особистості, фахової освіти дозволяє зробити висновок, що невирішеними раніше частинами зазначеної проблеми сьогодні залишається відсутність аналізу та практичного використання взаємозв'язку конфліктності та різних компонентів самосвідомості, системного розвитку конструктивної конфліктологічної сфери майбутніх фахівців в системі вузівської підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання самосвідомості досить детально розглянуто в психології, філософії, педагогіці та різних галузях права. Різним науковим аспектам самосвідомості, визначенням її місця в психічній організації особистості присвячені праці Б.Г.Ананьєва Л.І. Божович, Л.С. Виготського[1], В. Вундта, У. Джеймса, О.М. Леонтьєва[2],

В.С.Мерліна, С.Л.Рубінштейна, І. М. Сеченова, В.В.Століна [3], З.Фрейда, І.І.Чеснокової, Є.В.Шорохової, К.Юнга, Е.Еріксона [4] та ін..

На думку більшості дослідників конфліктологічної галузі (А.Я.Анцупов, А.Белкін, Л.Берковиц, Ф.М.Бородкін, І.В.Ващенко, Н.В.Гришина, М. Дойч, А.Елліс, Х.Корнеліус, К.Левін, Ч.Ліксон, Г.В.Ложкін, Н.Пезешкіан, Л.А.Петровська, М.І.Пірен, В.А.Светлов, Д.Скотт, Б.І.Хасан, А.І.Шипілов), конфлікти супроводжують людину протягом всього життя, впливають на її діяльність та стани, тісно пов'язані з індивідуально-психологічними конструктами особистості (спрямованість, характер, темперамент, самооцінка, рівень тривожності, ворожість та ін..)/

Метою нашої статті виступає аналіз особливостей та етапів формування конфліктологічної культури особистості в контексті розвитку її самосвідомості, визначення її функцій та структури.

Виклад основного матеріалу. На думку відомого психолога Л. С. Выготського[1], основою самосвідомості виступає свідомість особистості як контакт з собою, рефлексія власної діяльності. Автор вважає, що свідомість не є природною, вона народжена суспільством, паралельно з розвитком мови

Такої ж думки дотримується в своїх працях С.Л.Рубінштейн, де автор доводить, що самосвідомість – це вищий вид свідомості, який виник як результат її розвитку. Близькі за змістом погляди ми можемо спостерігати й у іншого відомого психолога - О.М. Леонтьєва[2]. Дослідник вважає, що спочатку свідомість існує у вигляді психічного образу - результату відкриття для себе людиною зовнішнього світу, до якого включена вона сама. Протягом розвитку особистості вона ускладнює свідомість за рахунок включення власних дій та поведінки оточуючих, психічних станів тощо. Структура свідомості має три взаємопов'язані складові: відчуття, значення та особистісний сенс.

Продовження подібних поглядів ми можемо бачити в працях відомого психолога Б. Г. Анан'єва. Він бачить свідомість як психічну діяльність, яка еволюціонує завдяки переходу від усвідомлення дитиною власних дій в напрямку до цілеспрямованої логічної

діяльності особистості в оточуючій світі, від окремих елементів – до потоку свідомості.

Логічний зв'язок свідомості та діяльності підкреслений в роботах В. П. Зінченка и Е. Б. Моргунова та представлений у ланцюгу: «рух – дія – самосвідомість – діяльність – свідомість - вільна дія - особистість - нові види діяльності».

Як вважає І. М. Сеченов, самосвідомість - це відображення акта власної свідомості. Вона дозволяє людині відображати зовнішній світ, бачити себе в ньому, пізнавати та переживати свій внутрішній світ, ставитись до себе.

На думку В.С.Мерліна, самосвідомість (образ «Я») формується поступово, протягом життя та включає наступні компоненти: свідомість відмінності себе від решти світу; свідомість «Я» як активного початку суб'єкта діяльності; свідомість своїх психічних властивостей, емоційні самооцінки; соціально-моральна самооцінка, самоповага, що формується на основі накопиченого досвіду спілкування та діяльності.

Таким чином, проаналізувавши декілька концептуальних підходів, ми можемо представити, що джерелами самосвідомості особистості виступають наступні чинники: відчуття (В.М.Бехтерев), рухи, дії (В. П. Зінченко и Е. Б. Моргунов), мова (Л.С.Выготський, С.Л.Рубінштейн), свідомість та самовідчуття (І.М.Сеченов), емоційні ставлення (В.Н.Мясищев), самосприйняття та самооцінка (В.С.Мерлін, Ч.Кулі, Дж.Мид). В представлених концепціях самосвідомість особистості забезпечує характерні для неї дії та вчинки в різних ситуаціях життєдіяльності.

Наступним ключовим поняттям нашої статті виступає «конфліктологічна культура особистості». Представлена категорія розглядається фахівцями як *якість особистості*, що проявляється у здатності вирішувати проблеми та протиріччя конструктивними засобами (О.Щербакова); як *характеристика професійної життєдіяльності* фахівця в конфліктогенному професійному середовищі, що проявляється в намаганні вирішувати та вмінні попереджати соціальні конфлікти (Н.Самсонова) [5].

Ми вважаємо, що конфліктологічна культура особистості – це динамічна сфера

її соціально-психологічного життя, що забезпечує механізми конструктивної та безпечної взаємодії з соціальним середовищем у складних взаємозалежних ситуаціях, регулює власну поведінку при зіткненні з конфліктогенами, забезпечує вибір та реалізацію конфліктної стратегії, вирішення значущих для людини питань. Конфліктологічна культура формується протягом життя особистості під впливом конфліктостворюючих умов соціального та внутрішнього характеру, психолого-педагогічних механізмів (виховання, навчання, освіта) шляхом накопичення конструктивного для людини конфліктного досвіду, «конфліктної» трансформації її самосвідомості, реалізації власної «Я-концепції».

Спираючись на психологічну теорію О.М. Леонтьєва[2] нам представляється можливим визначити функціональний зміст конфліктної самосвідомості. В своїй структурі вона має три взаємопов'язані компоненти:

- суб'єктивне уподібнення і диференціація;
- самопізнання і структурація особистісного "Я";
- самосвідомість в діяльності та спілкуванні особистості.

Кожен з цих чинників виконує власні завдання та впливає на перцептивну, емоційну, мотиваційну та операційну складові діяльності та стосунків особистості.

Основними функціями конфліктної самосвідомості є:

пізнавальна – розуміння власних потреб, мотивів та цілей поведінки, ступеня успішності своїх конфліктних дій, особливостей власних станів та переживань в конфліктах та після них.

коригувальна – у разі незадоволення, створення програми «виправлення», самовдосконалення. Саме вона виступає орієнтовною основою в процесі формування конфліктологічної культури особистості, змін програм оцінки та дій в конфліктних ситуаціях.

Важливим нам представляється питання визначення структури конфліктної самосвідомості особистості. При цьому доцільно враховувати базові критерії самосвідомості, а саме: виділення себе із середовища («Я»-автономне); усвідомлення своєї активності («Я-керую

собою»); усвідомлення себе «через іншого» («Те, що я бачу в інших, це може бути і моя якість»); моральна оцінка себе, рефлексивне усвідомлення свого внутрішнього досвіду.

На наш погляд, психологічна структура конфліктної самосвідомості особистості складається з наступних компонентів:

- *конфліктне самопізнання*, яке включає в себе: власний конфліктологічний досвід, когнітивні уявлення про себе як учасника конфлікту, про власні емоції та переживання; зрозумілі конфліктостворюючі мотиви свого «Я»; знання своїх реальних («Я-реальне») і бажаних («Я-ідеальне») особистих якостей; самооцінка власних стратегій та тактик конфліктної поведінки; розуміння власного самоконтролю та рівня конфліктостійкості.

- *конфліктне самоставлення*, яке включає в себе: ставлення до раціональності, конструктивності та результативності власної поведінки та переживань під час конфліктів; суперечливість предмету/об'єкту конфлікту власним моральним цінностям; усвідомлені мета та завдання конфлікту; уявлення про рівень потенційної загрози/безпеки в конфліктній ситуації; готовність до трансформації поведінки та конфліктологічної культури.

Аналізуючи наукові публікації з конфліктології, психології та педагогіки, ми можемо стверджувати, що конфліктна самосвідомість розвивається паралельно процесу формування особистості. Її зміст трансформується, коли людина, починаючи з раннього дитинства проходить вікові періоди розвитку.

Для розуміння характерних змін в самосвідомості людини на ранніх стадіях нам слід скористатися досвідом вчених, що вивчали динаміку самосвідомості людини протягом її життя. Одна з таких – теорія відомого американського психолога-психоаналітика Е. Еріксона[5]. Під час свого формування та розвитку будь-яка людина від народження до смерті знаходиться у полі впливу певної «життєвої кризи» (загалом їх вісім). Кожна з цих крих супроводжується кардинальними змінами системи ставлень особистості до навколишнього світу та, що дуже важливо, до самої себе. Різна полюсність цих ставлень (негативна,

позитивна) не тільки визначає свідому діяльність на цей час, а й впливає на характер та спрямованість подальшого розвитку людини.

Аналізуючи їх в своєму дослідженні самосвідомості В.В.Столін вважає, що ці стадії можна вважати рівнями розвитку особистості[4].

Кожна стадія характеризується появою новоутворень, визначених умовами спілкування індивіда з його соціальним оточенням. На думку В.В.Століна, поява новоутворення розглядається як рішення деякого потенційного протиріччя (конфлікту розвитку), як вибір між прогресом та регресом особистості. На кожній із стадій подолання кризи веде до докорінних змін в самосвідомості.

Основними чинниками, що здійснюють вплив на розвиток самосвідомості особистості, кризову динаміку її ідентичності, на думку Е.Еріксона, виступають тіло (на ранніх стадіях, переважно раннє дитинство), соціальні взаємовідносини (на перших п'яти стадіях розвитку особистості), воля та емоційна сфера, пізнання (інтелект) та самість.

В своїй роботі «Дитинство та суспільство» (1963 р.) Е.Еріксон[5] представив модель трансформації особистості під впливом вікових криз що переживаються людиною та складають ланцюг з вісьмох періодів її життя. Концепція ідентичності логічно поєднує его-психологію людини та його когнітивну сферу (пізнання навколишнього світу). Розвиток та формування особистості напряму залежить від його готовності успішно взаємодіяти з оточенням. Конструктивне та успішне переживання кожної кризи ідентичності укріплює цілісність особистості, його комунікативні та інтерактивні здібності, а розквіт самості посилює ідентичність, формує солідарність з оточенням та добрі наміри. І навпаки, збільшенню особистісної ворожості, конфліктності та агресивності сприяє нестача самості та ідентичності, їх нерозвиненість в певні періоди часу.

На кожній з вісьмох стадій дитина переживає специфічні для цієї стадії типи конфліктів, акумулюючи певний конфліктологічний досвід. Крім того, людина адаптується до конфліктних умов середовища.

Динаміка та результативність психосоціальної адаптації до конфліктів в кожному віковому проміжку відіграє важливу роль у загальному розвитку конкретної особистості. Від наслідків розв'язання поточного актуального конфлікту, залежить те, як людина справляється з наступним конфліктом.

Потрібно підкреслити думку Еріксона про те, що пов'язані з розвитком конфлікти стають критичними тільки для певних періодів життєдіяльності, набуваючи більш важливого значення в порівнянні з іншими протиріччями. Але деякі з конфліктів не втрачають своєї актуальності протягом всього життя, постійно нагадуючи особистості про необхідність свого «вирішення». Це конфлікти свого «его», пов'язані з потребою в автономії та самостійності.

Перша за Еріксоном кризова стадія «базальна довіра-недовіра» супроводжується первинним формування ставлення до життя та дорослих в умовах тотальної залежності від них. Розвиток з відхилом до відчуття довіри виступає базовою основою самоствалення - довіри до самого себе, самовпевненості тощо. Безумовно, почуття та ставлення дитиною ще неусвідомлені, носять рефлексивний характер. Як вважає В.В.Столін, в цей період дитина ідентифікує себе з батьками. Закладання довіри до оточуючих в цей період, на нашу думку, створює фундамент для неприйняття ворожості, як лінії ставлення до інших людей, певне «щеплення» проти підозрливості та негативізму - як складових особистісної конфліктності[4].

Наступний період – другий та третій роки життя супроводжується інтенсивним розвитком соціально-комунікативної сфери маленької особистості. Поряд зі збільшенням можливостей контактування з оточенням, значно розширюються основи самоконтролю, усвідомлюється необхідність піклуватися про себе, ставати більш самостійним. Збільшення безпосередніх бажань призводить до перших міжособистісних та внутрішніх конфліктів дитини. Суперечки цього періоду можна визначити як «конфлікти самостійності та нерішучості». Як вважає Е.Еріксон, трирічна дитина отримує можливість формувати самоконтроль.

З'являється необхідність відчувати успіх при вирішенні тих завдань ініціатором яких виступає дитина. І дуже важливо для батьків - утримати баланс між обмеженнями, заборонами, контролем з одного боку, і можливостями для автономії - з іншого. Несприятливим для дитини в цей час є свержконтроль дорослих, що може порушити соціалізацію дитини. З іншого боку, дорослим не слід ставити перед дітьми занадто невизначені цілі або пред'являти надмірні вимоги до них. Навпаки позитивними формами виховання самосвідомості дітей в цей час є різноманітні їх заохочення, підкріплення їх власних ініціатив, інтересів, підвищена увага до досягнень, підтримка при виникненні труднощів, допомога в усвідомленні та розкритті свого потенціалу.

Надзвичайно важливим для дитини є розмова з батьками про наслідки своїх вчинків, особливо в конфліктних ситуаціях стосунків (в цей час, переважно, ігрових), про поведінку в суперечливих ситуаціях, різноманіття її дій. Це сприяє появі основ відповідальності особистості за власні дії або бездіяльність. Дорослим варто познайомити дитину з переліком стратегій конфліктної поведінки в конфліктних ситуаціях, а саме: компроміс, співробітництво, суперництво, пристосування та уникання.

Особливо важливими якостями, на формування яких потрібно звернути увагу батькам є «соціальні»: взаємоповага, чуйність, уважність, слухняність. Також слід приділити увагу відчуттям та станам дитини, котрі вона переживає в конфлікті та після нього.

На третій стадії (4-6 років) вирішується альтернатива між ініціативою і почуттям провини. У цьому віці розширюється простір життєдіяльності дитини, вона намагається ставити цілі, придумувати ігри та фантазувати. Освоєння простору, збільшення контактів, знайомство з соціальними ролями, експериментування і планування - це зміст цієї стадії. Порівнюючи оточуючих, дитина навчається ідентифікувати себе, розуміє варіативність ставлень та вчинків в цьому світі. Різке засудження з боку дорослих закріплює почуття провини та внутрішню

конфліктність (між бажанням підтримки та негативними оцінками).

В 6-11 років протікають конфлікти «самооцінки», актуальні для внутрішнього світу дитини через відчуття власної неповноцінності. Їх наслідком виступають нонконформізм / конформізм, почуття бути приреченим на «посередність». Батькам рекомендовано заохочувати дітей майструвати та будувати що завгодно, експериментувати зі стравами та «будматеріалами», не скупитися на похвалу, нагородити за гарний результат.

Період 11-20 років Еріксон визначає як ключовий для придбання почуття ідентичності. Основні конфлікти тут - «невизначена ідентичність» та «Хто Я?». Криза юнацтва стимулює зрозуміти своє майбутнє, визначити близькі та віддалені перспективи. Цей період надзвичайно важливий для формування конфліктологічної культури особистості в родині, школі та вищому навчальному закладі. На нього припадає «когнітивна» стадія культурного розвитку особистості, що включає загальні знання про межі та форми стосунків з людьми, механізми психологічного захисту та підтримання власної безпеки, загальні уявлення про конфлікт, його причини, типи, умови створення та подолання, конфліктні емоційні стани та поведінкові стратегії.

Шоста (21-25 років) та сьома (25-50 років) стадії, супроводжуються конфліктами реалізації самості в умовах побудови сім'ї, професійного зростання та пошуку здатності бути самим собою. Деструктивний полюс розвитку характеризується егоїзмом та егоцентризмом у вчинках, турботою про самого себе, непродуктивністю в діяльності.

Остання, восьма стадія (понад 60 років) підводить рису під можливою плутаниною ролей (конфлікт «невдалого, плутаного життя») на відміну врівноваженості, впевненості в цілісності своєї особистості.

За Е. Еріксоном, більш конфліктна та особистість, яка переходить на наступну стадію з невирішеними (несприятлива криза) життєвими проблемами. В ситуації сприятливого (рівномірного) стану під час переходу від кризи до кризи особистість краще адаптується та є більш міцною. Успішне проходження кризи зменшує кількість невирішених внутрішніх конфліктів, які відтворюються людиною в

Питання педагогіки

міжособистісних стосунках. Таким чином, можна зробити висновок, що криза – це конфлікт між тенденціями розвитку особистості.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Як висновок, слід зазначити, що трансформація конфліктної самосвідомості відбувається протягом всього життя, та зумовлює безперервні зміни конфліктної сфери особистості. Кожен конфлікт має власні параметри розвитку, які здатні формувати його позитивні або негативні значення для особистості. Розвиток конфліктологічної

культури особистості та її психосоціальних складових забезпечується відповідями на ряд важливих для будь-якої людини запитань щодо місця та цінності власного «Я» в моєму житті, міри егоцентризму та рівня домагань, ступеня ідентичності з оточуючими людьми, довіри та ворожості до них, культурно-моральних принципів та поваги до людини - як найціннішої істоти. В подальшому, на наш погляд слід більш детально зупинитися на результатах діагностики компонентів свідомості та конфліктності особистості.

Література

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 223с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1975. – 304с.
3. Столин В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.
4. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография / Н.В.Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308с.
5. Эриксон Э. Детство и общество / Э.Г.Эриксон.— Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.— 592 с.

Girenko S. P., candidate pedagogichnih sciences, professor of chair

FORMING OF CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF IDENTITY IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF CONSCIOUSNESS

The article deals with the concept, features and content structure of self-identity. Designated interrelation of conflict and the various components of identity, analyzes the development and features of the conflict of a personality at different stages of life. Defined constructs of identity formation in the mainstream of the conflict training in the pedagogical process.

The author analyzed scientific publications that explore contemporary issues conflictological preparation of education. Determine the relevance and breadth of features manifestation of conflict in the professional activities of internal affairs.

Attention is given to departmental documents forming the non-conflict moral obligations and standards of conduct. The author offers advice on the psychological behavior of identity in the conflict.

Keywords: age crisis, conflict, conflictological culture, self-esteem, self-awareness, identity formation.

*Громадська Н. 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)*

СПЕЦИФІКА РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СІЛЬСЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито особливості соціально-педагогічної роботи в сільській загальноосвітній школі. Висвітлено основні напрями та види професійної діяльності соціального педагога у сільській загальноосвітній школі; види соціальних послуг, які він надає учням та їхнім батькам.

Ключові слова: соціальний педагог, сільський соціум, професійна діяльність, соціально-педагогічна робота, напрями та види професійної діяльності соціального педагога.

В статье раскрыты особенности социально-педагогической работы в сельской общеобразовательной школе. Освещены основные направления и виды профессиональной деятельности социального педагога в сельской общеобразовательной школе; виды социальных услуг, которые он предоставляет учащимся и их родителям.

Ключевые слова: социальный педагог, сельский социум, профессиональная деятельность, социально-педагогическая работа, направления и виды профессиональной деятельности социального педагога.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Місія соціального педагога, що працюватиме в умовах сільського соціуму, благородна, але умови її реалізації далеко не ідеальні. Так, вирішуючи проблеми соціалізації дітей та молоді на селі, вважаючи це своїм професійним обов'язком, з одного боку, і своїм призначенням – з іншого, соціальний педагог в сільському соціумі допомагає своїм клієнтам і сільському середовищу звільнитися від негативних явищ: непродуктивних життєвих позицій, недосконалості суспільних відносин, поведінкових стереотипів, негативних установок, соціальної напруженості й агресії, соціальних страхів тощо. Навчаючи дітей та молодь в сільському соціумі самостійно вирішувати свої проблеми, соціальний педагог допомагає зростанню суспільної свідомості; він використовує свої професійні та особистісні якості, впливаючи на зростання самосвідомості окремої особистості, сільської спільноти, а значить, цілого суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури дозволив нам виділити авторів, які розглядають суміжні наукові проблеми і складають тому теоретичну основу нашого дослідження. До них відносяться праці, в яких здійснено аналіз соціальних проблем соціуму і сільського соціуму, зокрема до них ми віднесли роботи О.А. Алексєєва, Д.А. Воробйової, Є.С. Мішанова, Г.Г. Сілласте, В.О. Чигрин, А.М. Шатохіна, П.А. Міхєєва та ін. Так, Є.С. Мішанов розглядає сільський соціум в контексті розвитку якості життя сільських мешканців і пов'язує його формування з розвитком сільської інфраструктури. О.А. Алексєєв та

Д.А. Воробйова пов'язують соціальні проблеми сучасного пострадянського села з розвитком ринкових відносин в агропромисловому комплексі. У роботі Г.Г. Сілласте подано комплексний аналіз феномена пострадянського сільського соціуму. В.О. Чигрин розглядає проблеми соціального розвитку сільської молоді в теоретико-методологічному контексті, зазначаючи, що молодь є самостійною соціальною спільнотою в загальному сільському соціумі, що має власні демографічні, соціокультурні й соціалізаційні показники.

Метою нашої статті є розкрити особливості соціально-педагогічної роботи в сільській школі, висвітити основні напрями та види професійної діяльності соціального педагога у сільській загальноосвітній школі, а також види соціальних послуг, які він надає учням та їхнім батькам.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічна робота в сільській школі має ряд особливостей: слабкіша, в порівнянні з міськими школами, матеріально-технічна база; ненормований робочий день соціального педагога; низький соціально-економічний статус сільського населення; нижчий, ніж в місті, соціально-культурний рівень батьків сільських школярів; вищий рівень реального безробіття в сільській місцевості й ін. Специфіка сільського устрою життя і територіальна віддаленість сільської школи утруднює, а часом і унеможливорює використання державних структур, покликаних здійснювати допомогу в соціально-педагогічній, корекційно-профілактичній роботі з дітьми та їхніми батьками [1, с. 55].

Специфіка роботи сільської школи в соціально-педагогічному плані полягає в тому, що учбово-виховний процес відбувається як би в єдиному освітньому просторі: життя сім'ї, шкільна робота, вулиця і так далі - природно стикаються і перетинаються в діяльності колективу сільської школи. Для соціально-педагогічної роботи в сільській школі це означає: необхідна постійна робота з проблемними дітьми - їх соціально-педагогічна підтримка і супровід. Провідними принципами соціально-педагогічної діяльності сільської школи є: принципи безперервності, відкритості і конфіденційності. Ці принципи породжені основними закономірностями педагогічного процесу - зв'язком із життям, із середовищем життєдіяльності та ін.; специфікою роботи сільської школи; «індивідуальністю» сім'ї та дитини; особливостями регіону та ін. [2, с. 12-13].

Важливою особливістю соціально-педагогічної роботи в сільській загальноосвітній школі, на відміну від суміжних сфер діяльності, є її посередницький характер, до того ж цей елемент виступає не як периферійний, а як центральний [4].

Соціальний педагог виступає посередником між учнем і соціумом. За умови більш детального аналізу посередництва можна виділити декілька напрямів його здійснення: між учнем і різноманітними структурами й установами; між учнем та вчителями і вихователями; між дитиною та батьками; між учнем та іншими спеціалістами, які залучаються до вирішення виховних та навчальних проблем учня (тренери, керівники гуртків тощо);

Ефективне здійснення соціальним педагогом посередницької функції можливе в разі дотримання таких умов:

- розуміння соціальним педагогом проблем учня, його здатності перейматися змістом проблеми дитини;
- адекватного представлення (презентації) і вираження (репрезентації) проблем учня;
- наявності знань про існування соціальних ресурсів різних закладів та установ, що займаються проблемами дітей та молоді;
- наявності знань про інструментальні можливості суміжних професій, представники яких залучаються до вирішення проблем учня;
- уміння забезпечувати порозуміння різних спеціалістів та їх ефективне співробітництво;

- довіри до соціального педагога, учня і тих людей, з якими у нього виникли проблеми (що досягається завдяки професіоналізму і бездоганній роботі соціального педагога) [7].

Провідним у діяльності соціального педагога сільської загальноосвітньої школи є діагностичний напрям роботи. Соціальний педагог діагностує розвиток особистості дитини, підлітка, молодої людини як клієнта в соціальному середовищі, особливості впливу цього середовища на їх соціалізацію, їхні позитивні можливості, негативні впливи, а потім проектує діяльність усіх суб'єктів соціального виховання.

Соціальний педагог користується різноманітними видами діагностики, пристосовуючи їх до власної мети, і повинен володіти методами соціологічного, педагогічного, психологічного і частково медичного дослідження.

Соціальний педагог повинен пам'ятати про те, що вивчення особистості повинно бути спрямоване не стільки на викриття недоліків, скільки на пошук резервів особистості, її нерозкритих можливостей і потенціалів.

Соціально-педагогічна діагностика за змістом і кінцевою метою є педагогічною, а за методикою проведення має багато спільного з психологічними і соціальними дослідженнями.

Процес соціально-педагогічної діагностики має таку структуру:

1. Констатація певного неблагополуччя в діяльності і поведінці учня.
2. Усвідомлення можливих причин неблагополуччя, аналіз особливостей випадку.
3. Висунення робочої гіпотези шляхом аналізу сукупності виявлених даних.
4. Збір додаткової інформації, необхідної для перевірки гіпотези.
5. Перевірка робочої гіпотези шляхом аналізу сукупності даних.
6. Повторення процедури, якщо гіпотеза не підтвердилася [5].

Основними функціями соціального педагога у сільській загальноосвітній школі є:

- діагностична - вивчення та оцінювання особливостей діяльності особистості, мікроколективу (класу чи референтної групи), шкільного колективу загалом, неформальних молодіжних об'єднань; спрямованості впливу мікросередовища, особливостей сім'ї та сімейного виховання, позитивних сил у мікрорайоні та джерел негативного впливу на дітей та підлітків;

Питання педагогіки

- прогностична - прогнозування на основі спостережень та досліджень посилення негативних чи позитивних чинників соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості чи групи; прогнозування і програмування процесів соціального розвитку мікрорайону і конкретного мікро-соціуму, діяльності тих інститутів, які беруть участь у соціальному формуванні особистості;

- консультативна - надання порад, рекомендацій учням, батькам, вчителям та іншим особам, які звертаються до соціального педагога;

- захисна - забезпечення дотримання норм охорони та захисту прав дітей і підлітків, представлення їхніх інтересів у різноманітних інстанціях (службі у справах неповнолітніх, міліції, суді тощо);

- організаторська - забезпечення змістовного дозвілля дітей та підлітків у школі та соціальному середовищі, залучення сім'ї та представників громадськості до соціально-педагогічного процесу в навчальному закладі;

- попереджувально-профілактична та соціально-терапевтична - передбачення і приведення до дії механізмів запобігання й подолання негативних впливів у соціально-правовому, юридичному та психологічному плані; організація соціотерапевтичної допомоги, забезпечення захисту прав учня у суспільстві, допомога підліткам і молоді у період соціального і професійного визначення [3].

На відміну від звичайного педагога у сільській загальноосвітній школі, в роботі соціального педагога першорядну роль відіграє не навчальна, а, передусім, виховна функція, функція соціальної допомоги і захисту.

Соціальні педагоги покликані сприяти саморозвитку особистості.

На основі цих функцій виокремлюють такі основні напрями професійної діяльності соціального педагога в сільських загальноосвітніх школах:

- вивчення соціально-психологічних особливостей особистості та соціально-педагогічного впливу мікросередовища на вихованців шляхом спостереження, бесід, опитування експертів, інтерв'ювання, тестування, аналізу документів; організація соціально-педагогічної взаємодії з особистістю, яка потребує допомоги, що забезпечується підтримкою дітей із проблемних сімей, спонуканням особистості до самоорганізації та самостійності, сприянням особистості у вирішенні її

проблем; співпраця з сім'єю, школою та громадою;

- соціально-психологічна допомога та підтримка особистості у кризових ситуаціях здійснюється шляхом з'ясування проблеми, обговорення шляхів її вирішення, розробки плану дій, допомоги в організації виходу з проблеми, координації зусиль найближчого оточення особистості, створення груп підтримки тощо;

- корекція стосунків, способів соціальної дії, посередництво у творчому розвитку особи і групи можуть бути реалізовані при моделюванні ситуацій, які сприятимуть оволодінню підлітками новим досвідом, допомозі у розблокуванні позитивних емоцій, створенні ситуації успіху, зміні уявлень вихованця про своє «Я», підтримці ініціатив окремого учня чи групи, створенні умов для творчості.

Таким чином, соціальний педагог у сільській загальноосвітній школі має доволі широкий діапазон обов'язків. Учням та їхнім батькам він надає такі види соціальних послуг:

- допомагає в адаптації дітей при вступі до школи, в переході з одного класу до іншого та при випуску з навчального закладу;

- попереджує конфлікти, які можуть виникнути в учнівському колективі; допомагає у вирішенні конфліктних ситуацій на ранній стадії та запобігає розвитку більш складніших проблем; допомагає учням у формуванні навичок вирішення та подолання кризових станів; відпрацьовує соціальні навички;

- виступає посередником між навчальним закладом та сім'єю: допомагає батькам і вчителям зрозуміти інтереси і потреби дітей в отриманні освіти і віднайти способи їх задоволення в навчальному закладі; допомагає визначати індивідуальні навчальні програми для дітей, які цього потребують (наприклад, навчання вдома);

- виступає посередником між батьками і вчительським колективом, спонукає батьків до активної участі в житті навчального закладу, доводить до відома адміністрації та педколективу необхідну інформацію про становище в сім'ях учнів, які потребують соціально-педагогічної підтримки;

- слідкує за відвідуванням учнями навчального закладу, допомагає їм у подоланні причин, що призводять до пропусків занять;

- попереджує і понижує негативний вплив факторів ризику на дітей;

- разом із педколективом сільської школи соціальний педагог бере участь у

Питання педагогіки

педрадах, батьківських зборах та інших нарадах, що стосуються соціально-педагогічного життя навчального закладу;

- проводить консультації з вчителями та іншими працівниками навчального закладу з різних соціально-педагогічних проблем з метою сприяння покращенню умов життя та навчання учнів;

- організовує співпрацю з учителями та іншими спеціалістами школи (психолог, дефектолог, лікар) при розробці індивідуальної стратегії і тактики допомоги дезадаптованим учням;

- надає допомогу в оцінці та аналізі дисциплінарних порушень учнів тощо.

До посадових обов'язків соціального педагога сільської загальноосвітньої школи входять також турбота про дітей, які за певних причин не відвідують школу; надання допомоги та підтримки батькам при переведенні дитини в інший навчальний заклад; захист прав дітей, які є представниками національних меншин; виявлення дітей, які незаконно зайняті на роботі в навчальний час і вирішення питання їхньої освіти; сприяння дітям та батькам в отриманні гарантованих їм пільг; організація різноманітних благодійних акцій тощо.

Соціальний педагог сільської загальноосвітньої школи має певні напрямки роботи та обов'язки. Одним із напрямків роботи соціального педагога сільської загальноосвітньої школи є корекційно-розвиваюча робота[3]. Корекція - здійснення психолого-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та індивідуальному розвитку, поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи. Важливим є залучення учнів до корекційно-розвиваючих програм, різноманітної творчої діяльності - образотворчої, ігрової, трудової. Дуже важливо, щоб корекція мала випереджуючий характер. Вона повинна мати за мету не вдосконалення того, що вже є, а активне формування того, що має бути досягнуте в майбутній перспективі відповідно до законів та вимог вікового розвитку та становлення індивідуальності. Цінність такого підходу в тому, що він дає можливість учневі відчувати себе перспективним у діяльності, що для нього є найбільш важливою [4].

У рамках діяльності психологічної служби сільської загальноосвітньої школи до обов'язків соціального педагога належить і здійснення консультативної діяльності.

Консультації можуть бути індивідуальними та груповими; разовими, короткочасними (2-4 рази), тривалими; просвітницько-рекомендаційними, діагностичними, психологічними, педагогічними, правовими.

Соціальний педагог сільської школи виконує й організаторську роботу - забезпечує змістовне дозвілля дітей та підлітків у школі та соціальному середовищі, залучає сім'ї та представників громадськості до соціально-педагогічного процесу.

Соціально-педагогічна профілактика - це система заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей і підлітків, які сприяють прояву різних видів їхньої активності (бесіди, тренінги, марафони, дебати, рольові ігри тощо). Соціально-педагогічна профілактика спрямована на зміну різноманітних зовнішніх і внутрішніх факторів і умов соціального виховання або перебудову їх взаємодії.

У процесі соціальної профілактики соціальний педагог може спрямовувати свою діяльність на виховний мікросоціум учня (педагоги, батьки, група ровесників), змінюючи характер їхнього ставлення до дитини і впливу на неї. Він також може впливати на її уявлення про оточуючих і на взаємини між ними, а також на переживання, що супроводжують їх, та змінювати ці переживання. З метою профілактики відхилень поведінки соціальний педагог заводить картотеку «важких» підлітків, у якій відображені їхні особливості, що вимагають індивідуальної роботи.

Важливим напрямом діяльності соціального педагога є соціально-педагогічне забезпечення профільного навчання, професійної орієнтації. Соціальний педагог може проводити профорієнтаційні бесіди і консультування учнів і батьків, супроводжувати дітей, які вже вибрали певний профіль навчання, проводити бесіди й оглядові екскурсії з питань профорієнтації з урахуванням ситуації на місцевому ринку праці.

До виключної компетентності соціального педагога належить складання і ведення соціального паспорту школи, класу, учнівських колективів, індивідуальних карток дітей та сімей, що потребують особливої психолого-педагогічної уваги. До цієї категорії належать: діти, схильні до правопорушень, які перебувають на обліку служби у справах неповнолітніх, кримінально-виконавчої інспекції тощо, діти з неповних і неблагополучних сімей, діти-

сироти або діти і сім'ї, які потребують особливої уваги за висновками психолога або класного керівника [6].

Таким чином, основним змістом діяльності соціального педагога сільської школи є забезпечення процесу соціалізації учнів у навчально-виховній діяльності, захист їхнього психічного, фізичного, соціального і духовного здоров'я, сприяння педагогічно доцільному і безконфліктному входженню молодшої людини у світ дорослих, підготовка до самостійного життя в суспільстві, попередження і педагогічна корекція вад та відхилень у соціальному розвитку особистості.

Практичний психолог і соціальний педагог мають працювати в сільській загальноосвітній школі як єдина команда, доповнюючи і підтримуючи один одного.

Якщо ж говорити саме про професійну діяльність соціального педагога у сільській загальноосвітній школі, то слід зазначити, що науковці виокремлюють такі особливості соціальної роботи у сільській школі:

1. Ціннісні орієнтації, психотип сільського учня, який відрізняється певним консерватизмом, серйозністю, повільністю, схильністю до традицій, терпимістю, невеликими вимогами до побуту, дбайливим ставленням до природи. Потреби, інтереси, запити школярів сільської школи, зумовлені сільським способом життя, визначають зміст соціальної роботи, її форми і методи.

2. Соціальні умови життя, праці, побуту, дозвілля і, відповідно, проблеми, які породжуються цими умовами.

3. Особливості сільського соціального середовища, якому властиві відкритість життя кожної сім'ї, тісні сусідські зв'язки, збереження традицій общинних взаємовідносин, зайнятість населення переважно сільськогосподарською працею, близькість до природи.

Є багато факторів, які значно ускладнюють професійну діяльність соціального педагога у сільській загальноосвітній школі:

- обмежений доступ до послуг. Соціальний педагог, що працює у сільській школі, так само, як і більшість жителів сільської місцевості має обмежений доступ до таких соціальних послуг, як охорона здоров'я, культура, соціальне забезпечення, тощо. Багато молодих соціальних педагогів, переважно молодих спеціалістів, працюють у віддалених селах, де часто немає доріг, медпунктів, телефонів;

- недовіра соціальному педагогові з боку клієнтів. Багато сільських учнів взагалі ніколи не отримували ніякої соціальної

допомоги через брак в общинах професійно-підготовлених кадрів, бездоріжжя, відсутності транспортних засобів. Тому вони не звикли ділитися своїми проблемами зі спеціалістом. Часто соціальною роботою займаються люди недостатньо кваліфіковані. Через це у дітей сільської школи вже може бути досвід отримання неякісної психологічної допомоги, і вони будуть боятись звертатись черговий раз до соціального педагога, незважаючи на те, що це не той фахівець, через якого вони постраждали. У сільських общинах дуже мало професійно підготовлених соціальних працівників, соціальних педагогів, у той час як потреба у розвитку соціальної роботи на селі найбільша;

- обмеженість джерел суспільної і приватної підтримки. У сільській місцевості дуже мало активно діючих суспільних організацій соціальної спрямованості. Іноді функцію соціальної допомоги населенню добровільно бере на себе якийсь інститут (школа, церква, сільський клуб, музей). Багато сільгоспідприємств, акціонерних товариств з огляду на важкий соціально-економічний стан відмежувалися від функціонування соціальних програм. Це також ускладнює процес професійної адаптації соціального педагога у сільській школі;

- ізольованість і територіальна віддаленість. Сільські жителі, які належать до однієї сільської адміністрації, часто проживають на різних територіях, які дуже віддалені одна від одної. Їх значно складніше обслуговувати, враховуючи сільське бездоріжжя і транспортні проблеми. Територіальна віддаленість обшин скорочує можливості професійних контактів, спілкування соціальних педагогів з колегами, обмежує їм доступ до нової літератури. Подібна ситуація може викликати у соціальних педагогів відчуття ізольованості і стресу;

- відсутність конфіденційності. У сільських школах неможливо підтримувати той рівень конфіденційності, який може бути забезпечений у міських. Соціальні педагоги, соціальні працівники, які працюють у сільській школі, мають неформальні, дружні відносини з учнями та їх батьками, відносини, які часто виходять за межі професійних зв'язків. Це утруднює дотримання професійних вимог конфіденційності;

- консерватизм і соціальна інертність. Сільські учні у зв'язку зі своєю ментальністю і способом життя менш мобільні, ніж учні міські. Вони важче перебудовуються, не так швидко

Питання педагогіки

приспосовуються до нових умов життя. Життя навчило їх недовірко ставитися до новацій, які не завжди приводять до бажаних результатів. Багато з них звикли розраховувати тільки на власні сили. У цілому сільські учні відрізняються від міських низьким рівнем соціальної активності у відстоюванні своїх прав на поліпшення умов життя;

- низький освітній рівень учнів. Рівень освіти сільських учнів значно нижчий, ніж міських. Це зумовлює менш вигідний стан сільських школярів при залученні її до процесу соціального розвитку. Соціальні працівники, соціальні педагоги, особливо вихідці з міст, можуть відчувати труднощі через те, що не можуть захистити від учнів

сільської школи своє особисте життя, їм важко пристосуватися до ситуації недостатньої анонімності особистого життя.

Висновки. Таким чином, основними напрямками соціально-педагогічної роботи у сільській загальноосвітній школі є: консультації з розв'язання правових, соціально-психологічних, психологічних, соціальних проблем; заходи рекреаційного характеру для дітей та молоді; соціальний патронаж для дітей з інвалідністю; організація зайнятості сільських учнів; проведення просвітницької соціальної роботи серед дітей і молоді щодо попередження негативних явищ в молодіжному середовищі; проведення благодійних заходів і акцій.

Література

1. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / Безпалько О.В., Вайнола Р.Х., Капська А.Й. ; Загальна редакція А.Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.
2. Бурая Н.П. Соціальна робота: навч. посібник / Н.П. Бурая. – Харків: Ун-т внутрішніх справ, 1995. – 104 с.
3. Воронова О.В. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа : дис. ... кандидата педаг. наук : 13.08.00 / Ольга Васильевна Воронова. – Самара, 2005. – 203 с.
4. Ложкін Г.В. та ін. Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії [навч.-метод. посібник] / Г.В. Ложкін, кол. авт. – Київ-Луцьк: Вежа, 2000. – 152 с.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
6. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [за ред. А.Й. Капської та ін.]. – К. : УДЦССМ, 2000.
7. Фролова Т. Социальный педагог: его предназначение и стратегии деятельности / Т. Фролова // Директор школы. – 2002. – № 2. – С. 31-37.

Gromadskaya N., magistrant;

Kubitskiy S., candidate of pedagogical sciences

SPECIFICITY OF SOCIAL PEDAGOGUES IN RURAL COMPREHENSIVE SCHOOL

The article describes the features of social and educational work in rural secondary school. The basic directions and professional activities of social pedagogy in rural secondary school; social services that it provides to students and their parents. Factors that significantly complicate the professional activity of social pedagogy in rural secondary school.

The mission of social workers, who work in conditions of rural society, noble, but the conditions of its implementation, is far from perfect. Thus, solving the problems of socialization of children and youth in the country, considering it their professional duty, on the one hand, and its purpose - on the other, social teacher in the rural society helps its customers and the rural environment free from adverse effects: non-productive attitudes, imperfections of social relations, behavioral, negative attitudes, social tension and aggression, social fears and so on. Teaching children and young people in the rural society to solve their problems, social pedagogue helps increase public awareness; He uses his professional and personal qualities, affecting the growth of individual consciousness, rural communities, and thus the whole society.

Main areas of social and educational work in rural secondary schools are: counseling to address the legal, social and psychological, psychological and social problems; recreational nature activities for children and youth; social welfare for children with disabilities; organization of employment of rural students; conducting educational social work with children and young people to prevent the negative phenomena among young people; charity events and actions.

Keywords: social educator, rural society, profession, social pedagogical work, direction and professional activities of social pedagogy.

Демченко А. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України (м. Черкаси)
Омельченко М. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри пожежної профілактики Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України (м. Черкаси)

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДСНС УКРАЇНИ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ

У статті встановлено основні особливості професійної діяльності співробітників системи ДСНС України та об'єктивні чинники, що її визначають. Уточнено теоретичні положення, які складають сутність і зміст процесу формування готовності майбутніх рятувальників до виконання функціональних обов'язків, структуру індивідуальної і групової готовності до професійної діяльності. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови, необхідні для формування готовності до виховної роботи в підрозділах.

Ключові слова: екстремальна ситуація, професійна підготовка, професійна діяльність, готовність, виховна робота, компетентність, види і критерії готовності.

В статті выявлены основные особенности профессиональной деятельности сотрудников системы ГСЧС Украины и объективные факторы, которые ее определяют. Уточнены теоретические положения, составляющие сущность и содержание процесса формирования готовности будущих спасателей к выполнению функциональных обязательств, структуру индивидуальной и групповой готовности к профессиональной деятельности. Обоснованы психолого-педагогические условия, необходимые для формирования готовности к воспитательной работе в подразделениях.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, готовность, воспитательная работа, компетентность, виды и критерии готовности.

Постановка проблеми.

На сучасному етапі розвитку вищої школи, навчальні заклади, які готують кадри для пожежно-рятувальної служби ДСНС України, не можуть залишитися осторонь процесів гуманізації та врахування індивідуальних особливостей кожного курсанта у процесі виховання. Специфіка підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби полягає в тому, що вони у своїй майбутній професійній діяльності повинні виконувати функції авторитетних командирів підрозділів, педагогів-наставників і психологів. Такі вимоги актуалізують необхідність гармонійного формування особистості майбутніх рятувальників ДСНС України. З цією метою необхідно залучити весь комплекс методів психолого-педагогічної підготовки, які безпосередньо мають сприяти формуванню готовності майбутніх рятувальників до виховної роботи в підрозділах. Зміст психолого-педагогічної підготовки повинен формуватися з обов'язковим виокремленням етичних аспектів фахової діяльності, з акцентом на методологію діяльності, розвиток морально-професійних якостей, вмінь працювати з іншими людьми тощо.

Сучасні підходи до модернізації системи вищої професійної освіти вимагають урахування у процесі підготовки майбутніх фахівців специфіки їхньої діяльності. Н. Вовчаста наголошує, що специфічні умови в діяльності служб цивільного захисту, які характеризуються високим рівнем відповідальності, обмеженням часу на ухвалення рішення, пред'являють особливі вимоги до фахівців пожежно-рятувальної служби, спонукають постійно підтримувати і підвищувати рівень власних професійних знань, умінь та навичок. Тому важливим завданням, що стоїть перед державою, є розвиток системи вищої галузевої освіти системи ДСНС України [3, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою подібних узагальнень стали праці сучасних науковців щодо організації навчально-виховного процесу та його гармонізації в навчальних закладах Міністерства оборони, Міністерства внутрішніх справ, ДСНС України тощо (О. Барабанщикова, В. Бодров, М. Варій, М. Козяр, П. Корчемний, В. Ягупов та ін.); екстремальної психології і педагогіки

(Ф. Василюк, В. Марищук, В. Лебедев, О. Столяренко та ін.); теоретичні та методичні засади формування готовності фахівців до діяльності в екстремальних умовах (О. Бикова, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко, В. Пліско, О. Самонов та ін.). Проблеми професійної підготовки курсантів в умовах профільного вищого навчального закладу у своїх працях аналізують В. Вареник, Н. Вовк, А. Капля, М. Кришталь, М. Кусій, Л. Мохнар, О. Парубок, В. Покалюк, А. Снісаренко та ін.

Опора на праці перерахованих науковців обумовлена специфікою професійної діяльності майбутніх рятувальників в екстремальних умовах.

Мета написання статті – необхідність у з'ясуванні особливостей психолого-педагогічної підготовки майбутніх рятувальників, специфіки формування знань, умінь і навичок, якими повинен володіти майбутній фахівець у своїй професійній діяльності: здатність працювати в команді, чітко виконувати накази командира, проявляти ініціативу, уміння уникати і розв'язувати конфлікти; проводити роз'яснювальну роботу, уміння швидко знаходити рішення в різних ситуаціях тощо.

Виклад основного матеріалу. Природні, екологічні, техногенні і технічні явища, які спричиняють не тільки значні руйнування, а й загибель людей, трапляються сьогодні усе частіше. Їх називають надзвичайними ситуаціями і пояснюють певним ступенем екстремальності, під якою розуміють фізично і психологічно важкі умови, пов'язані із ризиком для життя людини, що вимагають від неї неймовірного напруження внутрішніх сил, емоційно-вольової стійкості та оптимального використання власних можливостей.

Психогенна дія екстремальних умов та стрес-факторів складається не тільки із прямої, безпосередньої загрози для життя людини, а й опосередкованої, пов'язаної із чеканням її реалізації та подоланням наслідків. Звертає на себе увагу й та обставина, що у структурі ситуації наявні два компоненти – об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивний компонент передбачає вплив середовища як умови, внаслідок чого людина на певному рівні

здійснює свою діяльність. Обстановка, у якій працюють пожежно-рятувальні служби, включає в себе велику кількість зовнішніх факторів, що є причинами й умовами діяльності співробітників ДСНС України.

Аналіз ситуації як єдності суб'єктивного та об'єктивного, як результату їх взаємодії дозволяє представити у вигляді єдиної системи і об'єктивні чинники, що визначають діяльність, та відображення їх у свідомості людини, і елементи самої діяльності.

Таким чином, особливості різних напружених ситуацій, які виникають у діяльності фахівців пожежної безпеки, визначаються співвідношенням, зв'язком об'єктивного й суб'єктивного чинників. На основі цього критерію поведінки працівників пожежно-рятувальних підрозділів ДСНС України може бути: *адаптивною* (тобто адекватною до ситуації й націленою на вирішення проблем, викликаних цією ситуацією); *псевдоадаптивною* (імітація діяльності без досягнення мети) або *деадаптивною* (тобто такою, що ухиляється від вирішення проблеми) [14].

Готовність до дій в екстремальних умовах, стверджують М. Дяченко, Л. Кандибович та В. Пономаренко, є результатом психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ. Зазначена підготовка оцінюється за такими показниками: *функціональний* (відображає сформованість професійно важливих знань, умінь і навичок адаптивної поведінки та управління психічними станами); *особистісний* (включає сформованість і розвиненість адаптивних індивідуально-психологічних та індивідуально-психофізіологічних властивостей). Дослідники стверджують, що психолого-педагогічна підготовка займає провідне місце, адже кваліфіковане надання інформації педагогом щодо поведінки в надзвичайних ситуаціях, можливостей реагування та підтримки постраждалих у надзвичайній ситуації є вагомим [5]. Отже, готовність людей до діяльності в несприятливих умовах визначається їх індивідуально-типологічними якостями, професійною та психологічною стійкістю, вольовим та фізичним загартуванням. Важливим фактором виступає також організованість та узгодженість дій в

екстремальних умовах, підтримка оточуючих, наявність наочних прикладів мужнього подолання труднощів.

Професійна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби з урахуванням специфіки такої діяльності в екстремальних умовах постійно вдосконалюється на основі сучасних підходів до її організації, тенденцій розвитку освітньої галузі, принципів розвитку всієї системи освіти і професійної підготовки в нашій державі та світі, інноваційних технологій, форм і методів удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі, а також специфічного призначення підрозділів із подолання наслідків надзвичайних ситуацій.

М. Козяр професійну підготовку розглядає як систему, що відображає інтегральне послідовно-паралельне поєднання за цілями, завданнями і змістом окремих підсистем, умов, організаційних форм, методів, прийомів, педагогічних технологій і засобів навчання. Автор виводить різномірні зв'язки у функціонуванні цієї системи: по-перше, між видами професійної підготовки; по-друге, між налагодженими предметними зв'язками; по-третє, між навчанням, вихованням, розвитком і формуванням; по-четверте, між методами, організаційними формами, педагогічними технологіями і методиками навчання [8].

Зміст професійної діяльності в екстремальних умовах, її особливості, зокрема, надзвичайно висока складність, небезпечність, фізична та психічна насиченість, передбачають сформованість цілого ряду професійних та особистісних якостей, а саме: високої громадянської свідомості і відповідальності, психолого-педагогічної готовності, психічної стійкості і надійності фахівців з надзвичайних ситуацій до роботи на межі людських можливостей.

Професійно-екстремальна підготовка в педагогічному вимірі – це комплексний вид підготовки, який поєднує виховання зі специфічним навчанням, яке професійно виховує і формує. Психолого-педагогічну складову підготовки фахівця пожежно-рятувальної служби можна окреслити як заходи, що здійснюються у ВНЗ, які спрямовані на розвиток особистісних та професійних якостей фахівця.

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби досягається її неперервністю та поетапністю. Дослідники вказують на необхідність довузівської та вузівської психолого-педагогічної підготовки абітурієнтів, кваліфікованого профвідбору до вищих навчальних закладів, формування в абітурієнтів готовності до перебування у воєнізованому закладі, розумінні ними групових цінностей, умов проживання тощо. Професійний психологічний відбір, як укаже В. Вареник, є комплексом взаємозв'язаних заходів, спрямованих на встановлення відповідності психологічних якостей особистості кандидата до вимог професійної діяльності (спеціальності), визначення професійної придатності до навчання і прогнозування подальшої ефективної професійної діяльності [2]. Мета професійного відбору на спеціальність «Пожежна безпека» полягає в активній допрофесійній роботі з майбутніми абітурієнтами, урахуванні їхніх інтересів до майбутньої діяльності, у можливості підібрати для навчання студентів, які найбільш відповідають критеріям цього напрямку підготовки фахівців.

Професійне навчання майбутніх рятувальників є педагогічним процесом, який здійснюється в певних умовах і має аспект не тільки навчання та ліквідації пожеж, але й виховання. Через недостатню вивченість особливостей проведення виховної роботи з підлеглими в умовах нестандартних ситуацій значна кількість керівників пожежно-рятувальних служб мають певні труднощі як у повсякденній службовій діяльності, так і при виконанні оперативно-службових завдань щодо ліквідації пожеж. Екстремальні ситуації, у яких працюють пожежно-рятувальні служби, вимагають формування професійно-педагогічної готовності її фахівців до проведення виховної роботи з особовим складом. Отже, готовність до виховної роботи в підрозділах є основною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

Вивчення готовності до будь-якого виду діяльності потребує глибокого розуміння її сутності та структури.

У сучасній науці психологічна готовність розглядається як стан найвищої

варіабельності та максимального «включення» творчих сил та здібностей суб'єкта в діяльність. «Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища» [12, с. 225].

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дає можливість зробити висновок, що сьогодні існують різні підходи до визначення поняття «готовність». Увага дослідників зосереджується на різних тлумаченнях цієї дефініції, на розгляді її як: стану (М. Дяченко, Є. Ільїн, М. Левітов, К. Платонов та ін.), якості особистості (Є. Павлютенков, В. Серіков, Є. Федорчук, В. Шадріков та ін.), комплексу здібностей (Б. Анан'єв, С. Рубинштейн), синтезу певних особистісних якостей (С. Дибін, В. Крутецька, В. Шаринський), системного особистісного утворення (С. Бризгалова, С. Васильєва, А. Веденов, А. Ліненко та ін.). Так, в «Енциклопедії освіти» під редакцією В. Кременя готовність до діяльності – «це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» [15, с. 137]. У дослідженні А. Резановича готовність трактується «як внутрішня якість особистості, у якій виражено її прихильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду та здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності. Готовність може бути представлена єдністю елементів: мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність» [13]. У дослідженні С. Бризгалової під готовністю розуміється цілісне особистісне динамічне утворення, набуте в результаті спеціального навчання, яке включає у свою структуру взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний та психологічний [1, с. 32]. Аналогічної думки притримується А. Ліненко і розуміє готовність як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування [11, с. 56]. Отже, центральним ядром готовності

є позитивні установки, мотиви та цінності, професійно важливі риси особистості, здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, певний досвід їх практичного використання.

Існує два основних підходи до визначення сутності готовності: *функціональний* та *особистісний* [7, с. 39]. Прихильники функціонального підходу (Н. Левітов, Л. Нерсисян, В. Пушкін, Д. Узнадзе, В. Ядов та ін.) вважають, що готовність включає в себе не тільки різні установки, але й усвідомлення задач вірогідної поведінки, визначення оптимальних способів дій, оцінку власних можливостей у їх відповідності до подолання труднощів та необхідністю досягнення конкретного результату.

Послідовники особистісного підходу (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький, В. Сластьонін та ін.) під готовністю розуміють стійку характеристику особистості, яка визначає природність щодо професійної діяльності та включає в себе активне позитивне ставлення до діяльності, досвід роботи, знання, вміння, навички, здатність організовувати свою працю та прагнути до саморозвитку.

Отже, «з одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання непевності тощо); з іншого — операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога (професійні знання, вміння, навички і засоби педагогічного впливу)» [12]. Найбільшого поширення в психолого-педагогічній літературі набув підхід, відповідно до якого готовність розглядається як результат професійної підготовки і розуміється як стійке та багатоаспектне утворення особистості, що включає ряд компонентів, адекватних до вимог, змісту та умов діяльності, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати даний процес [4].

Аналіз теоретичних підходів до визначення сутності *готовності до виховної роботи* (Г. Бокарева, В. Серіков,

В. Соглаєв, Г. Троцько та ін.) дозволяє виділити основні його ознаки:

- професійну спрямованість психічних процесів;
- мотиваційно-ціннісне ставлення до виховної роботи;
- систему виховних знань, умінь та навичок;
- постійне самовдосконалення необхідних особистісних якостей та виховних умінь;
- рефлексію власної особистісної і професійної поведінки;
- уміння долати труднощі.

Якщо робота виконується в екстремальних умовах, наприклад, пожежно-рятувальна служба, то виникає потреба формування стану підвищеної готовності, а також її особливого стимулювання, яке пов'язане з характером такої роботи. Знижена готовність настає внаслідок стомлення, зниження інтересу до діяльності, переоцінки власних можливостей тощо.

У своєму дослідженні Л. Кандибович [6] відмічає, що у процесі формування готовності до складних видів діяльності необхідними є:

- усвідомлення завдання, своїх потреб, вимог суспільства, колективу, цілей діяльності;
- осмислення та оцінка умов діяльності;
- виявлення на основі досвіду найбільш імовірних способів вирішення поставлених завдань;
- оцінка власних можливостей щодо їх вирішення;
- мобілізація сил відповідно до умов діяльності і задумів.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури показав, що оцінка готовності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності, у тому числі в екстремальних умовах, здійснення контролю за розвитком професійно важливих якостей курсантів, передбачає:

- розробку соціально-психологічного портрета курсанта під час навчання;
- проведення моніторингу динаміки розвитку в курсантів професійно важливих якостей і готовності до пожежно-рятувальної служби;
- розробка програм професійно-особистісного росту курсантів і рекомендацій щодо їх реалізації;

- проведення тренінгів, корекційних заходів із метою розвитку в курсантів професійних навичок і психологічної грамотності;

- виявлення осіб, які мають схильність до деструктивної поведінки;

- індивідуальне консультування курсантів із питань самовиховання і саморозвитку;

- консультування професорсько-викладацького складу ВНЗ ДСНС України із питань забезпечення професійної підготовки, індивідуалізації процесу навчання [10, с. 119].

Таким чином, стан готовності співробітника пожежно-рятувальної служби до виховної роботи в підрозділах обумовлюється такими показниками, як володіння індивідуумом способами досягнення мети, спрямованість у професійній діяльності, теоретичні знання щодо проведення виховної роботи, досвід особистості і володіння нею способами досягнення мети, емоції та воля, прагнення до самовдосконалення.

Узагальнення різних підходів до з'ясування структури досліджуваної дефініції дало можливість визначити основні компоненти педагогічної готовності фахівців пожежно-рятувальної служби до виховної роботи в підрозділах. Передусім, це **мотиваційно-ціннісний компонент**, який виокремлюється практично всіма авторами і передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до проведення виховної роботи з підлеглими. Наступний компонент визначимо як **змістово-операційний**, до якого належать система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, технологічність, оволодіння навичками, необхідні для успішного здійснення виховної роботи у підрозділах. Третім є **емоційно-вольовий компонент**, який включає емоційно-зацікавлене позитивне ставлення майбутнього фахівця до підлеглих у процесі виховної роботи, здатність розгортати й підтримувати виховну діяльність, долати труднощі. І останнім у структурі є **особистісно-рефлексивний компонент**, який передбачає самоаналіз та самооцінку фахівцями пожежно-рятувальної служби своїх здібностей, прагнення до власного

самовдосконалення та розвитку моральних якостей своїх підлеглих.

Поряд з індивідуальною існує й колективна готовність до діяльності. У процесі групової діяльності, окрім мобілізації індивідуальних якостей найчастіше необхідно усунути негативні емоційні та інші реакції деяких фахівців пожежно-рятувальної служби, залучаючи для цієї мети думки і традиції, створюючи загальну установку і колективний настрій.

Отже, організація процесу формування готовності майбутніх рятувальників до виховної роботи зумовлює комплексну діяльність усіх учасників освітнього процесу з формування компетентнісного фахівця, його оволодіння системними психолого-педагогічними знаннями та вміннями, які викликають прогнозовану активність у процесі виховної роботи з підлеглими. Структура педагогічної готовності до виховної роботи складається з мотиваційно-ціннісного, змістово-операційного, емоційно-вольового та особистісно-рефлексивного компонентів.

Висновки. Таким чином, робота пожежно-рятувальних служб сьогодні вважається найбільш складною та небезпечною для життя майбутніх фахівців. Екстремальні ситуації, в яких працюють пожежно-рятувальні служби, вимагають формування професійно-педагогічної

готовності її фахівців до проведення виховної роботи з особовим складом. Центральним ядром готовності є позитивні установки, мотиви та цінності, професійно важливі риси особистості, здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, певний досвід їх використання на практиці.

Професійна підготовка майбутніх рятувальників є комплексним процесом, який поєднує виховання із специфічним навчанням за фахом. Психолого-педагогічну складову підготовки фахівця пожежно-рятувальної служби можна окреслити як заходи, що здійснюються у вищому навчальному закладі з метою розвитку особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця. Професійно-екстремальний педагогічний процес це цілеспрямована, доцільно організована й змістовно насичена система навчально-виховної діяльності відповідних структур із підготовки та підтримання високої дієздатності та професійної підготовленості особового складу підрозділів з НС до діяльності в екстремальних умовах. Аналіз діяльності фахівців пожежно-рятувальної служби свідчить про необхідність застосування спеціальних методик і програм для формування готовності їх до діяльності внаслідок наявності великої кількості несприятливих факторів.

Література

1. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика / С. И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 312 с.
2. Вареник В.В. Інженерно-психологічне забезпечення професійного відбору до державної пожежної охорони України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.03 «Психологія праці, інженерна психологія» / В.В. Вареник. - К., 2001. — 20 с.
3. Вовчаста Н.Я. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вовчаста Наталія Ярославівна. – Львів, 2010. – 195 с.
4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во Беларус. ун-та, 1976. – 176 с.
5. 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.
6. Кандыбович Л.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект / Л.А. Кандыбович. - Минск, 1985. - 98с.
7. Карамушка Л.М. Психологія управління: [навч. посіб.] / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
8. Козяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04: «Теорія і методика професійної освіти» / М.М. Козяр. – К., 2005. – 41 с.
9. Колычева И.В. Характеристика условий труда и оценка состояния здоровья пожарных / И. В. Колычева, В.А. Панков, В. Б. Дорогова, В.А. Верзунов // Мед. труда и пром. экологии. – 2003. – № 3. – С.24 – 27.

- 10.Кусій М.І. Професійна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби у ВНЗ МНС України / М.І.Кусій // Вісник ЛДУ БЖД. – 2010. - № 4. – С.117 – 122.
- 11.Линенко А. Ф. Доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.Ф.Линенко. – К., 1996. – 378 с.
- 12.Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.; за ред. З.Н.Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
- 13.Резанович А.Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образ.» / А.Е.Резанович. – Магнитогорск, 2002. – 22 с.
- 14.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. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / О.І. Склень. – Харків, 2008. – 22 с.
- 15.Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Demchenko A., candidate of pedagogic sciences, assistant professor of department
Omelchenko M., candidate of pedagogic sciences, assistant professor of department
**FORMATION OF READINESS OF FUTURE RESCUERS OF STATE EMERGENCY
SERVICE OF UKRAINE TO EDUCATIONAL WORK**

In this article the features of the professional training of future rescue, carried out in certain circumstances and has dimension not only training and fire suppression, but also education. Because of the lack of knowledge of specifics of the educational work of subordinates in terms of a significant number of non-standard situations managers of fire and rescue services have some difficulties both in everyday performance, and therefore willingness to educational work in departments is an essential part of training future specialists Fire and Rescue Service.

Main peculiarities of professional activity of state emergency service of Ukraine personnel and objective factors determining it are established in the article. Theoretical notions constituting its contents and meaning of the process of formation of civil protection service specialists readiness to performing their professional duties. Structure of individual and group readiness to professional activity are specified. Psychological and pedagogical conditions necessary for formation of readiness to educational work in subunits are grounded.

Key words: emergency, professional training, professional activity, readiness, educational work, competence, kinds and criteria of readiness.

*Дяченко О. А., студентка педагогічного
Факультету НУБіП України (м. Київ)
Теслюк В. М., кандидат психологічних наук,
доцент НУБіП України (м. Київ)*

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВП НУБіП УКРАЇНИ «НЕМІШАЇВСЬКИЙ АГРОТЕХНІЧНИЙ КОЛЕДЖ»

У статті проведений аналіз стану виховного процесу ВП НУБіП України «Немішаївський агротехнічний коледж»: напрямків системи виховання, змісту, форм, методів виховної роботи.

Ключові слова: виховання, студент, особистість, виховний захід.

В статті проведено аналіз виховного процесу ОП НУБіП України «Немішаївський агротехнічний коледж»: напрямків системи виховання, змісту, форм, методів виховної роботи.

Ключевые слова: воспитание, студент, личность, воспитательное мероприятие.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Процес виховання у вищому навчальному закладі органічно поєднаний із процесом навчання молоді, опануванням основами наук, багатством національної й світової культури.

Формування творчої особистості за допомогою посилення організаційно-виховної, культурно-освітньої роботи серед студентів у національній моделі вищої освіти нерозривно пов'язане з відродженням нації, демократизацією і гуманізацією суспільства, поглибленням самоврядування народу, яке передбачає висунення молоді на керівну роботу в різних сферах управління і виробництва.

Цей процес не може бути стихійним, він передбачає співробітництво, співдіяльність, співтворчість педагога і студента. Кожен педагог, який би предмет він не викладав, завжди є, перш за все вихователем. К.Ушинський стверджує, що «дух навчального закладу живе не в стінах і не на папері, а в характері більшості викладачів і звідти переходить у характери вихованців».

Перебудова виховного процесу у вищій школі — важливе і складне завдання, розв'язання якого вимагає, з одного боку, пошуку і приведення в дію нових форм та методик організації виховного процесу, а з іншого — активізації традиційних видів діяльності, збереження досягнень минулого. Такого поєднання вимагає загальнопедагогічний принцип безперервності й наступності, сутність якого відносно виховання полягає в досягненні цілісності й наступності, перетворення виховання в процес, що триває впродовж усього життя.

Навчання у вищій школі повинно мати не лише освітню орієнтацію, а й обов'язкову виховну спрямованість. Навчально-виховний процес покликаний формувати в студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх громадянами —

патріотами, інтелігентами, творчими й цілеспрямованими спеціалістами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню різних аспектів виховання молоді присвячені праці багатьох філософів, психологів, педагогів. Зокрема, в працях Я.Якубсона, Я.Каменського, К.Ушинського, І.Кона, Н.Зотова, М.Стельмаховича та багато інших, наголошується на проблемах моральної культури суспільства. Видатні педагоги А.Алексюк, П.Блонський, С.Дем'янчук, В.Коротова, А.Луначарський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Шацький, приділяли велику увагу організації навчально-виховної діяльності, посиленій ролі викладача під час виховних заходів, проблемному вихованню та розвитку пізнавальних інтересів і потреб. Проблемами всебічного творчого розвитку особистості, посилення гуманітарного спрямування займалися: І.Бех, А.Бойко, Г.Ващенко, В.Журавльов, В.Галузинський, С.Гончаренко, Н.Демяненко, І.Зязюн, І.Мартинюк, Г.Сагач та ін.

Мета статті: дослідити організацію та особливості виховання студентської молоді у ВП НУБіП України «Немішаївський агротехнічний коледж».

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших завдань освіти є формування цілісної і гармонійно розвинутої особистості з високою фаховою підготовкою й широким світоглядом, розвинутим інтелектом та належним рівнем загальної і правової культури, справжнього громадянина суверенної Української держави, для якого пріоритетом є загальнолюдські й загальнодержавні цінності.

Національне виховання студентської молоді у Немішаївському агротехнічному коледжі спрямоване на:

➤ формування гармонійно розвинутої, соціально активної з почуттям відповідальності, фізично здорової, високоосвіченої, духовно багатой

особистості, здатної до самовдосконалення та самореалізації;

➤ створення умов для цілеспрямованого систематичного розвитку молоді як особистісного суб'єкта діяльності;

➤ формування громадянськості, яка дає можливість студенту відчувати себе соціально, морально і політично дієздатним;

➤ формування національної самосвідомості, загальнолюдських норм гуманістичної моралі, культури міжособистісного спілкування, високої мовної культури;

➤ набуття соціального досвіду, забезпечення духовно-морального розвитку юнаків і дівчат, виховання високої політичної культури та трудової моралі;

➤ формування естетичних понять, поглядів і переконань, розвиток творчих здібностей студентів;

➤ запобігання негативному впливу на свідомість студентів інформації, яка містить елементи бездуховності, жорстокості і насильства, пропагує тютюнопаління, наркоманію, антисоціальну поведінку;

➤ пропагування переваг обраної професії, шанобливого ставлення до людей праці, господарського ставлення до природних багатств.

Виховання студентської молоді у ВП НУБіП України «Немішаївський агротехнічний коледж» складається із таких основних напрямків виховання: громадянське та національно-патріотичне, морально-правове, художньо-естетичне, трудове, фізичне, проблеми сімейних відносин та статевого виховання, екологічне виховання.

Мета громадянського і національно-патріотичного виховання в коледжі конкретизуються через систему виховних завдань: формування свідомого громадянина, патріота, професіонала, людини з високою духовною культурою особистості, соціально і морально дієздатною; виховання поваги до Конституції, законів України, державної символіки; формування громадянських, національно-патріотичних почуттів; формування громадянської і національної свідомості, людської гідності, любові до рідної землі, родини; виховання поваги до батьків, жінки, матері, культури та історії свого рідного народу, бажання працювати в ім'я розквіту держави, готовності її захищати; забезпечення духовної єдності поколінь, вивчення традицій та героїчних сторінок українського народу, історії становлення Збройних сил України; формування психологічних та морально-вольових якостей,

власних поглядів на сучасні події; розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення їм умов для самовиховання, самопідготовки, самореалізації, формування наукового світогляду, високої мовної культури та досконале оволодіння українською мовою [2].

При організації виховного процесу, насамперед, враховуються національні, культурні та історичні традиції свого народу. Студенти повинні знати свою історію, релігію, світову та українську культуру. Тому традиційно початок кожного навчального року розпочинається з урочистої лінійки «1 Вересня – День Знань».

У коледжі функціонує історико-красознавчий музей, який став осередком національно-патріотичного виховання, де студенти можуть ознайомитися з історією становлення коледжу, історією селища, з бойовими традиціями нашого народу та партизанським рухом на Бородянщині. На базі музею коледжу проводяться групові та індивідуальні екскурсії, відкриті виховні години, зустрічі з ветеранами праці, ветеранами Великої Вітчизняної війни та воїнами інтернаціоналістами.

Традиційно кураторами студентських груп організуються виїзди в місто Київ до Національного музею історії Великої Вітчизняної війни.

На території коледжу, викладачами циклової комісії фізичного виховання та захисту Вітчизни організовані і функціонують клуб «Патріот» та секція з кульової стрільби.

Кожного року до Дня партизанської слави проводяться виховні години на теми: «Партизанський рух на Київщині», «Стежками партизанської слави», «Бородянщина партизанська», до дня ветерана «Шануймо подвиг у бою і у труді!», до річниці визволення України від німецько-фашистських загарбників «Війна відгриміла та пам'ять жива», до дня захисника Вітчизни «Батьківщина – рідна мати, нам її і захищати»; на головній площі коледжу проводиться урочистий мітинг, присвячений Дню Перемоги.

У навчальному закладі вшановують імена випускників, котрі героїські загинули в Афганістані. Завдяки наполегливій роботі кураторів та студентів, в Немішаївському коледжі, залишаються традиційними такі виховні заходи: до Дня пам'яті жертв голодоморів в Україні - виховна година «На колінах стою перед вами»; виставка «Незагойна рана нашого народу»; виховна година до дня соборності України

«Обніміться ж брати мої, молю Вас благаю»; тематичний вечір «Соборна наша Україна одна на всіх, як оберіг»; виховна година до дня пам'яті героїв Крут «Життя, віддане Україні»; тематичний вечір «Крути – символ національної честі».

Особливе місце в організації виховного процесу займає мовна культура. Святкування Дня української мови і писемності кожного року розпочинається акцією «Прийди у вишиванці», в якій беруть активну участь адміністрація, викладачі та студенти коледжу.

Основними завданнями морально-правового виховання в коледжі є: виховання поваги до прав, свободи людини і громадянина, Конституції, державних символів; підготовка студентів до життя і діяльності в правовій, демократичній державі; пізнання своїх прав, свобод і обов'язків; набуття правових знань, збереження та розвиток національних традицій правової освіти, культури; дотримання правових норм і розпоряджень сприяння розвитку моральних почуттів, переконань і потреби поводити себе згідно з моральними нормами, що діють у суспільстві; наслідування кращих моральних зразків своєї родини, українського народу, загальнолюдських моральних цінностей. Кожного року до Дня прав людини, куратори груп проводять виховні заходи на тему «Я маю право!..».

У Немішаївському коледжі широко запроваджується студентське самоврядування. На відділеннях працюють активи груп: старости, профорги, відповідальні за навчальну, культурно-масову, спортивно-масову, трудову та інформаційну діяльність. На рівні навчального закладу діють громадські організації: студентська рада, об'єднаний комітет студентських рад гуртожитків, первинна профспілкорова організація студентів коледжу. Ці організації забезпечують виховання якостей студентів, які необхідні для подолання складностей соціального життя. Вони забезпечують і захищають права та інтереси студентів, сприяють розвитку організаторських здібностей студентів, формують почуття відповідальності, виховують самостійність та ініціативність людини, сприяють самоактивізації, здійсненню саморегулюванню, самоконтролю.

Для формування особистого та інтелектуального розвитку студентів, для забезпечення нормальних соціально-побутових умов у Немішаївському коледжі

запроваджена посада соціального педагога, який сприяє захисту прав студентів, представляє їх інтереси у службі у справах дітей, правоохоронних та судових органах; здійснює соціально-педагогічний захист соціально-незахищених категорій студентів; здійснює первинну профілактику тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, інших шкідливих звичок студентської молоді, займається проблемами статевого виховання.

Із метою культивування кращих рис української ментальності: працездатності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою, толерантності, куратори груп проводять виховні заходи на теми: «Формування гендерної культури молоді», «Подивись, який він гарний світ, в якому ти живеш», «Толерантність врятує світ».

Студентська молодь Немішаївського коледжу є активними учасниками художньої самодіяльності. Велика увага приділяється створенню належних умов для всебічно, гармонійного розвитку студентської молоді, адже саме мистецтво допомагає розвивати творчі здібності, мислення, працелюбність, сприяє формуванню моральних та естетичних смаків. При будинку культури коледжу функціонують колективи художньої самодіяльності: вокальна студія «Зорецвіт», танцювальні гурти «Арт – Драйв», «Фолк - Денс», «Зорбас», які активно приймають участь у багатьох обласних, районних та коледжанських конкурсах, оглядах, фестивалях художньої самодіяльності, відкритих виховних заходах, святах та урочистостях. З метою виявлення нових талантів, щороку, в коледжі, серед студентської молоді груп нового набору проводиться конкурс «Зірки серед нас». Цей захід носить не тільки культурно-мистецький характер, а й сприяє адаптації нового поповнення, згуртування студентського колективу.

Викладачі і студенти Немішаївського коледжу шанують звичаї і традиції українського народу, адже народна обрядова культура є основою нашої національної культури, важливим морально-виховним потенціалом народного звичаю. У багатьох виховних заходах, що проходять у коледжі приймають активну участь не лише студенти, а й викладачі коледжу.

Український народ завжди прагнув будувати своє життя, культуру, побут, дозволя за законами краси, тому виховуючи у студентів народні естетичні погляди, смаки, викладачі коледжу прагнуть розкрити великий виховний зміст дат, подій, урочистостей народного календаря залежно від пори року; прищепити

повагу до культурних традицій українського народу, до історичного минулого, до природи рідного краю, до рідної оселі, мови та самої людини [3].

Особлива увага в Немішаївському коледжі приділяється трудовому вихованню студентської молоді, адже в процесі трудової діяльності людина не тільки змінює природу, але і змінюється сама. У праці формується розумове, моральне, естетичне, екологічне виховання та фізичний розвиток особистості. Процес виховання студентської молоді в праці має велике економічне, соціальне і моральне значення.

З метою формування творчої, працелюбної особистості, умілого господаря, що прагне досягти професійної майстерності, прищеплення любові до обраної професії, професійної гідності, працівники коледжу залучають студентів до організації чергування в гуртожитках, навчальних корпусах, їдальнях; до прибирання аудиторій, територій коледжу та гуртожитків; до благоустрою та озелененню території коледжу; організують заняття в гуртожитках технічної творчості, предметних гуртках, клубах за інтересами та проведення дослідницької роботи.

У Немішаївському коледжі створені всі сприятливі умови для занять фізичною культурою і спортом, втілюється програма «Здоров'я молоді – здоров'я нації». У

позааудиторний час студенти мають змогу займатися у 12 спортивних секціях: волейболу, баскетболу, тенісу, футболу, кросу, легкої атлетики, вільної боротьби, гирьового спорту, шахів.

Висновки. Процес виховання у ВП НУБіП України «Немішаївський агротехнічний коледж» гармонічно поєднаний із процесом навчання студентської молоді. Навчально-виховний процес у коледжі спрямований на формування гармонійно-розвиненої, високоосвіченої, соціально-активної й національно свідомої особистості з глибокою громадянською відповідальністю, з високим гуманістичним і демократичним світоглядом та високими моральними якостями.

Під час організації виховного процесу, в коледжі обов'язково враховуються фізична і психічна зрілість студентів, їхній інтелектуальний духовний розвиток, що в подальшому дає можливість виховати свідому особистість із здоровим інтелектуально-творчим, фізичним і духовним потенціалом, родинними та патріотичними почуттями, ініціативного, кмітливого, працьовитого висококваліфікованого фахівця.

Актуальними напрямками подальшого дослідження окресленої проблеми є вивчення ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах агротехнічного коледжу.

Література

1. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості : навч. посіб. / Н.М. Вознюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
2. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб./ С.Г. Карпенчук. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Вища школа, 2005. – 344с.
3. Кондратюк О.П. Система виховної роботи в професійно-технічному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / О.П. Кондратюк. – К. : Кондор, 2006. – 216 с.

Dyachenko E., a student of the pedagogical faculty

Teslyuk V., PhD., associate professor

FEATURES OF THE EDUCATION OF STUDENTS IN A SECLUDED SECTION OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF LIFE AND ENVIRONMENTAL SCIENCES OF UKRAINE «NEMISHAEVO AGRICULTURAL COLLEGE»

In the article the analysis of the educational process, such as areas of education, content, forms and methods of educational work in a secluded section of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine "Nemishaevo Agricultural College." Education, as one of the most important components of education of a person plays a leading role in its formation, but most are not decisive. Most educated, with a rich stock of human knowledge is rather rude and obviously pushes himself from others. The problem manifests itself in an underestimation of the leading role of education in the process of identity formation, that in teaching science and practice often overlap teaching methods and methods of education. Of course, every academic discipline is educational in nature, but its impact is limited to educational software content specific framework that provides a clearly defined aspect. The problem of education of future specialists with higher education takes on a special urgency now because the proper organization of training - training process should be as educational orientation and mandatory educational focus.

Keywords: education, students, identity, educational event.

*Єрмоленко А. Б., кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ
«УМО» НАПН України (м. Київ)*

РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ НАДБАНЬ ТЕОРІЇ ПОКОЛІНЬ

В статті розкриваються можливості використання надбань досліджень Теорії поколінь в контексті оптимізації сфери освіти України. Такий підхід дозволить мінімізувати ціннісні протиріччя різних поколінь, оптимізувати процеси прогнозування в освітніх системах.

Ключові слова: Теорія поколінь; покоління Бебі-бумерів, "X", "Y" та "Z"; цінності покоління, освітні системи, перспективи освіти.

В статье раскрываются возможности использования достижений исследований Теории поколений в контексте оптимизации сферы образования Украины. Такой подход позволит минимизировать ценностные противоречия разных поколений, оптимизировать процессы прогнозирования в образовательных системах.

Ключевые слова: Теория поколений; поколения Бэби-бумеров, "X", "Y" и "Z"; ценности поколения, образовательные системы, перспективы образования.

Еволюція національної свідомості, а відтак і розвиток української державності супроводжується перманентними трансформаціями у всіх сферах вітчизняного соціуму та політикуму. Проходячи складний шлях вибору та самоідентифікації наше суспільство намагається визначити пріоритети та орієнтири своїх перспектив. Вагоме місце в цьому процесі посідає питання розвитку вітчизняної освіти як політики, як процесу розвитку особистості та в інших гранах.

Тенденції світового розвитку вимагають, щоб освіта стала провідним фактором прогресу. Сьогоднішнє бачення моделі освіти України поки сумбурне. Проблемність моменту вбачається у підходах визначення парадигми вітчизняної освіти. Маючи неабияку мудрість та історію української освіти, можливості використання позитивного досвіду зарубіжних країн і креативні погляди вітчизняних сучасників, наш політикум розгубився у виборі. На наше бачення, сучасність потребує не вибору а гнучкої інтеграції цих підходів. Прерогативою результативності яких вбачається відповідь на запити майбутнього. Освіта повинна бути орієнтована не так на засвоєння уже відкритого, як на пошуки нового, що вже виникає.

Зараз спостерігається лише реакція освітньої політики на виклики поточного моменту. По суті, підхід "подразнення – реакція", в епоху швидкоплинних змін, не може бути ефективним. Застосування прогностичних підходів до моделювання освітніх процесів є необхідністю.

Сучасні акценти більшості досліджень вказують на необхідність відпрацювання випереджувальних стратегій в освіті,

створення модульних її систем, здатних адекватно реагувати на зміни середовища. На думку автора, одним із інструментів реалізації зазначеного може бути використання надбань міжгалузевого дослідження "Теорії поколінь".

Зокрема, вирішення вказаних завдань у значній мірі залежить від кадрового потенціалу навчальних закладів та рівня його компетентності. Сьогодні важливо спрогнозувати портрет майбутнього учня/студента. Побудувати творчі відносини, які будуть спиратися на співпрацю освітян та учнів/студентів. Освітній заклад покликаний не підлаштовувати потенціал особистості під традиційні рамки, а сприяти його розвитку в контексті поточного моменту з можливістю перспективи. При цьому вищезазначена Теорія поколінь має серйозні напрацювання, щоб доповнити портрет педагога та учня з його перспективним баченням. Деякі дослідження дозволяють визначити позитивні моменти їх взаємодії за ознаками поколінь.

У вітчизняній науковій літературі дослідження питання планування перспективної моделі освітнього простору в контексті Теорії поколінь розглядалось недостатньо.

Серед вітчизняних авторів, що досліджують питання кадрового потенціалу варто назвати К.В.Астахову, Є.Р.Чернишову, С.М.Бойка, О.А.Грішнову, О.І.Литвинюк, Б.І.Коралову, Н.І.Мачинську, С.О.Сисоєву, Т.М.Моїсєєву, Н.Г.Батечко та ін. Серед російських науковців заслуговують на увагу праці А.Є.Волкова, Я.І.Кузьміна, І.М.Реморенка, В.В.Королькова, В.Ф.Взятишева, Л.І.Романкової, А.П.Балакіна, Є.Г.Геворкяна та ін.

Сучасні психолого-педагогічні підходи до розуміння особисті учня, студента викладені в працях Е.М.Давиденко, Ю.В.Родіної, Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко, Г.О.Горбань, Ю.А.Маркової, Є.Б.Марєєвої, Л.Ю.Севідової, І.Ю.Кулагіної, В.Н.Коллюцко, М.Карпенко, М.Кібакіна, В.Лапшова.

Проблеми соціально-психологічних основ педагогічної взаємодії розглядалися в роботах Л.К.Велитченко, І.Д.Бех, В.А.Терещенко, Н.П.Волкової, С.М.Дмитрієвої, О.О.Бодальова, В.А.Кан-Каліка, О.О.Леонтьєва, Л.О.Савенкової, Т.С.Яценко, Н.Ю.Чугаєвої, О.В.Киричук, Г.С.Костюк, О.Г.Мороз, Д.Ф.Ніколенко, В.О.Сластьоніна, І.С.Булаха, Л.В.Долинської та ін.

Виходячи з недостатньої наукової розробки проблеми, нами поставлена мета: на основі результатів міжгалузевих досліджень Теорії поколінь (далі – ТП) спрогнозувати деякі можливі особливості специфіки становлення особистості різних категорій вітчизняного соціуму та взаємодії педагог – учень в контексті філософії розвитку національної парадигми освіти.

Джерельною базою дослідження, в першу чергу, послужили матеріали досліджень зарубіжних вчених. Серед яких Н.Хоув, В.Штраус, Є.Альбац, Є.Шаміс, Є.Ніконов, Д.Шевченко, Н.Соколова, Т.Громадкова, І.Литвинюк, Л.Шустерова та ін.

Філософський підхід до визначення поточного стану освіти свідчить про наявність деяких протиріч. Розглянемо сучасні реалії вітчизняного освітнього простору. Коротко: еволюція людства привела наше суспільство до інформаційної епохи. Старше покоління маючи певні ускладнення в процесі адаптації до сучасних викликів намагається засобами системи освіти минулої епохи здійснювати підготовку нового покоління до викликів майбутнього. При цьому особливого значення набувають протиріччя між представниками педагогічного корпусу та їх учнями/студентами в соціально-психологічному контексті.

Детально. Що ми спостерігаємо на всіх рівнях системи освіти сьогодні. Це збільшення об'ємів знань та осучаснення їх змісту. Підхід, який був виправданий в минулу епоху, щодо засвоєння особистістю максимального об'єму різносторонніх знань, сьогодні не є ефективним. При наявності сучасного доступу до інформації та

можливості використання різноманітних баз даних, враховуючи стрімкі темпи нарощування її об'ємів та деталізації, засвоєння глибоких знань в усіх напрямках учнем є невиправданим для широкого загалу. Більш актуальним вбачається здійснення акцентів на різних аспектах ступеневої освіти. Починаючи від засвоєння класичних знань, базових істин, загальнолюдських цінностей з переходом до орієнтування учня/студента на вміння визначати актуальні моменти сучасності та орієнтуватися в перспективах.

В цьому моменті особливого значення набуває питання взаємодії тих хто навчається та тих хто навчає. На думку автора, відмова від попередніх досягнень педагогіки та андрагогіки, так само як і ігнорування прогностичних передбачень є хибним. Лише в гармонізації цих підходів є майбутнє.

Розглянемо категорію "тих хто навчає". Дослідження цієї категорії ускладнюється відсутністю чіткої статистики офіційних джерел системи освіти України. В цьому моменті, слушною є заява К.В.Астахової, що сьогодні практично немає аналітичних публікацій, які б давали уявлення про реальний стан справ, і ще складніше знайти матеріали відірвані від проектів з коротким циклом реалізації. Відповідно, доведеться використовувати досвід вітчизняних дослідників, колег та деякі непрямі дані. Пропонується вивчити це питання через призму "Теорії поколінь", яка була розроблена американськими вченими Нейлом Хоув і Вільямом Штраусом в 1991 році.

Узагальнюючи доступну статистику та практичний досвід, можемо визначити основні вікові характеристики педагога знаходяться в проміжку від 30 до 60 років. Тобто, сьогодні це представники нашого соціуму народжені в період з 1954 по 1984 роки. Відповідно до даних ТП, ці категорії відповідають поколінням Бебі-бумерів та Іксів. Це люди які народилися та виховувалися за Радянських часів і є продуктом соціалістичної системи виховання і освіти. Ця система задовольняла вимоги індустріальної епохи і повністю їй відповідала. Як правило, представники цих поколінь закінчували ВУЗи СРСР.

Звернемось до узагальнених характеристик цих поколінь.

Бебі-бумери (роки народження – 1943-1963). Їх цінності формувалися до 1973 року. Події, що сформували цінності: радянська "відлига", підкорення космосу, СРСР –

світова супердержава, "холодна війна", перші пластичні операції і створення протизаплідних таблеток, єдині стандарти навчання в школах і гарантованість медичного обслуговування. У результаті з'явилося покоління з психологією переможців.

Цінності: оптимізм, зацікавленість в особистісному зростанні та винагороді, в той же час колективізм і командний дух, культ молодості.

Бебі-бумери дивляться на події не в короткостроковій перспективі, вони орієнтовані на довгострокові стратегії, оскільки хочуть жити довго і активно. Вони вміють планувати і бачити ситуацію стратегічно.

Вони багато працюють, затримуються на роботі і фактично є поколінням, яке "живе, щоб працювати". Особливою цінністю для них є успіх у кар'єрі. Бебі-бумери і ті, з ким вони працюють, вміють формувати хороші команди, щоб досягти спільної мети і виконати роботу. Вони можуть принести в жертву вихідні та свята, щоб виконати задумане. Якщо для досягнення мети треба вирішити завдання за межами їх області відповідальності, вони це зроблять.

Бебі-бумери цінують персональний розвиток. Вони можуть любити і одночасно ненавидіти авторитети. Бумери прагнуть до видимих символів, таким як сертифікати, нагороди, почесні значки, трофеї.

Покоління X (роки народження 1963-1983). Їх цінності формувалися до 1993 року, під впливом продовження "холодної війни", перебудови, поява СНІД, наркотики, війна в Афганістані і т.п. Цінності: готовність до змін, можливість вибору, глобальна інформованість, технічна грамотність, індивідуалізм, прагнення вчитися протягом усього життя, неформальність поглядів, пошук емоцій, прагматизм, надія на себе, рівноправ'я статей. Це була така а-ля футбольна команда, де є свій капітан.

Вони вірять, що блискучу кар'єру можна побудувати тільки наполегливою працею. Звикли поступово підніматися кар'єрними сходами. Цілеспрямовані та відповідальні працівники, на яких можна покластися. Для X дуже важливі соціальні гарантії та впевненість у завтрашньому дні. Відданість кар'єрі переважає сімейні пріоритети.

Представники сьогоднішніх та майбутніх учнів та студентів – це інші в багатьох моментах люди. Тобто, молодь 1990-2008 років народження, за градацією ТП – це покоління "Y" та "Z".

Покоління "Y" (роки народження – 1983-2003). Їх цінності продовжують формуватися і зараз. Події, що сформували цінності: розпад СРСР, теракти і військові конфлікти, атипова пневмонія, розвиток цифрових технологій. Мобільні телефони та інтернет – їх звична дійсність.

Цінності: в систему цінностей цієї групи вже включені такі поняття, як громадянський обов'язок і мораль, відповідальність, але при цьому психологи відзначають їх наївність і вміння підкорятися. На перший план для покоління Y виходить негайна винагорода. Вони, більше ніж інші відстоюють свою точку зору та повагу до себе. Публічні люди.

"Y" вирости в епоху віртуального світу, комп'ютерів, цифрових технологій – їх технограмотність зовсім іншого характеру, ніж у попередніх поколінь. Загалом, вони орієнтовані на швидкий результат і не готові довго чекати винагороди, легко адаптуються. При цьому для них менш важливі всесвітньо відомі компанії, бренди; їх цікавлять місця, речі, які більшою мірою відображають їх цінності, індивідуальність, особливості.

Для "Y" індивідуальність – це норма, особливо в умовах найширшого вибору. Її не треба доводити, за неї не треба ризикувати. "Y" талановиті, але крім таланту для них важливі питання відповідальності за компанію, за регіон, за країну – морально-етичні цінності.

Вища освіта сприймається як найважливіша умова успіху. Без нього ти не знайдеш престижну роботу, не зможеш домогтися гарної посади і так далі. Але, перспектива не отримати хороше робоче місце змушує "Y", ще будучи студентами, працювати та здобувати професійний досвід.

Покоління "Z" (роки народження – 2003-2023). Традиційно це покоління розглядаються як діти батьків з покоління "X", які були першим поколінням, просунутим в інформаційному плані. "Z" народжуються з інтернетом в руках. Те, що попередні покоління називали "новими технологіями" або "технологіями майбутнього", для покоління "Z" вже справжнє. Саме це, перш за все, відрізняє їх від покоління "Y", так як дитинство останніх пройшло ще до технологічного буму.

Цінності сім'я і дружба для них на першому плані, до п'ятірки потрапляють ще любов, кар'єра і гроші. Це майбутні сімейні кар'єристи. "Z" – перше покоління, яке повністю народилося в часи глобалізації та постмодернізму. Незважаючи на це, значна

частина виступає проти буму технологій і хочуть прожити "справжнє" життя.

В результаті досліджень, Хоув і Штраус дійшли висновку, що конфлікти поколінь обумовлені не різницею у віці, а різницею цінностей. Якби було інакше, люди, досягаючи певного віку, набували б цінності, характерні, скажімо, для їхніх батьків. Але цього не відбувається, діти не стають точно такими ж, як їх батьки і матері.

Відповідно, можна зробити припущення про наявність конфлікту не стільки "батьки і діти", скільки "протиріччя між ціннісними орієнтирами поколінь". Дослідження цього моменту вбачається актуальним як в контексті розвитку загальнолюдських, цивілізаційних та національних цінностей так і в межах конкретно часових, профільних, політичних та професійних сфер.

В нашому випадку, більш доречним є необхідність розгляду ситуації в контексті формування і розвитку філософської парадигми національної освіти з точки зору її адекватності еволюції вітчизняного соціуму. Поряд з цим, навіть можливо акцентувати увагу на потенціалові цього феномену як каталізатора певних сфер і рушійних сил розвитку суспільства та взаємодії поколінь.

Виходячи з досліджень фахівців ТП, можливо допустити, що раціональне використання таких результатів дає змогу передбачити особливості нового покоління учнів/студентів. Це в свою чергу дозволить спроектувати, оптимізувати та привести у відповідність до перспектив систему вітчизняної освіти, як загальної, профільної, професійної та вищої, не говорячи про освіту впродовж життя.

Деякі проблемним вбачається недостатня кількість досліджень та матеріалів вітчизняного походження в цій галузі. Проте, наявні матеріали є достатньою підставою для загальних висновків або рекомендацій. Це створює прецедент розвитку досліджень в цьому питанні. Розглянемо лише деякі особливості взаємодії учнів і педагогів.

Наприклад, постійне питання щодо шкільної форми чи єдиної форми одягу в установах освіти. В цьому випадку, на нашу думку, питання слід перенести з площини уявлення соціуму про керівника "старої закалки", який сьогодні зміг одягнути учнів в єдину форму, в площину ефективності з точки зору освітніх пріоритетів у відповідності ідентифікації учня в процесі навчання.

Старшому поколінню в образі Бумерів та "Х" звичайно ефективним вбачається сувородисципліна і субординація учня чи студента. Одним із проявів чого вони вбачають наявність єдиної форми одягу. Звернемося до аналітичних досліджень ТП. Покоління "Z", сучасні та майбутні учні шкіл, одягають мами, народжені в епоху дефіциту. Вони отримують колосальне задоволення від шопінгу, тим самим закладаючи у дітей потребу в ошатному одязі. Підкреслюючи гендерні відмінності, мами немов "дограють у ляльки". Тому для представників "Z" ці відмінні риси в одязі дуже важливі.

Діти "Y" здебільшого народилися після перебудови, коли вже не було піонерської організації і з'явився вибір форм дозвілля: скаутські загони, цільові гуртки, тощо. Кожне співтовариство підкреслювало свою відмінність від інших різними символами. Як наслідок – вони спокійно сприймають різного роду корпоративну форму, і знаки приналежності до того чи іншого клубу. Навіть більше того, прагнуть носити уніформу – їм це подобається.

Що стосується безпосередньо субординації. Представник покоління "Y" може сміливо відстоювати свою думку перед вчителями або керівниками. Це часто може привести до протиріч і конфліктів, оскільки у Бумера, звиклого працювати в команді і дотримуватися суворої субординації, така позиція молодика без роду, без племені викликає обурення. З іншого боку, "Y" готові вчитися, усвідомлено йдуть на підпорядковані позиції, причому часто шукають не просто вчителів, а вчителя з великої літери – наставника, з яким будуть індивідуально спілкуватися.

Враховуючи намагання Бумерів до наставництва і їх потребу передавати свій життєвий досвід наступним поколінням, цю проблему можна вирішити переформатовавши у відносини наставництва а не підлеглих. Бєбі-Бумери вміють бути наставниками – вони не тільки знають технології і сценарії, як діяти наставнику, але і цінують дану можливість. Для них почесно виступити в ролі наставника, навіть більш глобально – бути наставником по життю.

В контексті виховання підростаючого покоління доречно використання деяких підходів і особливостей вказаних в ТП. Дуже цікавим є феномен індивідуально-колективістської сутності покоління "Y", причому ці риси не вступають між собою в

конфлікт, а поєднуються завдяки сучасним інтернет-технологіям.

Глобальний феномен "Y". Загальна його риса – вони виростили в цинічному середовищі повної недовіри, в період, коли держави та громадські інститути розколювалися. Тому урок, яким вони керуються по життю, – подбай про себе сам, будь вільний від зобов'язань, не звертай уваги на хрестові походи за ідеї та принципи. Це покоління не особливо цікавиться політикою, сильно орієнтоване на ринок, дуже прагматичне. З віком вони, звичайно, змінюються: починають більше задумуватися про сімейні цінності, про самореалізацію.

Покоління "Y" живе у віртуальному середовищі, спілкується не обличчям до обличчя а за допомогою комп'ютера через віртуальні мережі на зразок Facebook. Вищезазначене не сприяє колективістському настрою. Проте, саме ці віртуальні спільноти і являють собою поєднання технологій з командною роботою. Покоління "Y" повністю перевернуло соціальне завдання інформаційних технологій, з тим щоб знайти спільноту, групу. Це повна протилежність індивідуалізму бумерів: Мережа використовується саме як інструмент створення спільноти. Це спрацьовує швидше на рівні інстинктів, які говорять їм: домагатися змін треба еволюційним шляхом, на умовах взаємної підтримки і взаємної турботи. Зауважте, Facebook створили не Бебі-бумери – він їм був не потрібен, Марк Цукерберг з покоління "Y".

Інше питання – співвідношення національних та глобалізаційних особливостей вітчизняної системи освіти. Як один з факторів відношення поколінь учнів і студентів до культурних просторів.

Так вітчизняне покоління "X" зросло в країні, де за бананами стояли черги, а "Пепсі-кола" була справжнім святом. Книжки, фільми, вистави, одяг і т.п. все було не таким, як у дітей у Франції, Іспанії, Італії чи США. Люди покоління "X" в СРСР і в розвинених країнах виростили в кардинально різних інформаційних, понятійних і культурних сферах. Поточний момент: "Y" та "Z" всього світу читають одні і ті ж книги. Гаррі Потер став інтернаціональним персонажем. Шрек говорить українською, російською, англійською, французькою, німецькою та навіть на суахілі. Це вносить свій внесок в процес формування нового покоління, причому вже в планетарних масштабах. Ну а Інтернет, міжнародний туризм і все більш поширене навчання за кордоном

доповнюють картину. "Y" та "Z" у різних країнах схожі один на одного більше, ніж "X".

За оцінкою Яни Лейкін (кадрова компанія "АНКОР" РФ), саме покоління "Y" відрізняється тим, що здатне дуже швидко набирати досвід. Люди покоління "X" спочатку закінчували школу, потім інститут, потім розподілялися на робочі місця і починали повільний кар'єрний ріст. Більш-менш помітною одиницею молодий спеціаліст ставав (якщо ставав) до 30-40 років.

У покоління "Y" все інакше. Представник цієї групи може те, що здавалося немислимим "X". Наприклад – закінчити навчальні заклади екстерном; закінчити кілька курсів або факультетів; за рік-два на основі диплома написати дисертацію – і при цьому працювати мало не зі шкільної партії. Ті, кому зараз за двадцять, часто мають кілька освіт, володіють іноземними мовами і мають досвід роботи.

Питання авторитетності педагога багато в чому залежить від його професіоналізму. Дуже вагомий момент для сучасних поколінь молоді є практичні здобутки їх викладачів. Наявність достатньої кількості педагогічних звань і вчених ступенів в сучасних навчальних закладах не викликають сумнівів. З іншого боку, свідчення про теоретичні досягнення не вражають студентів. Виходячи з направленості "Y" на результат та високі вимоги до себе і життя, постає питання компетентності викладача в практичних моментах використання знань в професійному плані.

Візьмемо для прикладу, співвідношення ІКТ-компетентності викладача та студента, практичного досвіду Бумерів та "X", з одного боку, "Y" та "Z" з іншого. Практичний досвід підказує, що більшість старшого покоління володіють комп'ютером на рівні "користувача". Для підтвердження можемо використати статистичні дані вікових категорій в професії програміст.

Статистичні дослідження показують, що піковий вік програміста – 27 років. Значима категорія цієї професії – це віковий інтервал від 25 до 40 років. Тобто самий ефективний вік працівника цієї категорії до 40 років, як показує практика цей вік молодшає. Вік так званих хакерів, які здатні "зламувати" сервери серйозних організацій, взагалі складає від 14 до 25 років. Більшість провідних компаній в сфері програмування запрошують таких спеціалістів до себе на роботу. Це вказує на спрямованість професіоналів до оновлення знань в своїй

галузі. Якщо ми накладемо віковий проміжок професіоналізму в сфері програмування на віковий проміжок викладачів ВНЗ, то перетин буде складати менше 50%.

Поточний момент вимагає від педагогів високого темпу оновлення знань, інформаційних ресурсів та технологій. З іншого боку, спостерігається низька мобільність складу науково-педагогічних працівників. Доволі ефективною є зарубіжний досвід ротатії педагогічних кадрів з участю у виробництві. Цим самим педагог збагачує не тільки свій теоретичний досвід а й практичні навички у профільній галузі. Так само як і науковці, які проводять дослідження, мають лабораторії, охоче викладають у ВНЗ тим самим маючи обмін інформацією з студентами та надаючи їм досвід.

Це лише деякі моменти застосування досягнень Теорії Поколінь для реалізації вимог сучасності до вітчизняного освітнього простору. Можливості використання тих чи інших міжгалузевих знань вказаного дослідження дозволяють більш ефективно прогнозувати і оптимізувати перспективну модель системи освіти України.

Таким чином, зміни які відбуваються на глобальному та національному рівнях привели до трансформації вимог як до випускника освітнього закладу, так і до педагога. Особливості розвитку особистості в

залежності від періоду її становлення дуже помітно впливають на реалізацію її потенціалу та реакцію на оточуючу дійсність.

Освіта – сфера специфічна, перш за все, різноманіттям її учасників. В цьому моменті, важливо гармонізувати їх стосунки з метою досягнення максимально ефективного результату. Кожне покоління має свої індивідуальні риси, і не завжди вони напряду комфортні для сприйняття іншим поколінням. Саме знання цих особливостей дозволить уникнути конфліктів та протиріч.

Намагання переорієнтувати наступні покоління під системи освіти ефективні в минулому не приведе до позитивного результату. Світ змінюється – діти народжуються і виростають в інноваційних для старших поколінь умовах. Ці умови для них є нормальним середовищем і закладають в дітях перспективи до майбуття. Освітній заклад створений у ХХ столітті, без інтеграції в сучасні реалії та перспективи розвитку суспільства, не здатен підготувати підростаюче покоління до життя.

В моментах прогнозування і визначення перспектив освітньої політики та проектів використання надбань міжгалузевих досліджень Теорії поколінь є актуальним. Проте необхідно зауважити, що цей момент є лише однією з площин освітніх проектів і не може розглядатися як самодостатній засіб подолання всіх проблем в галузі освіти.

Література

1. Neil Howe, William Strauss. Millennials rising: the next great generation. Vintage Books, 2000 <http://books.google.ru/books?id=vmNkJ9oYc2IC>
2. Батечко Н.Г. Сучасний стан розвитку кадрового потенціалу вищої школи України // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. Вип. 2. – Київ: Едельвейс, 2013. – С. 5-19
3. Шамис Е. Кто наш клиент? Теория поколений и НКО / Международная школа социального менеджмента и гражданских инициатив. г. Москва 12-25 июля 2004 года. С. 162-165 // <http://rugenerations.su/2009/04/30/>
4. Шевченко Д.А. Теория поколений в маркетинге: «беми-бумерс»; X; Y и Z / <http://shevm.blogspot.com/2011/02/y-z.html>

Ermolenko A. B., doctor of political sciences, associate professor of philosophy
**DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF
ACHIEVEMENTS THEORY OF GENERATIONS**

In this, article the possibility of using the achievements of generations of research theory in the context of optimizing education in Ukraine. This approach will minimize the value conflict of generations optimize prediction in educational systems. Changes are taking place at the global and national levels led to the transformation of requirements to graduate as an educational institution, and to the teacher. Features of the individual, depending on the period of its formation very significantly affect the realization of its potential and response to the surrounding reality. At the moment of prediction and determination of policy prospects and projects, using intersectional research achievements Theory generations is important. However, note that this is only one of the points of educational projects and cannot be viewed as a self-contained means of overcoming all the problems in education.

Keywords: Theory of generations; generation of Baby Boomers, "X", "Y" and "Z"; value generation, education system, education prospects.

СИСТЕМА НАВЧАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ІНФОРМАЦІЙНИМ ТЕХНОЛОГІЯМ В РІЗНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

У статті розкрито особливості навчання викладачів інформаційним технологіям в різних країнах світу. Визначені напрями та види роботи системи післядипломної освіти Європи, США, Великобританії, Індії, Японії з інформатизації освіти та позицію керівництва країн до цього процесу. Проаналізовано фактори, які значно ускладнюють навчання викладачів інформаційним технологіям за кордоном.

Ключові слова: післядипломна освіта, інформаційні технології, зарубіжні країни, аналіз системи післядипломної освіти за кордоном.

В статье раскрыты особенности обучения преподавателей информационным технологиям в разных странах мира. Определены направления и виды работы системы последипломного образования Европы, США, Великобритании, Индии, Японии по информатизации образования и позицию руководства страны к этому процессу. Проанализированы факторы, которые значительно усложняют обучения преподавателей информационным технологиям за рубежом.

Ключевые слова: последипломное образование, информационные технологии, зарубежные страны, анализ системы последипломного образования за рубежом.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сьогодні питання навчання інформаційним технологіям викладачів є гострою проблемою освіти України. Адже саме викладач дає студенту основу його майбутніх знань, а система освіти готує до майбутньої професійної діяльності. Головною проблемою на даному етапі є недостатня матеріальна база навчальних закладів та відсутність кваліфікованих кадрів. У зв'язку з тим, що процес становлення навчання викладачів інформаційно-комунікаційним технологіям (ІКТ) відбувався в різних країнах світу з урахуванням особливостей кожного регіону, розглянемо розвиток цього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наш час розвиток педагогічної освіти України визначається процесом впровадження ІКТ в усі компоненти сфери освіти. В більшості це обумовлюється використанням у системі освіти елементів Болонського процесу. Поєднання основних принципів, визначених провідними освітніми європейськими закладами з загальною стратегією розвитку системи вищої освіти, є пріоритетними. Значний внесок у теорію і практику навчання викладачів інформаційно-комунікаційним технологіям зробили вчені, такі як В. Ю. Биков, Н. І. Білик, Є. В. Веренич, П. П. Говоров, А. В. Гороховський, В. О. Гравіт, В. І. Гриценко, М. Б. Євтух,

В. О. Жулкевська, Ю. О. Зубань, С. А. Калашникова. Досвід зарубіжної науковців знайшов відображення в роботах Д. Кігана, Р. Холмберга, Р. Деллінга, Ф. Ведемеєра, М. Мура, О. Петерса, Дж. Боата, Дж. Данієля, К. Сміта, а також у працях інших авторів.

Дослідження, проведені українськими та зарубіжними вченими у галузі застосування ІКТ для післядипломної підготовки вчителів, підтверджують, що саме ІКТ є рушійною силою модернізації системи педагогічної освіти. Так, на думку Кр. Роджер (Cr. Roger, Великобританія), ІКТ – це ефективний засіб навчання, що розширює можливості всіх учасників навчального процесу [1]. За допомогою ІКТ в студентів формують різні рівні знань: концептуальний – формування знань в межах конкретної теми; практичний – формування вмінь та навичок використовувати ІКТ для навчання. Наприклад, використовуючи ІКТ для створення журналу на уроках рідної або іноземної мови, студенти отримують концептуальні знання граматики, фонетики, орфографії, та практичні навички роботи з текстовим і графічним редактором. На думку інших британських вчених Р. Фізі (R. Feasey) та М. Стіл (M. Still) [2] перевагами ІКТ для сучасної освіти є розвиток умінь необхідних в інформаційному суспільстві: вирішувати проблемні завдання, за рахунок можливості експериментувати із

суспільними ролями у моделях реальних життєвих проблем; розпізнавати необхідну інформацію та обирати необхідний варіант із запропонованих для вибору; планувати і працювати під тиском часу та здійснювати помилки у безпечному середовищі.

М. Кларк (*M. Clark*, Великобританія) відмічає, що процес технологізації освіти змінює роль викладача, перетворюючи його «з авторитарного передавача готових ідей у «натхненника» інтелектуального та творчого потенціалу студента». Внаслідок цього студенти отримують можливість визначати та зберігати індивідуальність, бо пошук інформації стає менш залежним від викладача, що, на думку вченого, «...не зменшує значення особистісних відношень, на яких ґрунтується гарне навчання» [3].

Метою статті є аналіз навчання викладачів інформаційно-комунікаційним технологіям в системі післядипломної освіти у світі.

Виклад основного матеріалу. У сфері поширення і застосування ІКТ однією з провідних країн є США. Національний центр статистики освіти (NCES) наводить відомості, які підтверджують популярність такого освітнього формату. На наш погляд найцікавішим є той факт, що понад 85 % навчальних закладів країни пропонують курси дистанційного навчання, що є показником високого рівня володіння ІКТ серед викладачів. Високий рівень викладання та порівняно низька вартість електронних навчальних курсів (ЕНК) зумовили використання їх серед університетів як невід'ємної частини навчального процесу, що застосовується для: навчання власних студентів; обміну навчальними дистанційними курсами між навчальними закладами; системи підвищення кваліфікації; підготовки до навчання в університетах.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у спеціально обладнаних відео-конференц-аудиторіях дає можливість проводити звичайні заняття, лекції та конференції для широкого кола «віртуальних» учасників навчання.

В багатьох університетах з метою оптимізації затрат праці і часу для формування матеріалів електронних навчальних ресурсів використовуються

спеціальні стандарти (IMS, AICC, SCORM). Це дає можливість знизити витрати на підготовку, підтримку і обслуговування як самого навчання та одночасно підвищити кількість сприйнятої інформації. Якісні матеріали ЕНК містять в собі гіпертекстові дані, аудіо- та відео матеріали, тестові випробування різного рівня (для поточного, тематичного, модульного та підсумкового контролю).

Сучасні засоби ІКТ дають можливість записувати і зберігати на Web-server всі аудиторні заняття для повторного перегляду їх слухачами курсу та інтерактивної взаємодії з учасниками навчального процесу.

Через розповсюдженість в США приватних і самостійних навчальних закладів відсутня єдина система контролю якості освіти.

За особливим принципом побудовано систему організації корпоративних університетів, що можуть бути поділені, згідно з класифікацією Томаса Г. Ассей на 3 рівні:

- організації, які навчають професіоналів для своїх корпорацій;
- організації, які навчають своїх працівників новим методам ведення бізнесу, що потрібні в разі зміни діяльності;
- організації, які використовуються як стратегічний механізм для керування і формування корпорацій.

Прикладами корпоративних університетів можуть бути Навчальний центр Артура Андерсена (м. Сан-Чарльз), Інститут менеджменту в Кембриджі (www.earlham.edu, www.maikonline.com).

Для навчальних закладів США характерне використання новітніх ІКТ, які, на нашу думку, теж є потужною рушійною силою розвитку освіти в країні.

Для Канади основними стимулами розвитку використання ІКТ в навчальному процесі був високий рівень розвитку ІКТ з урахуванням великих відстаней між хаотично розташованими населеними пунктами, що знаходяться у важкодоступних районах. Питанням розвитку системи післядипломної освіти займаються як окремі навчальні заклади (компанії, коледжі, університети), так і

міністерства освіти окремих провінцій Канади.

Для канадської системи післядипломного навчання характерний широкий вибір освітніх послуг, за якими після закінчення навчання можна отримати як сертифікат, так і диплом про здобуття вченого ступеня (бакалавра, магістра, доктора).

У Європі навчання викладачів ІКТ ґрунтуються на свободі форм навчання, часу і місця навчання. Врахування потреб ринку, відповідальність студента за якість знань, академічність курсів забезпечують конкурентоспроможність на освітньому ринку. Основні завдання мережі Європейських відкритих університетів узгоджена, існує взаємна акредитація навчальних дисциплін. Перші такі проекти, орієнтовані на навчання вчителів, було запроваджено у ряді європейських країн ще у 1970-1980-х роках.

Побудова цілісної системи підготовки вчителів засобами ІКТ є вимогою часу. У багатьох країнах ЄС, навіть якщо ІКТ не включене до навчальних програм як окремого предмету чи засобу засвоєння інших навчальних дисциплін, викладачі отримують спеціальну початкову підготовку в педагогічних закладах. Її зміст може бути як обов'язковим, так і факультативним. Це залежить від країни та визначається безпосередньо навчальним закладом, яких проводить підготовку вчителів.

У ряді країн (Великобританія, Данія, Італія, Латвія, Нідерланди, Словаччина та Фінляндія) ІКТ є обов'язковими при підготовці викладачів. В інших країнах (фламандськомовна спільнота Бельгії, Греція, Ірландія, Польща, Португалія, Румунія, Угорщина та Чеська Республіка) через автономність навчальних закладів у визначенні змісту підготовки вчителів.

ІКТ є обов'язковим предметом чи елективним спецкурсом. В Австрії, франкомовній спільноті Бельгії, Великобританії, Люксембурзі, Нідерландах, Німеччині та Франції обов'язковий характер освіти з ІКТ не розкриває знання та вміння, якими мають отримати вчителі, а офіційні рекомендації органів освіти країн-членів ЄС варіюються від визначення необхідних для майбутніх вчителів вмінь та навичок. Це є

проблематичним щодо відповідності та узгодженості отриманих вмінь та навичок майбутніми викладачами. У більшості країн увага приділяється формуванню вмінь та навичок використання ІКТ для особистих потреб і підвищенню кваліфікації вчителя для роботи у сфері освіти.

У країнах, де зміст освіти з ІКТ керується документами щодо знань та навичок, якими повинні користуватися майбутні вчителі після закінчення навчального закладу, ступінь деталізації рекомендацій також варіюється. Так, у Болгарії, Данії, Латвії та Фінляндії рекомендації органів управління освіти обмежуються визнанням обов'язковості вивчення ІКТ дисциплін, без конкретного змісту предмету. У франкомовній спільноті Австрії, Бельгії, Великобританії (Англії, Шотландії), Литві, Люксембурзі, Мальті, Нідерландах, Німеччині, Словенії та Франції для навчання вчителів рекомендовано всі галузі ІКТ. У Великобританії та Нідерландах зміст навчального курсу визначається специфікою підготовки вчителів різних спеціальностей [4].

Необхідно мати на увазі, мета країн, що застосовують інноваційні заходи – сприяти формуванню у вчителів свідомого використання ІКТ та забезпечення відповідної підготовки. Поширеним прикладом є електронні мережі, що забезпечують передачу освітніх матеріалів та послуг, засобів самопідготовки, обмін досвідом. Серед країн-членів ЄС, які здійснюють інвестування у розвиток електронних мереж, перше місце займають Великобританія, Нідерланди, Франція та Швеція [5].

Великий внесок у розвиток сфери навчання викладачів інформаційно-комунікаційним технологіям в системі післядипломної освіти зробило керівництво більшості європейських країн, що сформувало нормативно-правову підтримку запровадження ІКТ, зокрема сприяло динаміці технологічної інфраструктури, навчанню освітян засобами ІКТ, а також розвиткові і поширенню інформаційних освітніх структур.

Провідною європейською країною, що впровадила ІКТ в систему післядипломної педагогічної освіти є Великобританія. На

думку прем'єр-міністра Великобританії Г. Брауна: «...використання трансформаційної сили технологічних інновацій в освіті – дає можливість технологіям бути тим, чим вони мають потенціал бути, а саме, силою, що забезпечує вільні можливості для всіх» [6]. Найефективніше використання потенціалу технологій можливе лише за умови використання ІКТ в якості основи державної освітньої політики. Міністр освіти Великобританії Дж. Найт також вважає, що технології є рушійною силою вдосконалення освіти, та основною метою на сучасному етапі є впровадження ІКТ в навчальний процес та забезпечення вчителів знаннями щодо максимального використання їх переваг [7].

Професор Інституту педагогічної технології при Британському відкритому університеті Д. Хокрідж у своїй роботі зазначає наскільки ІКТ важливе для освіти. На його думку, освіта - це один із видів обробки та передачі інформації, а студентам які навчаються за допомогою ІКТ можна отримати набагато більше різної інформації з різних джерел, таким чином отримати більш глибокі знання та навички.

Д. Хокрідж окреслив шляхи використання ІКТ в освітніх цілях і вони є такими:

- створення інформації (нові технології дають можливість виготовляти високоякісний навчальний матеріал з меншими витратами

- часу та енергії і потребують меншої кількості обслуговуючого персоналу);

- збереження інформації (наукова інформація, яка використовується для навчальних цілей, зберігається в комп'ютерних базах даних);

- відбір інформації (за допомогою банків даних учителі та учні можуть відбирати необхідну інформацію, використовуючи пошукові системи);

- обробка інформації (нові технології дають змогу обробляти великі обсяги інформації за короткий проміжок часу);

- передача інформації (ІКТ забезпечує можливість одночасно передавати інформацію з освітніми цілями багатьом користувачам);

- надання інформації (необмежені можливості ІКТ щодо отримання та

виведення різноманітної інформації) [8, с. 105].

У Великобританії світовим лідером в галузі впровадження ІКТ в навчальний процес став Відкритий університет (British Open University) – навчальний заклад нового типу. Він має статус еталона (зразка) освітньої системи. Диплом BOU цінується як диплом Оксфорда або Кембриджа. Заклад підтримує зв'язки з головними університетами в світі з метою надання глобальних освітніх послуг. (www.oln.org).

Індія також має дві моделі організації навчання викладачів в системі післядипломної освіти: структурні підрозділи при університетах та відкриті університети. Чітка регламентація та координація зі сторони уряду.

Діяльність Державного відкритого університету ім. Індіри Ганді (Indira Gandhi National Open University, IGNOU), заснованого парламентським указом в 1985 року, поширюється на всю країну. Університет має повноваження на здійснення контролю над стандартами в галузі навчання в усіх відкритих університетах всіх штатів Індії.

В Японії, незважаючи на високий рівень розвитку техніки, навчання викладачів інформаційно-комунікаційним технологіям в системі післядипломної освіти не має централізованої структури та їх використання в навчальному процесі не підтримується.

Африка має низький рівень застосування комп'ютерних технологій як наслідок система післядипломної освіти і навчання викладачів ІКТ, характеризується стихійністю і нестабільністю.

Австралія володіє потужним потенціалом застосування ІКТ в навчальному процесі та великою кількістю центрів в системі післядипломної освіти. Характеризується жорстким контролем з боку уряду за освітніми стандартами навчання, система післядипломної освіти існує не відокремлено, а при традиційних вищих навчальних закладах.

Висновки. Таким чином, аналіз стану навчання викладачів ІКТ за кордоном свідчить про переважно пряму залежність розвитку системи післядипломного

Питання педагогіки

навчання від соціально-економічної ситуації у країні та потреб суспільства.

В умовах кардинальних змін в освіті, впровадження нових прогресивних форм і методів у навчальний процес- актуалізується

питання про організаційно-методичне навчання викладачів інформаційно-комунікаційним технологіям в системі післядипломної освіти.

Література

1. Crawford R. Managing Information Technology in Secondary Schools /R. Crawford. – London, UK : RoutledgeFalmer, 1997. – P. 1–51.
2. Hayes M. ICT in the Early Years / M. Hayes. – Buckingham, GBR : Open University Press, 2006. – P. 9–162.
3. Кларк М. Технология образования или педагогическая технология? /М. Кларк // Prospects. – 1982. – № 3. – С. 77–92.
4. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe (2004 Edition). – Eurydice, 2013. – 84 p.
5. ICT@Europe.edu : Information and Communication Technology in European Education Systems / Eurydice (The Information Network on Education in Europe). – Brussels : Eurydice, 2012. – 188 p.
6. Digital camera Information Sheet [Електронний ресурс] // British Educational Communications and Technology Agency (Becta). – 2012. – 6 p.
7. Harnessing Technology Review 2007 : Progress and impact of technology in education. – British Educational Communications and Technology Agency (Becta), 2007. – 80 p.
8. Хокридж Д. Дж. Педагогическая технология: настоящее и будущее /Д. Дж. Хокридж // Prospects. – 1982. – № 3. – С. 93–107.
9. EURYDICE (The Educational Information Network in the European Community)

Zabolotskii A., PhD student

SYSTEM OF TEACHING PEDAGOGICALS OF INFORMATION TECHNOLOGICALS ARROWND THE WORLD

The article describes the features of teachers of information technology around the world. The directions and types of the system of postgraduate education in Europe, USA, UK, India, Japan informatization of education and leadership position of the process. Factors that significantly complicate the information technology of teachers abroad. Thus, the analysis of ICT teacher training abroad proves mostly direct dependence of post-graduate study on the socio-economic position of the country and the needs of society. In terms of fundamental changes in education, the introduction of new advanced forms and methods of the learning process within the research actualized the issue of organizational and methodological training of teachers of information and communication technologies in post-graduate education.

Keywords: graduate education, information technology, foreign countries, the analysis of post-graduate education abroad.

ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті обґрунтовуються провідні педагогічні фактори інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу. Зроблено висновок про системну інтелектуалізацію життєдіяльності майбутніх фахівців-аграрників. Засобами факторного аналізу визначено основні педагогічні умови інтелектуального розвитку студентів.

Ключові слова: інтелектуальний розвиток, студент, експертна оцінка, фактор, педагогічна умова, діяльність.

В статье обосновываются ведущие педагогические факторы интеллектуального развития студентов агротехнического колледжа. Сделан вывод о системной интеллектуализации жизнедеятельности будущих специалистов-аграрников. Средствами факторного анализа определены основные педагогические условия интеллектуального развития студентов.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, студент, экспертная оценка, фактор, педагогическое условие, деятельность.

Постановка проблеми. Сьогодні пріоритетною соціальною проблемою нашого суспільства є "... розширення обсягів охоплення населення України якісною освітою в площині багаторівневої системи, підвищення рівня індексу освіти та індексу людського розвитку" [4, с. 211]. Необхідність своєчасного реагування на виклики часу вимагає утвердження в освіті нових концептуальних ідей, в основі яких – всебічний розвиток особистості як рівновеликої цінності.

Стає все більш очевидним, що багатоваріантність моделей розвитку особистості студента, що використовуються у педагогічній практиці, без суттєвого теоретичного осмислення самі по собі не зможуть задовольнити нагальні потреби у проектуванні педагогічного процесу з визначеними інтелектуальними завданнями. З огляду на це, у педагогічній науці сьогодні набуває важливого значення проблема виявлення й обґрунтування найбільш доцільних та ефективних факторів і педагогічних умов формування та розвитку інтелектуального потенціалу особистості студента, зокрема, агротехнічного коледжу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Концептуальні ідеї теорії і практики розвитку особистості відображено у дослідженнях А. Алексюка, І. Беха, В. Білоусової, С. Гончаренка, М. Євтуха, В. Кравця, Н. Ничкало, Т. Осипової, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, В. Радкевич, М. Фіцули, Р. Хмелюк, Л. Хоружої, Д. Чернілевського, П. Щербаня та ін. Методичні аспекти розвитку особистості студентів у вищій професійній школі висвітлено у дослідженнях С. Дем'янчука, Т. Демянюк, В. Заслуженюка,

Т. Осипової. Натомість, проблеми особистісного розвитку студентів вищих аграрних навчальних закладів досліджуються значно менше. Про них йдеться в працях Л. Барановської, А. Галєєвої, А. Дьоміна, О. Кашука, Л. Маценко, С. Заскалети, Д. Іщенко, Т. Іщенко, І. Колоска, П. Лузана, В. Манька та ін.

Проблема інтелектуального виховання та розвитку особистості активно розробляється сучасними вітчизняними ученими: М. Євтухом, О. Савченко, С. Максименком, К. Недялковою, І. Волощук, М. Фіцулою, В. Шепотьком, Я. Рудиком та ін.

Результати подібних досліджень складають науковий інтерес для нашої роботи. Проте проблема обґрунтування провідних педагогічних факторів та умов ефективного інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу до цього часу не була предметом науково-педагогічного дослідження.

Постановка завдання. Мета дослідження – засобами експертного оцінювання вивчити провідні фактори як засадові чинники визначення педагогічних умов ефективного інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зазначимо, що серед учених немає термінологічної єдності стосовно понять "фактор" та "педагогічна умова", а у дослідженнях автори їх часто ототожнюють. Подібні підходи можна зустріти не лише в науково-педагогічних працях, а і в довідниковій літературі. У своєму дослідженні ми розводимо фактори і умови у такий спосіб: педагогічні фактори як рушійні сили процесу формування чи розвитку

(управління, виховання тощо) самі по собі не можуть вплинути на перебіг процесів: маючи потенційні можливості, вони стають дієвими чинниками процесу через відповідні умови, які і забезпечують їхню дієвість тільки тоді, коли реалізуються (забезпечуються відповідною методикою. – Т. К.).

На першому етапі експериментальної роботи ставилося завдання: засобами пілотажного дослідження визначити сукупність факторів, які найбільшою мірою впливають на інтелектуальний розвиток студентів в умовах педагогічного процесу агротехнічного коледжу. З цією метою було розроблено опитувальник для викладачів агротехнічних коледжів, в інструкції якого подано рекомендації щодо визначення респондентами факторів. До дослідження було залучено 48 викладачів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які мали досвід навчально-виховної діяльності в аграрному технікумі чи коледжі.

За результатами опитування викладачів було відібрано 12 факторів, що впливають на інтелектуальний розвиток студента під час його навчання в технікумі чи коледжі, і на які найчастіше вказували респонденти, зокрема:

1. Інтелектуальна діяльність студента (гра в шахи, колекціонування, лото тощо).
2. Самостійне читання художньої літератури.
3. Зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми.
4. Насиченість інтелектуального життя студентської групи.
5. Розвивальний характер навчання в коледжі.
6. Постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ.
7. Педагогічна майстерність викладача.
8. Художня самодіяльність.
9. Спадковість, вроджені задатки.
10. Участь у предметних гуртках.
11. Практика (навчальна, виробнича тощо).

Не важко помітити, що зазначені ймовірні фактори інтелектуального виховання студентів відображають різні аспекти життєдіяльності студента і є сукупністю тих чинників, які враховують як зовнішні, так і внутрішні впливи на розвиток пам'яті, мислення, уваги, наукового світогляду особистості. За засобом впливу їх умовно можна розподілити на чотири групи.

Перша група (навчальні фактори) містить чинники, що безпосередньо впливають на інтелектуальний розвиток студентів у перебігу навчальної діяльності. Таких факторів респонденти визначили два: “розвивальний характер навчання в коледжі” і “практика (навчальна, виробнича тощо)”. Друга група факторів стосується особистісних аспектів інтелектуального розвитку студента (спадковість, вроджені задатки; інтелектуальна діяльність студента (гра в шахи, колекціонування, лото тощо); постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ; самостійне читання художньої літератури). Фактори третьої групи (організаційні) чинять зовнішній вплив на інтелектуальний розвиток студента через специфіку організації педагогічного процесу. До організаційних факторів ми віднесли такі чинники: участь студента у предметних гуртках; художню самодіяльність; зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми.

Нарешті, фактори четвертої групи (соціально зумовлені) мають безпосереднє відношення до суб'єктів навчально-виховної діяльності. Насамперед, суб'єктом інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу є колектив студентської групи. Саме цінності, ідеали, інтереси мотиви, врешті пізнавальна діяльність членів первинного студентського колективу створюють те інтелектуальне середовище, при якому зовнішні вимоги, що висуваються до особистості, поступово інтеріорізуючись, стають внутрішніми мотивами, спонуками інтелектуальної діяльності [5]. Природно, визначальну роль при цьому має відігравати викладач, який впливає на перебіг процесу інтелектуального розвитку особистості засобами різних видів педагогічної діяльності – навчальної, виховної, наукової тощо. Підкреслимо: особистість викладача, його емоційно-вольові, характерологічні якості відіграють надзвичайно важливу роль у залученні студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, саморозвитку, самовиховання.

Для визначення вагомості відібраних факторів інтелектуального розвитку студентів було проведено їхнє експертне оцінювання. Така експертна оцінка вагомості факторів здійснювалася як студентами, так і викладачами агротехнічних коледжів. В опитувальнику респондентам пропонувалося проранжувати вказані фактори за їхньою вагомістю щодо

Питання педагогіки

розвитку мислення, пам'яті, уяви, наукового світогляду, культури розумової праці майбутнього аграрника тощо. Фактор, який, на думку респондента, чинить найбільший вплив на інтелектуальний розвиток студента, має стояти на першому місці (це відзначається цифрою "1"); найменш впливовому фактору респондент мусить присвоїти 11-й ранг; якщо респондент

перекоаний, що два (чи більше) факторів є рівнозначними, їм присвоюється однаковий ранг.

За результатами експертної оцінки вагомості факторів інтелектуального розвитку студентів було побудовано матриці та визначено рангові суми факторів і середні їх значення (табл. 1, 2).

Таблиця 1

Результати експертного оцінювання вагомості факторів інтелектуального розвитку студентів (експерти – студенти, 36 осіб)

№ п/п	Фактор	Вагомість фактору	
		Сума рангів/ Середній ранг	Місце
1	Інтелектуальна діяльність студента (гра в шахи, колекціонування, лого тощо)	191,5/5,31	4
2	Самостійне читання художньої літератури	184/5,11	3
3	Зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми	202/5,61	7
4	Насиченість інтелектуального життя студентської групи	195,5/5,43	6
5	Розвивальний характер навчання в технікумі, коледжі	215/5,97	8
6	Постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ	281,5/7,82	10
7	Педагогічна майстерність викладача	192/5,33	5
8	Художня самодіяльність	307,5/8,54	11
9	Спадковість, вроджені задатки	159/4,41	1
10	Участь у предметних гуртках	277/7,69	9
11	Практика (навчальна, виробнича тощо)	163/4,52	2

Перед тим, як здійснити аналіз результатів експертного оцінювання та зробити висновки, варто було перекоанитися в тому, що отримані дані не є випадковими. Для цього у дослідженні було застосовано комп'ютерну програму обробки даних "Педагогічна статистика". Зіставлення

середніх рангів факторів, які було отримано від двох груп експертів засвідчило, що ці два розподіли співпадають за рівнем значущості 0,05: емпіричне значення критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні 0,985, критичне – 1,96.

Таблиця 2

Результати експертного оцінювання вагомості факторів інтелектуального розвитку студентів (експерти – викладачі, 20 осіб)

№ п/п	Фактор	Вагомість фактору	
		Сума рангів/ Середній ранг	Місце
1	Інтелектуальна діяльність студента (гра в шахи, колекціонування, лого тощо)	50,5/2,52	2
2	Самостійне читання художньої літератури	143,5/7,17	7
3	Зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми	95,5/4,77	4
4	Насиченість інтелектуального життя студентської групи	102,5/5,12	5
5	Розвивальний характер навчання в технікумі, коледжі	65,5/3,27	3
6	Постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ	149/7,45	8
7	Педагогічна майстерність викладача	111,5/5,57	6
8	Художня самодіяльність	214/10,7	11
9	Спадковість, вроджені задатки	38/1,9	1
10	Участь у предметних гуртках	166,5/8,32	9
11	Практика (навчальна, виробнича тощо)	180,5/9,02	10

Натомість, статистичні показники обох розподілів середніх, отриманих від експертів-студентів і експертів-викладачів суттєво відрізняються (табл. 3). Зокрема, середній ранг-мінімум у викладачів-експертів 1,9, тоді як за результатами

експертної оцінки респондентів-студентів цей показник дорівнює 4,41. Викладачі-експерти продемонстрували більш високу, на нашу думку, єдність оцінок: інтервал шкали у них 8,8, тоді як у студентів-експертів цей параметр виявився рівним 4,13. Додамо, що

Питання педагогіки

і величина дисперсії також підтверджує цю позицію: у студентів-експертів дисперсія розподілу середніх дорівнює 1,95; у викладачів вона набагато більша – 7,88.

Проте, щоб довести, що є певна єдність думок експертів щодо вагомості досліджуваних факторів, недостатньо володіти лише даними статистики розподілів середніх. З цією метою було

використано коефіцієнт конкордації (згоди), запропонований М.Кенделом і Б.Смітом [1].

Варто підкреслити, що в ідеальному випадку, коли думки експертів повністю співпадають, то коефіцієнт конкордації дорівнює 1; при умові, що думки експертів абсолютно протилежні (немає згоди), коефіцієнт конкордації дорівнює 0. Природно, його величина знаходиться в межах від 0 до 1.

Таблиця 3

Статистичні показники розподілів середніх рангів факторів інтелектуального виховання студентів

№ п/п	Параметр	Розподіли середніх рангів	
		Експерти - студенти	Експерти - викладачі
1	Обсяг вибірки	11	11
2	Мінімум	4,41	1,9
3	Максимум	8,54	10,7
4	Інтервал (розмах)	4,13	8,8
5	Сума	65,74	65,84
6	Середнє	5,97	5,98
7	Медіана	5,43	5,57
8	Дисперсія	1,95	7,88

Щоб визначити значущість коефіцієнтів конкордації було застосовано критерій Пірсона, котрий має χ^2 розподіл з числом ступенів свободи $n-1$. За наведеною вище методикою розрахунку коефіцієнта конкордації визначено, що для експертів-студентів його величина становить 0,39 (при рівні значущості 0,05). У свою чергу, єдність думок експертів-викладачів характеризується коефіцієнтом конкордації, рівним $\tau = 0,71$ (при рівні значущості 0,01). На нашу думку, така різниця у єдності думок цих груп експертів детермінована декількома причинами. По-перше, тут виявився досвід педагогічних працівників коледжу у підготовці майбутніх фахівців-аграрників, знання ними форм, методів, шляхів інтелектуального розвитку студентської молоді. Відібрані для участі в експертній оцінці досліджуваних факторів викладачі, переважно, викладали спеціальні дисципліни, були кураторами (наставниками) студентських груп, організували гурткову роботу в коледжі, керували практикою студентів тощо.

Не зайве вказати, що в даному дослідженні позиції експертів-викладачів виявилися більш прогнозованими, такими, що підтвердили наше припущення про домінуючі фактори інтелектуального розвитку особистості. Зупинимося на цьому докладніше.

Фактор “Спадковість, вроджені задатки” в системі ранжування викладачами чинників інтелектуального розвитку

студентів має середній ранг 1,9 і посідає перше місце. Такої ж думки дотримуються і студенти – цей фактор у них також на першому місці. Варто нагадати, що люди успадковують від народження морфологічно-функціональну будову тіла (тип конституції, колір волосся, очей, групу крові, статеві властивості), тип центральної нервової системи, властивості темпераменту (силу, рухливість, врівноваженість, активність, екстраверсію, інтроверсію тощо), анатомо-фізіологічні властивості нервової системи, аналізаторів, задатки (музичний слух, гострота зору, розрізнення кольорів і відтінків), на основі яких розвиваються різноманітні здібності й задатки. Таким чином, спадковість має суттєвий вплив на розвиток особистості, її соціальну поведінку. Всесвітньо відомі академіки П.Анохін, М.Амосов та інші відомі учені відкрито говорили про те, що моральність людини, її соціальна поведінка генно обумовлені.

У нашому дослідженні ми притримуємося такої точки зору: процес і результати розвитку особистості зумовлюються спільною дією трьох провідних факторів: спадковості, середовища і виховання. Та чи інша спадкова передумова проявляється по різному в умовах виховання та середовища, а вплив виховання та середовища має різний розвивальний ефект залежно від спадковості людини. Отже, спадковість важлива, але недостатня сама по собі для ефективного

інтелектуального розвитку особистості, який відбувається лише за активної розумової діяльності. З цих позицій важливо знати, яке місце в системі ранжування факторів інтелектуального розвитку експерти відвели таким діяльним чинникам, як: "Інтелектуальна діяльність студента (гра в шахи, колекціонування, лото тощо)", "Самостійне читання художньої літератури", "Зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми" та "Постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ". Нагадаємо, що у психолого-педагогічній теорії розвитку особистості саме діяльності відведено одну з провідних ролей.

Викладачі-експерти переконані, що інтелектуальна діяльність студента досить суттєво впливає на розвиток його мислення, пам'яті, уяви, наукового світогляду: цей фактор в сумі набрав 50,5 рангів, його середнє значення – 2,52, і в загальній системі ранжування він знаходиться на другому місці.

Доречно вказати, що в системі ранжування факторів експертами-студентами фактор "Інтелектуальна діяльність студента" посів 4-е місце, майже поряд з ним (третє місце) за сумою рангів фактор "Самостійне читання художньої літератури" – 191,5 і 184 відповідно. На нашу думку, така позиція експертів підтверджує валідність і методу, і процедури дослідження: самостійне читання художньої літератури є, на нашу думку, різновидом високоінтелектуальної діяльності.

Зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми безперечно впливають на розвиток наукового світогляду студентів, мотивації щодо оволодіння знаннями. Прикметно, що цей фактор викладачі-експерти (такий факт можна було передбачити!) також оцінили як досить впливовий і поставили його на четверте місце. Натомість студенти не переконані у тому, що спілкування з ученими, філософами, інтелігентними людьми буде ефективно сприяти їхньому інтелектуальному розвитку: вказаному фактору вони відвели лише 7 місце.

Розв'язання освітніх завдань сьогодні неможливе без широкого використання комп'ютерної техніки як в перебігу аудиторних навчальних занять, так і під час самостійної роботи студентів. Ця проблема нині розв'язується за двома напрямками: загальна комп'ютеризація навчальних

закладів і навчання комп'ютерній грамотності.

Проте в експертному оцінюванні факторів інтелектуального розвитку особистості студента агротехнічного коледжу чинник "Постійне користування мережею "ІНТЕРНЕТ" виявився мало вагомим: у системі ранжування викладачі відвели йому 8-е місце (середній ранг 7,45), а студенти – 10 (середній ранг 7,82). Спробуємо пояснити цю суперечність.

Насамперед вкажемо на негативні наслідки комп'ютеризації на розвиток особистості. До таких негараздів учені справедливо відносять [3; 2]:

- спілкування з комп'ютером вимагає сильної нервової напруги, а збої та помилки в роботі приладів негативно впливають на психіку людини;

- тривала робота з комп'ютером втомлює людину, знижує інтелектуальні здібності;

- інтелектуальна жорсткість та емоційна сухість процесу використання комп'ютера у навчанні сприяють розвитку "технократичного" формального мислення, на узбіччі залишається емоційна складова навчання; розвиток інформаційних технологій зводить до мінімуму ті враження, що людина отримувала безпосередньо від природи, і замінює їх технічно препарованою інформацією;

- уніфікація мислення, перешкоджання розвитку творчих здібностей людини: сучасні комп'ютерні програми можуть дати ілюзію користувачу, що він є дійсно творцем нового;

- зниження інтелекту під час вирішення нескладних завдань, зведення процесу вирішення завдання до формальних логічних компонентів, застосування шаблонів мислення, надмірна спеціалізація пізнавальних процесів, що знижує їхню гнучкість тощо.

До зазначених негативних наслідків застосування комп'ютера у навчанні слід додати і брак живого спілкування. Хоча віртуальне спілкування "... є непоганим тренінгом для вироблення умінь викладати свої думки в письмовій формі. Щоправда, уміння усного зв'язного мовлення потроху атрофується" [3, с. 189].

Завершуючи висвітлення ролі комп'ютерної техніки у формуванні особистості студента зауважимо, що ці аспекти можуть бути проблемою самостійного науково-педагогічного дослідження, результатів розв'язання якої

вже сьогодні потребують усі структурні ланки освіти – загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта тощо.

У попередніх матеріалах дослідження ми визначилися з тим, що інтелектуальний розвиток особистості студента пов'язаний, насамперед, з його навчально-пізнавальною діяльністю. Відтак, дуже важливим видається позиція експертів щодо вагомості фактора "Розвивальний характер навчання в технікумі, коледжі". Автор переконана, що система підготовки фахівців-аграрників у вищих аграрних навчальних закладах досить інертна, консервативна, перебудувати усталену схему організації педагогічного процесу вкрай важко. У науково-педагогічній літературі розроблено технології і методики особистісно-орієнтованого (особистісно-розвивального), культурологічного, гуманістичного, ціннісного (аксіологічного) та ін. підходів до навчання і виховання майбутніх фахівців, проте вони більше декларуються, ніж практично реалізуються. Вочевидь той факт, що, навіть у серйозних наукових дослідженнях і нині зустрічаємо означення "традиційне навчання", і саме з усталеними роками методиками порівнюються експериментальні моделі.

І все ж варто сказати, що вимоги часу, приклади діяльності передових вищих навчальних закладів світу налаштовують педагогічну громадськість вітчизняних технікумів, коледжів, університетів на зміну усталених підходів, методології підготовки фахівця взагалі. Нагадаємо, що суттєвою характеристикою пояснювально-ілюстративного навчання є формування системи наукових знань, умінь та навичок (ЗУН), яке досягається залученням студентів до діяльності щодо оволодіння готовими знаннями. Зосереджуючи зусилля на засвоєнні готових висновків науки, традиційне навчання не гарантує студентам можливості оволодіти дослідницькими уміньми, сформувати культуру наукової думки, заснованої на діяльнісному характері саморегуляції у процесі застосування методів наукового пошуку.

Врешті, мова про те, що на зміну усталеній системі пояснювально-ілюстративного оволодіння знаннями має прийти проблемно-розвивальний тип навчання, при якому пріоритетним стає спрямованість на формування досвіду дослідницької діяльності студентів, оволодіння майбутніми фахівцями

механізмами наукового пошуку: вміння побачити і сформулювати проблему, висунути гіпотези, розробити способи їх перевірки, самостійно сформулювати висновки.

Проблемно-розвивальне навчання визначаємо як дидактичну систему, що ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку. Воно орієнтує педагогічну громадськість агротехнічного коледжу чи іншого вищого навчального закладу на формування у студентів досвіду самостійного знаходження і розв'язання певних суперечностей, формує в них здатності суб'єктнодіяльній саморегуляції (уміння виділяти і формулювати пізнавальні цілі, самостійно вибудовувати стратегію і тактику наукового пошуку, вносити певні корективи в перебіг пізнавальної діяльності, узагальнювати результати досліджень та робити висновки).

Нарешті, звернемося безпосередньо до результатів експертної оцінки фактору "Розвивальний характер навчання в технікумі, коледжі". Впливовість розвивального навчання на інтелектуальний розвиток особистості студента викладачі-експерти оцінили досить високо: слідом за "Спадковістю", "Інтелектуальною діяльністю студентів" на третє місце вони поставили фактор "Розвивальний характер навчання в технікумі, коледжі" (сума рангів 65,5, середній ранг 3,27). Натомість студенти, які, безперечно, не були задіяні до проблемно-розвивальної технології навчання, не володіли знаннями про його етапи, методи, принципи і функції, поставили цей вагомий фактор інтелектуального виховання особистості на 8 місце (сума рангів 215, середній ранг 5,97).

Серед факторів інтелектуального розвитку студентів є чинник, дієвість якого забезпечує продуктивну реалізацію усіх вище проаналізованих факторів – це педагогічна майстерність викладача. І експерти-студенти, і експерти-викладачі висловили практично однакові думки про його впливовість на інтелектуальне виховання майбутніх аграрників: середній ранг виявився рівним 5,33 і 5,57 відповідно. Результати психолого-педагогічних досліджень переконують, що саме від педагогічної діяльності викладача залежить ефективність підготовки майбутнього фахівця до високоінтелектуальної професійної діяльності.

Як ми вже зазначали, вказані фактори ефективно, системно впливають на перебіг інтелектуального розвитку особистості студента при спеціально створених умовах, які активізують ці чинники, створюють реальні можливості досягнення цілей інтелектуального виховання.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Проведений вище факторний аналіз дозволяє виокремити такі основні педагогічні умови досліджуваного напрямку особистісного розвитку студентів агротехнічного коледжа:

- застосування проблемно-розвивальної технології навчання при оволодінні студентами усіма блоками навчальних дисциплін;
- залучення студентів до індивідуальних та групових форм

інтелектуальної діяльності у процесі фахової підготовки;

- організація інтелектуального розвитку студентів на основі науково обґрунтованих методичних рекомендацій цілеспрямованого розвитку пізнавальних здібностей, формування наукового світогляду, інтелектуальної культури особистості тощо. Єдність, системність реалізації зазначених умов має врахувати педагогічні впливи визначених факторів інтелектуального розвитку особистості студента та забезпечити дієвість та продуктивність цього процесу.

На розробці методики реалізації педагогічних умов інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу зосередимо свою увагу в подальших наукових розвідках.

Література

1. Глас Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Пер. с англ. Л.И.Хайрусовой. – М.: Прогресс, 1976. – 494 с.
2. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник / Л.І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.
3. Нельга Т.О. Вища школа України: цінності функціонування, проблеми, перспективи / Т.О. Нельга, О.І. Бульвінська // Модернізація системи вищої освіти: цінність і вартість для України: Монографія / Серія “Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми”. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 170-190.
4. Ніколаєнко С.М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття / С.М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2006. – 253 с.
5. Осипова Т.Ю. Виховна робота зі студентською молоддю: Навч. посіб. / Т.Ю. Осипова, І.О. Бартенєва, О.О. Біла та ін.. / За аг. Ред. Т.Ю. Осипової. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.

Kovtun T. I., bread-winner of department

THE FACTOR ANALYSIS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF AGRO TECHNICAL COLLEGE

In the article substantiated leading pedagogical factors of the intellectual development of students of agro technical college. Determined basic factors intellectual developments of students that reflects different aspects of vital activity of the students is the totality of factors which take into consideration as outward and inward influences on the development of memory, thinking, attention and scientific view of personality.

For determination of the ponder ability factors of students intellectual development was hold their expert estimation. That expert estimation ponder ability factors realized as students as teachers of agro technical colleges. For expert assessment results, intellectual factors students' development, was build matrix-moulds and fixed grade summary factors. Make conclusion future system intellectual agrarian specialist.

Implement factors analysis permit such as main pedagogical condition investigational district of personal student's development of agro technical college:

- to use problem – development technology of studding in taking hold of students with all necessary academic subjects;

- to enlist students to the individual and group forms of intellectual work in the process of training;

- organization of intellectual students development in the ground of scientific recommendation in recognizing ability, forming scientific view; intellectual culture of personality. The unity and system of realization mentioned condition and have to take into consideration pedagogical influence of definite factors.

Keywords: intellectual development, student, expert estimation, factor, pedagogical condition, activity.

ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ

У статті з'ясовано місце та роль індивідуальної роботи майбутніх землепорядників у процесі їх професійної підготовки. Обґрунтовано зміст та структуру основних професійних функцій землепорядника; визначено можливість використання індивідуальної роботи у процесі формування професійних знань, вмінь та навичок майбутніх землепорядників. Проаналізовано співвідношення між індивідуальною та самостійною роботою студентів у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Ключові слова: індивідуальне завдання, індивідуальна робота, самостійна робота, професійна підготовка, землепорядники.

В статті определено место и роль индивидуальной работы будущих землеустроителей в процессе их профессиональной подготовки. Обосновано содержание и структура основных профессиональных функций землеустроителя; определены возможности использования индивидуальной работы в процессе формирования профессиональных знаний, умений и навыков будущих землеустроителей. Проанализировано соотношение между индивидуальной и самостоятельной работой студентов в процессе изучения специальных дисциплин.

Ключевые слова: индивидуальное задание, индивидуальная работа, самостоятельная работа, профессиональная подготовка, землеустроители.

Актуальність та стан розробки проблеми. Підготовка землепорядників в Україні відбувається за кількома освітніми ступенями – молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра; основним напрямом підготовки є «Геодезія, картографія та землепорядкування». Основні спеціальності, за якими здійснюється професійна підготовка землепорядників: «Геодезія»; «Інженерна геодезія»; «Астрономегеодезія»; «Фотограмметрія»; «Супутникова геодезія»; «Морська геодезія»; «Маркшейдерія»; «Землепорядкування та кадастр» [1].

Підготовка землепорядників в Україні стала предметом вивчення у наукових працях О. Данкеєвої [2], Т. Кристопчук [3], О. Лозового [4], М. Ступеня [5], А. Трегяка [6] та ін.

Питання індивідуалізації навчального процесу у професійній підготовці фахівців розкриваються у науковому доробку К.

Гуревича [7], Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської [8], А. Кірсанова [9], Є. Рабунського [10] та ін.

Мета статті полягає у з'ясуванні значення індивідуальної роботи для професійної підготовки майбутніх землепорядників.

Виклад основного матеріалу. Перспективи професії землепорядника пов'язані в Україні з необхідністю ефективного використання земель та їх охороною, з одного боку, та з входженням України в європейський нормативно-правовий простір – з іншого. Означені перспективи детермінуються також провідною професійною місією фахівця в галузі землепорядкування. До основних функцій землепорядника можна віднести діагностичну, організаційну, контрольну, проектувальну, правову та інші. Зміст означених функцій представлено нами в таблиці 1.

Таблиця 1

Зміст та структура основних професійних функцій землепорядника

Професійна функція	Її зміст та структура
Діагностично-дослідницька	Складання експлікації; Зйомка земельних ділянок; Велірування земельних наділів
Організаційна	Проведення заходів із землепорядкування; Забезпечення безпечного проведення землепорядних робіт; Прийняття рішень про організацію територій і об'єктів природно-заповідного фонду
Контролююча	Контроль за розпорядженням землями з боку територіальних громад; Контроль за природоохоронним станом земель
Проектувальна	Створення проектів міжгосподарського і внутрігосподарського землеустрою; Погодження проектів землеустрою з місцевою владою; Підготовка проектів звернення до місцевої влади щодо змін меж земельних ділянок між населеними пунктами

Питання педагогіки

Правова	Ведення земельно-облікової документації; Подання пропозицій до органів місцевої влади щодо дотримання землекористувачами та власниками земельних ділянок земельного та природоохоронного законодавства; Підготовка висновків з приводу надання або вилучення в установленому законом порядку земельних ділянок
---------	--

У зв'язку з виконанням землевпорядником окреслених вище функцій майбутній фахівець повинен засвоїти систему професійних знань, здобути професійні вміння і навички. На формування професійних ЗУНів значною мірою впливає рівень індивідуальної роботи у навчальному закладі, оскільки професійні знання, вміння й навички не можуть бути повною мірою сформовані під керівництвом викладача; студент має крок за кроком

розвивати власну здатність до самостійного засвоєння знань, до індивідуального процесу формування професійної компетентності.

Співвідношення професійних знань, умінь і навичок у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із землевпорядкування, та можливості індивідуальної роботи студентів у розвитку означених характеристик фахівця представлено нами у таблиці 2.

Таблиця 2

Професійні знання, вміння та навички майбутніх землевпорядників й можливості використання індивідуальної роботи у процесі професійної підготовки

Професійні знання майбутнього землевпорядника	Професійні вміння та навички майбутнього землевпорядника	Можливість використання ресурсу індивідуальної роботи в процесі формування знань, умінь та навичок
Основні напрямки розвитку землевпорядкування і землекористування, технологія проведення землевпорядних робіт	Вміння розробляти проекти землеустрою з урахуванням основ землевпорядкування й землекористування	Розробка й реалізація спеціальних індивідуальних завдань проектного характеру для закріплення теоретичних знань про сучасні технології землевпорядкування
Знання устрою геодезичних і аерофотографічних інструментів і приладів	Вміння користуватися професійними інструментами й обладнанням для здійснення землевпорядних робіт	Індивідуальна робота зі спеціальним обладнанням для здійснення землевпорядних робіт (в тому числі у вигляді спеціальних індивідуальних завдань практичного характеру під час виробничих практик)
Знання способів освоєння і поліпшення земель	Вміння здійснювати заходи з освоєння й поліпшення якості земельних ресурсів	Розробка індивідуальних стратегій освоєння й поліпшення якості земель в регіональному контексті
Знання системи протиерозійних заходів	Вміння використовувати протиерозійні технології у професійній діяльності	Вирішення індивідуальних завдань зі здійснення протиерозійних заходів
Знання законодавства про охорону природи та про землекористування	Вміння розробляти повний комплекс документації для відведення, трансформації, зміни статусу тощо земель та документів про землевпорядкування й природоохоронні об'єкти	Індивідуальні завдання з вивчення окремих законодавчих аспектів землевпорядкування та вирішення спеціальних задач законодавчого характеру як в аудиторній, так і в позааудиторній професійній підготовці
Знання сучасних інформаційних технологій та спеціальних комп'ютерних програм, які використовуються в землеустрої	Вміння використовувати у професійній діяльності спеціальні програмні продукти та стандартні комп'ютерні програми (Windows, Microsoft Word, Excel) для здійснення всього комплексу робіт із землевпорядкування	Вирішення комплексу квазіпрофесійних індивідуальних задач і завдань з використанням сучасних інформаційних технологій; розробка індивідуальних презентацій з окремих тем занять зі спеціальних дисциплін
Знання основних засад діловодства та правил ділового етикету	Вміння готувати відповідну документацію та навички дотримуватися правил ділових комунікацій у професійній діяльності	Вирішення індивідуально підготовлених завдань і задач на підготовку відповідної документації із землевпорядкування; вирішення задач з ділового етикету

Питання педагогіки

Індивідуальна робота тісно пов'язана з категорією індивідуалізації; проте відзначимо, що індивідуалізація є процесуальною характеристикою професійної підготовки майбутніх фахівців, натомість індивідуальна робота – формою роботи, притаманною вищому навчальному закладу, який здійснює підготовку фахівців для певної галузі виробництва. Відтак, організація індивідуальної роботи – це форма організації навчального процесу у ВНЗ, яка передбачає наповнення змісту, форм і методів навчального процесу індивідуалізацією діяльності студентів. Зауважимо також, що самостійна робота і індивідуальна робота категоріально набагато більше пов'язані між собою, ніж самостійна робота й індивідуалізація, – з тієї

ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА



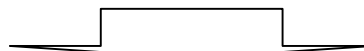
- 1) Опрацювання теоретичних основ лекційного матеріалу;
- 2) Вивчення окремих тем, передбачених для самостійного опрацювання в НМК навчальної дисципліни;
- 3) Поглиблене вивчення наукової літератури та пошук додаткової інформації з окремих тем;
- 4) Підготовка до виступу на практичних заняттях та поглиблена підготовка до лабораторних занять;
- 5) Підготовка до іспитів;
- 6) Опрацювання наукових публікацій для здійснення їх огляду на занятті чи при написанні курсових (дипломних) робіт;
- 7) Переклад наукових джерел іноземними мовами;
- 8) Підготовка інструктивно-методичних матеріалів для занять

причини, що і самостійна, й індивідуальна робота є частковими формами організації навчального процесу у вищій школі. Проте зазначимо, що самостійна робота – суттєво більш широке поняття, оскільки самостійна робота студентів може здійснюватися як у формі індивідуальної роботи, так і в інших формах – наприклад, групової самостійної діяльності.

На здійснення індивідуальної і самостійної роботи нині у вищому навчальному закладі відводиться до 50% загального навчального часу. Такі вимоги відповідають загальноєвропейським нормам професійної підготовки фахівців у ВНЗ.

Співвідношення індивідуальної і самостійної роботи, яке має категоріальний зміст, представлено нами на рис.1.

САМОСТІЙНА РОБОТА



- 1) Виконання розрахунково-аналітичних робіт, курсових та дипломних робіт;
- 2) Дослідження практичних виробничих ситуацій;
- 3) Підготовка реферативних робіт з елементами наукового дослідження;
- 4) Підготовка презентацій з окремих тем;
- 5) Здійснення власних наукових досліджень для участі в студентських олімпіадах;
- 6) Складання і розв'язування задач і завдань на виробничу тематику;
- 7) Розробка моделей виробничих процесів;
- 8) Анотування опрацьованої додаткової літератури до занять;
- 9) Виконання в індивідуальному порядку вправ різного рівня складності;
- 10) Збір додаткової інформації із вітчизняних і зарубіжних джерел

Рис.1. Зміст та співвідношення індивідуальної та самостійної роботи у професійній підготовці майбутніх фахівців [за:11, с.376]

Організація індивідуальної роботи у ВНЗ ґрунтується на провідних положеннях Болонського процесу, за яким передбачається використання потенціалу самоорганізації діяльності, самоосвіти, самостійної навчальної діяльності студентів у процесі професійної підготовки. Індивідуальну роботу, за Ю. Бабанським [12], можна окреслити і як форму, і як вид, і як метод навчання. Організація індивідуальної роботи як наукова категорія – це процес розробки, реалізації і контролю за виконанням індивідуальної роботи майбутніх землевпорядників, яка передбачає

виконання навчально-пошукових, навчально-пізнавальних, навчально-творчих завдань студентами індивідуально – із залученням чи без участі викладачів навчальних закладів.

Однією з провідних *форм організації індивідуальної роботи студентів* є виконання ними індивідуальних завдань. Вони мають на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які студенти отримують у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці (розрахунково-графічні, розрахункові, аналітичні, контрольні роботи, у т.ч. –

курсів роботи чи проекти). Індивідуальні завдання виконують студенти самостійно під керівництвом викладачів. Як правило, індивідуальні завдання виконуються окремо кожним студентом. У тих випадках, коли завдання мають комплексний характер, до їх виконання можуть залучатися кілька студентів, у тому числі студенти, які навчаються на різних факультетах і спеціальностях.

Різновидом індивідуальних занять є *індивідуальні навчально-дослідні завдання*, які відповідають інноваційним технологіям навчання; це вид позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, яке використовується в процесі вивчення програмного матеріалу навчальної дисципліни.

Індивідуальні навчально-дослідні завдання у ВНЗ виконуються з нормативних дисциплін всіх циклів навчального плану і є складовою структурною частиною навчальної дисципліни. Мета індивідуального навчально-дослідного завдання – самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи. Зміст індивідуального навчально-дослідного завдання – це завершена теоретична або практична робота в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять, охоплює декілька тем або зміст навчального курсу в цілому.

Структура індивідуального навчально-дослідного завдання (орієнтовна):

- вступ — зазначається тема, мета та завдання роботи та основні її положення;
- теоретичне обґрунтування – виклад базових теоретичних положень, законів, принципів, алгоритмів тощо, на основі яких виконується завдання;
- методи (при виконанні практичних, розрахункових, моделюючих робіт) – вказуються і коротко характеризуються методи роботи;
- основні результати роботи та їх обговорення – подаються статистичні або якісні результати роботи, схеми, малюнки,

моделі, описи, систематизована реферативна інформація та її аналіз тощо;

- висновки;
- список використаної літератури;
- додатки (за необхідності).

Види індивідуальних навчально-дослідних завдань:

- конспект із теми (модуля) за заданим планом або планом, який студент розробив самостійно (як виняток, для студентів денної форми навчання з невеликих за обсягом навчальних курсів та для студентів заочної форми навчання);

- реферат з теми (модуля) або вузької проблематики (як виняток, для студентів денної форми навчання з коротких навчальних курсів та для студентів заочної форми навчання);

- розв'язування та складання розрахункових або практичних (наприклад, ситуативних) задач різного рівня з теми (модуля) або курсу;

- розроблення теоретичних або прикладних (діючих) функціональних моделей явищ, процесів, конструкцій тощо;

- комплексний опис будови, властивостей, функцій, явищ, об'єктів, конструкцій тощо;

- анотація прочитаної додаткової літератури з курсу, бібліографічний опис тощо;

- розробка тематики та поурочних планів навчальних курсів та конспектів уроків;

- розробка навчальних та діагностичних тестових завдань із навчальних курсів [за 13].

Організація індивідуальної роботи студентів передбачає стійку ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студента, які повноправно організують означений вид діяльності як рівноправні партнери, як це подано на рис. 2.

Організація індивідуальної роботи передбачає чітку диференціацію цього процесу [14], а тому здійснюється в кілька етапів, серед яких:

1. Підготовчий етап, який реалізується студентами I-II курсів. Метою цього етапу є переважно поглиблене вивчення студентами спеціальних дисциплін. При цьому студенти вчаться працювати з науковими джерелами, здійснювати спостереження за виробничими

Питання педагогіки

процесами, самостійно вирішують задачі та завдання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.

2. Дослідний етап – відноситься до студентів третього курсу. Його зміст передбачає вивчення студентами окремих тем індивідуально, з метою розв'язання навчально-дослідних завдань з проблем

землевпорядкування та землеустрою.

3. Творчий етап, який реалізується на випускних курсах. При цьому студенти виконують індивідуальні творчі завдання виробничого характеру, пов'язані з вирішенням комплексного завдання у сфері землеустрою.

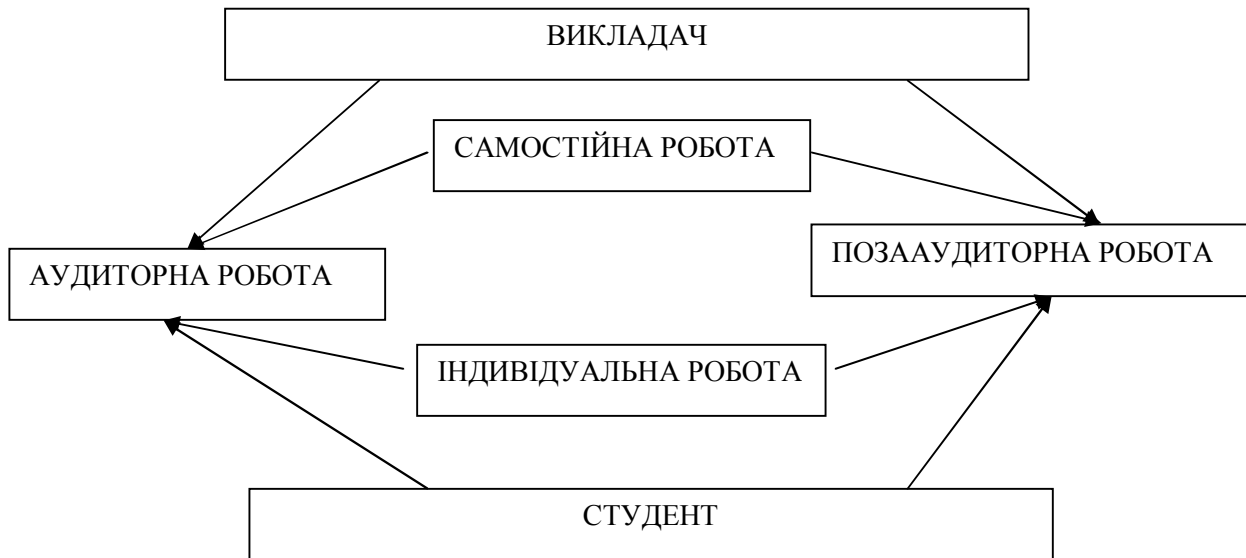


Рис. 2. Індивідуальна робота студентів у суб'єкт-суб'єктній структурі взаємин у навчальному процесі ВНЗ

Таким чином, в основі розуміння поняття індивідуальної роботи студентів лежить усвідомлення системи завдань, які виконуються студентами самостійно або під керівництвом викладача з використанням різноманітних засобів і прийомів розумової діяльності, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей особистості, її мотивації на загальне і професійне становлення. Зміст і наповнення індивідуальної роботи студентів від курсу до курсу дещо змінюються. Так, вже на першому курсі студенти виявляють зацікавлення способами отримання нової інформації професійного характеру, тому індивідуальні завдання мають бути спрямовані саме на зазначені процеси з використанням накопиченого вітагенного досвіду студентів, який має професійне забарвлення [15, с.33]. При цьому варто враховувати, що навчальна поведінка студента-першокурсника характеризується високим рівнем конформізму, оскільки існує потреба в залученні вчорашнього учня довузівської системи навчання.

На другому-четвертому курсах відбувається інтенсивна навчально-наукова робота студентів, при чому сегмент індивідуальної роботи зростає з року на рік. П'ятий курс формує чіткі установки на

майбутню самоосвітню діяльність, тому виконання індивідуальних завдань стає дедалі більш вмотивованим. Студенти відходять від колективних форм навчальної діяльності і дедалі більше входять в простір індивідуальної діяльності з набуття знань, умінь та навичок професійної діяльності [16]. Особливими формами індивідуальної роботи майбутніх землевпорядників є їхні виробничі і навчальні практики, предметні олімпіади зі спеціальних дисциплін, курсові та дипломні роботи, студентські наукові гуртки, проектна діяльність у професійній сфері тощо.

Висновок. Індивідуальна робота та індивідуальні завдання в процесі вивчення майбутніми землевпорядниками спеціальних дисциплін відіграють важливу роль у формуванні професійних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців із землеустрою. Доцільна організація індивідуальної роботи сприяє закріпленню фахових знань та розвитку вмінь реалізувати означені знання в практиці професійної діяльності. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у розробці спеціальної методики індивідуальної роботи майбутніх землевпорядників у процесі вивчення ними спеціальних дисциплін.

Література

1. Про затвердження змін до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями: Наказ МОН України від 21 березня 2007 р. № 225 // Офіц. вісн. Укр. – 2007. – № 24. – Ст. 1001.
2. Данкєсва О. Є. Формування професійної компетентності майбутніх землепорядників у процесі вивчення фахових дисциплін / О. Є. Данкєсва : автореф. дис.... пед. н. : 13.00.04. – К., 2013. – 20 с.
3. Кристопчук Т. Є. Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у професійній підготовці землепорядників в аграрному коледжі / Т. Є. Кристопчук : дис.... канд. пед. н. : 13.00.04. – К., 2008. – 302 с.
4. Лозовий О. Про стандарти і навчальні плани підготовки бакалаврів із землеустрою і земельного кадастру / О. Лозовий // Землепорядний вісник. – 2009. – № 9. – С. 43-45.
5. Ступень М. Г. Проблемні питання сучасної землепорядної освіти в Україні / М.Г. Ступень, Т. О. Євсюков, А. Г. Мартин // Наука і методика : зб. наук.-метод. пр. / Наук.-метод. центр аграрної освіти ; (гол. ред.) Т. Д. Іщенко. – К. : Аграрна освіта, 2007. – Вип. 11. – С. 95-101.
6. Третьяк А. М. Наукові проблеми розробки навчальних програм із землеустрою / А.М. Третьяк, В. М. Кривов, А. В. Тарнапольський, Р. А. Третьяк // Землепорядкування. – 2011. – № 3. – С. 67-80.
7. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К. М. Гуревич. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
8. Кулюткин Ю.Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г. С. – М.: Педагогика, 1971. – 110 с.
9. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности / А. А. Кирсанов // Советская педагогика. – 1985. – № 9. – С. 48-51.
10. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (На основе анализа их самостоятельной учебной деятельности) / Е. С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 182 с.
11. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Вища школа, 2006. – 442 с.
12. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский : монография. – М. : Наука, 1982. – 216 с.
13. Положення про виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань студентами Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – Мелітополь: МДПУ, 2001. – 12 с.
14. Демченко О.С. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О.С. Демченко // Рідна школа. – 2000. - № 5. – С.68-70.
15. Глазкова І. Я. Стратегії подолання бар'єрів навчальної діяльності / І. Я. Глазкова // Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал. – 2011. - №2. – С.89-93.
16. Данкєсва О. Є. Формування професійної компетентності майбутніх землепорядників як психолого-педагогічна проблема / О. Є. Данкєсва // Освіта на Луганщині. – Луганськ : Луган. обл. ін-т післядипломної пед. освіти, 2012. – № 1(36). – С. 103-106.

Kocherygin L., Ph.D. student, the department

INDIVIDUAL WORK AND ITS ROLE IN THE TRAINING OF FUTURE LAND SURVEYORS

The role and place of future individual surveyors during their training are determined in the article. The content and structure of the main functions of professional land surveyor are founded; opportunities for the use of individual work in the formation of professional knowledge and skills of future land surveyors are determined. The relationship between the individual and independent work of students in the study of special subjects is analyzed. The implementation of individual and independent work now in higher education will be limited to 50% of total training time. These requirements are correspond to European standards of professional training in universities.

One of the leading forms of organization of individual work of students is the individual tasks. They have to deepen, generalize and consolidate the knowledge that students receive in the course of training, and to implicate this knowledge in practice (settlement-graphic, design, analysis, test papers, including – coursework or projects). Students perform individual tasks independently under the guidance of teachers. As a rule, individual tasks are performed separately by each student. In cases when the problems are complex, several students may be involved in their implementation, including students who are studying at different departments and specialties. Organization of individual work in high school is based on the leading positions of the Bologna process, which provides the use of the potential for self-activity, self-education, self-learning activities of students during training.

Key words: individual task, individual work, self-study, training, land surveyors.

ВИЯВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ І МОЛОДІ ЯК НАПРЯМОК РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА СІЛЬСЬКОГО ЗНЗ

У статті розкрито способи, форми і методи роботи соціального педагога сільського ЗНЗ щодо виявлення та розвитку обдарованих дітей і молоді, висвітлено особливості розробки та проведення діагностичних процедур, спрямованих на виявлення рівня та характеру дитячої обдарованості, проаналізовано поняття «обдарованість» та основні її складові.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані діти, соціально-педагогічна підтримка обдарованих учнів, творча діяльність, функції соціального педагога.

В статтє раскрыто способы, формы и методы работы социального педагога сельского ОУЗ по выявлению и развитию одаренных детей и молодежи, охарактеризованы особенности разработки и осуществления диагностических процедур, направленных на выявление уровня и характера детской одаренности, проанализировано понятие «одаренность» и основные ее составляющие.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, социально-педагогическая поддержка одаренных учащихся, творческая деятельность, функции социального педагога.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним з головних завдань реформування сучасної загальноосвітньої школи є виявлення та підтримка обдарованої молоді, розвиток інтелектуальних, творчих здібностей, формування навичок самостійного наукового пізнання, здатності до самореалізації у майбутньому професійному житті. Від того, наскільки повно та ефективно реалізуються потенційні можливості обдарованої особистості, залежать темпи та якість розвитку соціальних й економічних умов життя українського суспільства. Обдаровані діти в суспільстві повинні розглядатися як інтелектуальний потенціал держави, вони мають бути в центрі педагогічних, психологічних, соціальних програм [12].

Саме тому одним з напрямків роботи соціального педагога є соціально-педагогічна підтримка обдарованих учнів, зокрема у сільській місцевості, де вони є почасти соціально виключеними, бо тут недоступними для обдарованих дітей і молоді є центри позашкільної освіти, незадовільною є якість шкільної освіти, відсутні психолого-педагогічні інструменти підтримки обдарованості членів сільської громади. Робота соціального педагога спрямована, перш за все, на вирішення проблеми діагностики обдарованості. Адже чим раніше ми визначимо рівень і сферу обдарованості, тим краще і легше буде організувати процес навчання дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню обдарованості приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як проблеми індивідуальних відмінностей (Б. Ананьєв, Л. Виготський,

Б. Теплов та ін.); визначення підходів до розуміння психологічних основ і структури обдарованості (у західній науці – Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, Г. Пассоу [11], К. Перлет, К. Хеллер [14]; у вітчизняній – Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, С. Рубінштейн та ін.); психологічні концепції інтелекту і творчості (Г. Айзенк, Н. Алексеев [10], Дж. Гілфорд, А. Исаенко [10], Т. Кузей [10], К. Хеллер [14] та ін.); розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості (Д. Богоявленська [2], Н. Кічук, О. Матюшкін, В. Моляко та ін.); виділення сфер та видів обдарованості (С. Гончаренко, Г. Бурменська [5], В. Слущкий та ін.); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (А. Брушлінський, В. Давидов, Н. Лейтес та ін.); виявлення і розвиток обдарованості учнівської молоді (М. Босенко [4], Е. Воронова [7], Ю. Гільбух [8], В. Зоц [9], О. Кульчицька, В. Русова [12], Б. Теплов та ін.).

Метою статті є висвітлення форм, методів та способів роботи соціального педагога сільського ЗНЗ з виявлення і розвитку обдарованих дітей.

Виклад основного матеріалу. На думку В. Теслюк, обдарована дитина – це особистість, яка має яскраво виражену спрямованість на здобуття наукових знань, генерування нових ідей, знає історію, володіє значним обсягом інформації, має критичне мислення, високу допитливість, вміє аналізувати інформацію, робити висновки, організована, наполеглива в досягненні мети, має інтуїцію, здатна до передбачення, фантазування, відкритого спілкування [13, с. 325]. Найбільш ранніми проявами обдарованості є швидке оволодіння дитиною мовленням з великим словниковим запасом.

Вражає надзвичайна і невгамовна пізнавальна активність обдарованих дітей, дослідницький інтерес, вимога відповісти на численні запитання, здатність простежувати причинно-наслідкові залежності, відмінна пам'ять, потяг до самостійності і творчості, підвищена концентрація уваги. Цікаво, що вже в три роки обдаровані діти можуть водночас слідкувати за двома або кількома об'єктами. У 3–4 роки вони вже читають, рахують, захоплюються різними розумовими заняттями, навіть, такими, які їм не під силу, цікавляться географічними мапами тощо. Отже, в розумовому розвитку вони йдуть значно далі, ніж їхні однолітки. Така надзвичайність і підвищена розумова активність дитини відразу впадає у вічі і потребує уваги дорослих [1, с.18].

Обдаровані діти зустрічаються у середовищі усіх верств населення незалежно від соціального статусу батьків. Якщо умови сприятливі і сім'я має можливості для всебічного розвитку дитини, її потенційна обдарованість проявляється рано і може бути розвинена.

Виявлення обдарованих дітей, їх подальший розвиток, пошук педагогічних технологій професійної спрямованості й обдарування є важливою проблемою педагогічної та психологічної науки і практики. Стосовно діагностики обдарованості, то тут існує два підходи: перший заснований на системі єдиної оцінки, другий – комплексний. Прикладом єдиної оцінки можуть бути різні інтелектуальні тести, за допомогою яких визначається рівень інтелектуального розвитку дитини. Комплексний підхід включає багато оцінювальних процедур, у тому числі групове тестування, рекомендації для вчителів, дані батьків [7, с. 2–5].

При розробленні діагностичних процедур необхідно визначити міру спрямованості особистості на навчальну діяльність, готовність до самостійності, вольового напруження, досягнення успіху. При розробці програми спостереження за здібною дитиною у сільському навчальному закладі необхідно реєструвати та опиратися на такі ознаки поведінки в її пізнавальній і творчій діяльності: 1) активність і зайнятість; необхідність особливої уваги для розвитку хисту у заданому напрямку; 2) наполегливість у прагненні розв'язувати поставлені перед нею завдання; необхідність надання додаткової літератури; 3) намагання учитися і досягати успіху у навчанні, яке приносить їй

задоволення; 4) наявність численних умінь, які здатні стимулювати самостійну діяльність (література, проведення експериментів з фізики, хімії); 5) вміння критично розглядати дійсність і прагнення проникнути у сутність речей та явищ; 6) бажання отримати вичерпні відповіді на багато запитань; 7) використання дослідницького методу на уроці, яке підвищує зацікавленість предметом; 8) самостійний пошук джерел інформації і конкретизація найголовнішої; 9) вміння краще розкривати відношення між явищем і змістом порівняно зі своїми ровесниками, індуктивно і дедуктивно мислити, маніпулювати логічними операціями, узагальнювати; 10) вміння психологічно перебудовуватися, коли заважають умови або з'являються нові завдання [3, с. 38].

Матеріали спостережень, які проводяться в різноманітних шкільних ситуаціях, дозволяють зібрати дані для попередньої і точної характеристики обдарованих учнів. Важливо при цьому зіставляти такого роду відмінності. Однак спостереження далеко не завжди дають нам інформацію про внутрішнє спонукання та стан здібної дитини у процесі її діяльності. Тому потрібно використовувати методи опитування самого учня [5, с. 312].

При складанні опитувальних листів, анкет, інтерв'ю необхідно отримати довідку про динамічні характеристики як у самої здібної дитини, так і в конкретного кола експертів. Важливо зафіксувати через відповіді респондентів підвищену потребу особистості в розумових діях, схильність до занять з високою мірою захопленості, міру прояву її інтелектуальних і творчих поривань, кмітливості та винахідливості.

Крім діагностики самої дитини, необхідно «дизнаватись» про думки батьків, учителів, ровесників. Цей процес допоможе дати обґрунтований діагноз актуальної ситуації, яка склалася у житті дитини. На основі проведеної роботи можна оцінити рівень сприятливості умов для формування здібностей учня. Важливо виявити чинники, які найінтенсивніше впливають на це: відсутність підтримки батьками інтересів дитини, побоювання дитини стати «вискочкою» в класі, виділитися з-поміж товаришів, невпевненість у спілкуванні з учителем, формальний характер мотивації навчання [4, с.78].

Варто зупинитися на функціях соціального педагога, який працює з обдарованими дітьми: виявлення, навчання та розвиток обдарованих дітей; психолого-

педагогічний супровід і підтримка авторських й інноваційних навчальних програм, освітніх технологій, що застосовуються у роботі з обдарованими дітьми; участь у проектуванні й реалізації освітнього середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей учнів; вивчення вікових та індивідуальних особливостей обдарованої дитини; робота з сім'єю, з проблемами навчання й розвитку обдарованої дитини; використання позашкільного освітнього середовища для навчання і розвитку обдарованих дітей; проведення діагностики «перепон» розвитку обдарованої особистості; прогнозування можливих наслідків розвитку; розробка рекомендацій з оптимального навчання і розвитку обдарованої дитини [4, с. 31–33].

У зв'язку зі складністю психологічної структури обдарованості, при її діагностиці необхідно визначати не лише рівень розвитку конкретного виду здібностей, а й «віднайти» риси характеру, які сприяють творчим успіхам особистості: її внутрішні установки, мотиви, стиль поведінки, специфіку спілкування. Вчені розмежують поняття «здібність», «талант», «обдарованість». Як зазначає Ю. Василькова, «здібність» – це особливості людини, які дозволяють їй успішно оволодіти тим чи іншим видом діяльності, професією, удосконалюватись, ефективно виконувати функціональні обов'язки в складних ситуаціях, «обдарованість» – наявність у людини сприятливих задатків і здібностей до якого-небудь одного або декількох видів діяльності [7].

Здібна дитина з яскраво вираженою спрямованістю на творчий підхід до улюбленої справи, як правило, виявляє при цьому підвищений розумовий тонус. Труднощі «вимірювання» цього тону полягають у наявних відмінностях між дітьми за показниками їхньої рухової експресії, нервової витримки, темпу та ритму мислительної діяльності. Діагностичні характеристики, що є різними у дітей, наочно ілюструють відмінності у процесі їхньої мислительної діяльності та «стилю» працездатності. Усе це зобов'язує ретельно розробляти програми спостереження за процесом навчальної діяльності, залучати учнів до навчальних і творчих завдань.

У творчій діяльності здібних учнів має реєструватися наявність таких показників: багато ідей, навіть фантастичних; здатність запропонувати широкий спектр своїх варіантів розв'язування певного завдання; вміння психологічно перебудуватися, коли

заважають умови або з'являються нові завдання; схильність до винахідництва в ігрових та практичних ситуаціях, із проявом при цьому власного оригінального підходу [12, с. 23].

Розробка шкільними психологами й соціальними педагогами методичних процедур діагностики здібностей має на меті встановлення конкретної характеристики оточення, що впливає на розвиток обдарованої особистості: заохочення в сім'ї; освітній рівень батьків; сільське походження; шкільна атмосфера; визначальні події в житті; досвід успіхів та невдач. Опитувальні листи можна підготувати з конкретного переліку тверджень, які розкривають характер дій батьків та вчителів і культивуються ними у процесі праці, спілкування та організації дозвілля дітей. В опитувальний лист бажано включити не більше 10–15 тверджень.

При підготовці інтерв'ю зі здібною дитиною педагог, психолог має передбачити момент знайомства та ретельний аналіз її навчальних і творчих досягнень. Використовуючи метод інтерв'ю, можна глибше вивчити бажання або прагнення здібної дитини діяти, стимулювати та оцінювати себе саму: улюблені види занять; перевага в обранні слухачів (дорослих чи однолітків) при обговоренні планів, задумів, проблем; найбільш значуща оцінка дій; розрахунок у скрутних ситуаціях; прагнення когось наслідувати...

Аналіз навчальної та продуктивної діяльності дозволить соціальному педагогу і психологу сільського ЗНЗ отримати інформацію про джерела її творчого задуму, терміни виконання, причини зміни задуманого образу, міру задоволення від того, що власноручно зроблено, бажання рекламувати свій успіх. У ході аналізу навчальної і творчої діяльності дітей увага дослідника має акцентуватися на критеріальних ознаках, закладених у схему кількісного та якісного аналізу. У цю схему треба закладати ті критеріальні питання, що відбивають сутність поняття («оригінальність»). Мабуть, найбільші труднощі виникають під час визначення «почерку» майстерності, при оцінюванні якого завжди спостерігаються великі розбіжності між експертами [5, с. 43–45].

Нерідко творче мислення обдарованої дитини розглядається як відхилення від норми або негативізм. Експерименти, проведені в багатьох країнах світу, переконливо показали, наскільки складно

перебудувати систему освіти, змінити ставлення педагога до обдарованої дитини, зняти бар'єри, що блокують її таланти [1].

Обдаровані діти досить вимогливі до себе, часто ставлять перед собою цілі, яких не можна досягти в даний момент, що призводить до емоційного розладу і дестабілізації поведінки. Такі діти нерідко з недостатньою терпимістю ставляться до однолітків, що стоять нижче їх у плані розвитку здібностей. Діти з творчими можливостями, в якій би галузі діяльності не виявлялася їхня обдарованість, мало, в порівнянні з іншими людьми, орієнтуються на спільну думку, на сформований принцип, на усталені правила. Ця особистісна характеристика робить їх незручними для оточення, що призводить іноді до конфліктів. Слід домагатися зміни такої позиції, особливо, якщо йдеться про підготовку самих педагогів до цього виду діяльності. Сьогодні уже існують способи виявлення обдарованих дітей, розробляються програми допомоги їм у реалізації здібностей. Однак проблема діагностики й розвитку високообдарованих і талановитих дітей існує на всіх етапах навчання. Проблема розуміння дітьми своєї обдарованості й особистої відповідальності за творчу самореалізацію також є гострою [7, с. 20].

Багаторічні дослідження творчої діяльності, зокрема структури обдарованості, дають підстави для побудови деяких нових теоретичних положень відносно організації творчого процесу, сутності обдарованої дитини. Обдарованість – це свого роду міра генетично і дослідно визначених можливостей людини адаптуватися до життя. Основні функції обдарованості – максимальне пристосування до навколишнього світу, знаходження рішення у всіх випадках, коли виникають нові, непередбачені проблеми.

О. Матюшкін запропонував наступну синтетичну структуру творчої обдарованості, яка включає: домінуючу роль пізнавальної мотивації; дослідницьку творчу активність, що виражається у виявленні нового, у постановці і вирішенні проблеми; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі етичні, моральні та інші оцінки.

Інтегрально прояв обдарованості можна представити через: домінування інтересів і мотивів; емоційну заглибленість у діяльність; волю до рішення, до успіху; загальну й естетичну задоволеність від процесу і

продуктів діяльності; розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації; несвідоме, інтуїтивне рішення проблеми; багатоваріантність рішень; швидкість рішень, оцінок, прогнозів; мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість, спритність) [2, с. 78].

Для обдарованих дітей характерний випереджувальний пізнавальний розвиток: 1) вони відрізняються широтою сприймання, здатні стежити за кількома процесами одночасно і схильні активно досліджувати все навколишнє; 2) мають здатність сприймати зв'язки між явищами і предметами, робити відповідні висновки, створюють у своїй уяві альтернативні системи; 3) мають відмінну пам'ять, накопичують великий обсяг інформації й інтенсивно використовують її; 4) володіють великим словниковим запасом, вільно і чітко викладають свої думки, однак заради задоволення вони часто винаходять власні слова; 5) зберігають високий поріг сприйняття протягом тривалого часу, із задоволенням займаються складними, і навіть тими, що не мають практичного рішення задачами, не терплять, коли їм нав'язують готову відповідь; 6) відрізняються тривалим періодом концентрації уваги і великою завзятістю в рішенні тієї чи іншої задачі [8, с. 71–83].

Однак, необачно було б забувати, що розвиваючи творчі можливості обдарованої дитини, варто пам'ятати ще й про проблеми, які супроводжують цей процес [13, с. 331]: 1) неординарність, гнучкість і швидкість мислення, схильність до критичного ставлення до себе й оточуючих; 2) агресивність обдарованих дітей; 3) неприязнь до школи; 4) ігрові інтереси; 5) конформізм; 6) занурення у філософські проблеми; 7) невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком; 8) потяг до досконалості; 9) відчуття незадоволеності (у тому числі і собою); 10) нереалістичні цілі (часто завищені); 11) надчутливість; 12) потреба в увазі дорослих; 13) нетерпимість (часто презирство і нетерплячість).

За рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, «обдаровані діти входять до «групи ризику» поряд із розумово відсталими, малолітніми порушниками, дітьми алкоголіків» [13, с. 334]. Для такої дитини мають бути створені спеціальні умови розвитку, індивідуальні навчальні програми, підготовлені педагоги саме для такої роботи, спеціальні навчальні заклади..., поставлені надзавдання, долаючи які обдарована дитина буде розвиватися з урахуванням своїх задатків і здібностей.

Висновки. Таким чином, одним з найважливіших компонентів, що сприяють створенню і підтримці на високому рівні науково-технічного, політичного, культурного й управлінського потенціалу країни у сільській місцевості, є налагоджена система пошуку і навчання обдарованих індивідуумів. Увага до обдарованої дитини не повинна вичерпуватися лише періодом її навчання. Досвід показує, що значні труднощі обдаровані діти переживають і в періоді професійного становлення та самовизначення, і надалі, у самому процесі творчості. Іншими словами, таланту (природній обдарованості і видатним

здібностям до якої-небудь діяльності) потрібна турбота всього суспільства. І починати потрібно з загально-педагогічної грамотності сільського педагога. Потрібні спеціальні школи для обдарованих дітей, підготовленні вчителі, підручники, посібники, створене навчально-методичне забезпечення... Проте найголовніше – визнання самого факту, що обдаровані діти відрізняються не тільки за своїми інтелектуальними і творчими можливостями, але й особистісними рисами. Адже обдарованість – не тільки подарунок долі для відзначених нею, але ще й неабияке випробування.

Література

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу / О. Є. Антонова. – Житомир, 2001.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 1983. – 176 с.
3. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – 278 с.
4. Босенко М. Соціально-психологічні аспекти розвитку обдарованості учнів / М. Босенко // Шкільний світ. – 2001. – № 33. – С. 1–8.
5. Бурменская Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Караванова, А. Г. Лидерс. – М. : МГУ, 1990. – 134 с.
6. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального психолога: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Ю. В. Василькова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 160 с.
7. Воронова Е. Обдарованість: діагностика та система роботи зі здібними дітьми / Е. Воронова // Психолог. – 2006. – № 25–28. – С. 5–25.
8. Гильбух Ю. З. Розумово обдарована дитина. / Ю. З. Гильбух. К., 1993. – 77 с.
9. Зоц В. Обдаровані діти: про умови роботи з обдарованими дітьми / В. Зоц // Завуч. – 2003. – № 17–18. – С. 1–32.
10. Одаренность: способности, мотивация и творчество: пособие для педагогов, психологов, руководителей в сфере образования / Н. Д. Алексеев, А. С. Исаенко, Т. И. Кузей. – Мн. : Адуцья і выхаванне, 2006. – 88 с.
11. Пассоу Г. Обучение одаренных детей: к истории вопроса. Обучение за рубежом / Г. Пассоу // Воспитание школьников. – 2004. – № 2. – С. 47–52.
12. Русова В. В. Комплексна психолого-педагогічна система пошуку обдарованих дітей молодшого шкільного віку: методичні рекомендації / В. В. Русова. – К. : 2011. – 40 с.
13. Теслюк В. М. Технології соціально-педагогічної діяльності: навчальний посібник / В. М. Теслюк. – К. : НАУ, 2008. – 432 с.
14. Хеллер К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков / К. А. Хеллер // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 243–264.

Lysenko B., magisrtrant

Kovalchuk T. I., senior teacher

IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUNG TALENTED AS THE DIRECTION OF THE SOCIAL PEDAGOGUE RURAL EDUCATIONAL INSTITUTION

The article highlights the urgent problem of gifted child in Ukraine. By decision of the World Health Organization, gifted children are part of "at risk" group next to the mentally retarded, juvenile offenders, children of alcoholics. Experience shows that significant challenges gifted children are experiencing in the period of professional formation and self further in the process of creation. To develop instincts and abilities of gifted children need care throughout society. It's worth to start with the general teaching of literacy rural teacher. Need a special school, preparing teacher for gifted children's, textbooks, manuals, educational-methodical maintenance. The article deals with the ways, forms and methods of the social pedagogue rural educational institution to identify and develop talented children and youth, the peculiarities of development and diagnostic procedures to identify the level and nature of child endowment, analyzes the concept of "talent" and its main components indicators.

Keywords: gifted, gifted children, socio-pedagogical support gifted students, creativity, and function of social pedagogy.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМУ МЕНЕДЖМЕНТУ ЯКОСТІ ВНЗ

В статті досліджується проблема використання інформаційних технологій в системі менеджменту якості як складової освітнього аудиту у вищих навчальних закладах. Ефективна інтеграція інформаційних технологій в діяльність ВНЗ стає важливим елементом. Проаналізовано досвід вищих навчальних закладів, які впровадили інформаційні технології у систему менеджменту якості. Різні дослідження були проведені з метою оцінювання впливу інформаційних технологій на якість вищої освіти. Системи менеджменту якості, які засновані на технології, засновані на «хмарних технологіях», CALS-технологіях, технології Web 2.0 було проаналізовано. Автор статті приходить до висновку, що використання інформаційних технологій в системі менеджменту якості є дієвим механізмом, що просуватиме до прозорості та відкритості діяльності вищих навчальних закладів.

Ключові слова: інформаційні технології, освітній аудит, система менеджменту якості, «хмарні технології», сервіс Office 365, CALS-технології, технології Web 2.0 та Web 3.0,

В статье исследуется проблема использования информационных технологий в системе менеджмента качества как элемента образовательного аудита в высших учебных заведениях. Эффективная интеграция информационных технологий в деятельность ВУЗА становится важным элементом. Проанализирован опыт высших учебных заведений, которые внедрили информационные технологии в систему менеджмента качества. Разные исследования были проведены с целью оценивания влияния информационных технологий на качество высшего образования. Были проанализированы системы менеджмента качества, которые основаны на "облачных технологиях", CALS-технологиях, технологии Web 2.0. Автор статьи приходит к выводу, что использование информационных технологий в системе менеджмента качества является эффективным механизмом, которые приведет к прозрачности и открытости деятельности высших учебных заведений.

Ключевые слова: информационные технологии, образовательный аудит, система менеджмента качества, «облачные технологии», Office365, CALS-технологии, технологии Web 2.0 и Web 3.0

Актуальність теми. Створення, впровадження та інформаційне забезпечення освітнього аудиту вищого навчального закладу, відповідно вимогам міжнародних стандартів серії ISO 9001, є трудомістким і тривалим процесом, пов'язаним із збільшенням об'єму нормативної і робочої документації, а також процесів збору і аналізу різномірної інформації, які мають бути чітко визначені і впорядковані. У таких умовах, забезпечити результативне виконання процесів освітнього аудиту можна лише, оптимізувавши матеріальні і тимчасові витрати, що досягається за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Інформаційне забезпечення освітнього аудиту повинне ґрунтуватися на сучасних інформаційних-комунікаційних технологіях оскільки за Р.Кучма, «націлене на надання якісної, доступної, безперервної, інноваційної, випереджальної вищої освіти, яка розвиватиме таланти та здібності людини формуватиме гуманістичне світосприйняття, мотивацію до побудови демократичного суспільства та сприятиме творчій самореалізації особистості» [1, с. 65].

На сьогодні найбільш відомі з сучасних інформаційних технологій, які впроваджуються в системі менеджменту якості як складової освітнього аудиту у ВНЗ, є «хмарні технології», CALS-технології, технології Web 2.0 і Web 3.0 тощо.

Окреслимо найбільш відомі з інформаційних технологій для впровадження системи менеджменту якості у вищі навчальні заклади.

Останні роки все більшої популярності набувають так звані хмарні технології або хмарні обчислення (Cloud computing). Хмарні технології, за визначенням А. Присяжнюк – «це технології, які надають користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервіса, тобто якщо, є підключення до Інтернету то можна виконувати складні обчислення, опрацьовувати дані використовуючи потужності віддаленого сервера.

Моделі надання послуг за допомогою хмари:

- платформа як сервіс (Software as a Service (SaaS)) — дає доступ до інтегрованої

Питання педагогіки

платформи для розробки, тестування та підтримки різноманітних проєктів;

- інфраструктура як послуга (Infrastructure as a Service (IaaS)) — представлення комп'ютерної інфраструктури у вигляді віртуалізації, що включає в себе операційні системи та системне програмне забезпечення, а також апаратну частину сервера;

- віртуальне робоче місце (Desktop as a Service (DaaS)) — користувач має змогу власноруч налаштувати своє робоче місце і тим самим створити собі комплекс програмного забезпечення необхідного йому для роботи» [21].

Лідери ринку розробки програмних засобів, компанії Google Inc та Microsoft, розробили освітні проєкти, які функціонують на базі хмарних технологій. Зокрема, компанія Google Inc., в межах проєкту Google Apps for Education надає власні сервіси для безкоштовного корпоративного використання освітніми закладами. На відміну від Google Apps for Education хмарний сервіс Office365 компанії Microsoft є комерційним продуктом. На відміну від Google Apps for Education хмарний сервіс Office365 компанії Microsoft є комерційним продуктом, до складу якого входять:

- поштова система корпоративного класу;

- месенджер Lync, який надає можливості проведення групових аудіо та відео конференцій;

- хмарне сховище SkyDrive;

- Office Web Apps — доступний через веб-браузер онлайн-офіс;

- портал SharePoint, який містить конструктор для створення власних веб-сторінок.

Прикладом застосування хмарного сервісу Office 365 в освітній галузі є Новгородський державний університет, Далекосхідний федеральний університет, Російський університет дружби народів. В Україні Донецький національний університет впроваджує інноваційний хмарний сервіс Office 365 для організації спільної роботи та навчання. Була спроба впровадження Office365 в якості пілотного проєкту у Національний університет біоресурсів і природокористування України, але, на жаль, експеримент не знайшов підтримки серед керівників ВНЗ, на початку ознайомлення з Office 365 є безкоштовним, але після тестового періоду для

користування всіма можливостями «хмарної» служби необхідно оформити платну підписку. Таким чином, фінансова складова стала суттєвою перешкодою на шляху впровадження «хмарних технологій» у ВНЗ.

Наступні технології, які заслуговують увагу вітчизняних науковців, – CALS-технології, що створюють додаткову можливість для використання інформаційного забезпечення у процесі проведення освітнього аудиту. Їх метою є мінімізація витрат у ході життєвого циклу виробу, підвищення його якості і конкурентоспроможності. Прикладом застосування CALS-технологій в системі менеджменту якості є Ульяновський державний університет [3].

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на аналізі CALS-технологій, які стали інтенсивно розвиватися в останньому десятиріччі, в основу яких було покладено:

· TQM (Total Quality Management) - загальне управління якістю;

· системний підхід і системний аналіз;

· автоматизацію бізнес-процесів;

· інформаційні (комп'ютерні) технології, що задовольняють світовим стандартам і вимогам відкритих систем;

· системи поглиблених знань у конкретних областях.

Сама аббревіатура "CALS" використовується близько 20 років, але смисловий зміст терміна зазнав значної еволюції, зокрема:

- Computer Aided of Logistics Support – комп'ютерна підтримка логічних систем (1985 р.);

- Computer Aided Acquisition and Lifecycle – комп'ютерні поставки та підтримка життєвого циклу (1988 р.);

- Continual Aided Acquisition and Lifecycle – підтримка безперервних поставок і життєвого циклу (1993 р.);

- Commerce at Light Speed – бізнес у високому темпі (1995 р.);

- Continuous Acquisition and Lifecycle Support – безперервна підтримка життєвого циклу продукту (1997 р.).

У сучасних умовах на конкурентному ринку CALS-технологія стає безперервною інформаційною підтримкою життєвого циклу продукту. В українській мові поняття CALS відповідає ППВ (інформаційна підтримка виробів) або комп'ютерний

супровід та підтримка виробів. Використання вказаних технологій дозволяє на вітчизняних підприємствах підвищити ефективність діяльності учасників. Важливою особливістю CALS-технологій є те, що вони працюють на основі системи міжнародних стандартів ISO 9000:2000. Таким чином, забезпечується технологічна захищеність формування інформаційних комплексів. створення, виробництва та використання продукту.

Стратегія CALS об'єднує:

- застосування сучасних інформаційних технологій;
- реінженеринг бізнес-процесів;
- застосування методів "паралельної" розробки;
- стандартизацію в області спільного використання даних і електронного обміну даними.

Стан вивчення проблеми. Вітчизняні і зарубіжні дослідники А. Братухин, В. Барабанов, А. Давидов, І. Норенков, М. Овсянников, Е. Судов висвітлюють особливості розробки і впровадження на вітчизняних підприємствах методів і засобів, заснованих на використанні CALS-технологій, які забезпечують ефективний і економічний обмін електронними даними та безпаперовими електронними документами. Зазначимо переваги CALS-технологій:

- можливість паралельного виконання складних проектів кількома робочими групами, що істотно скорочує час розробок;
- планування та управління багатьма підприємствами, що беруть участь в життєвому циклі продукції, розширення і вдосконалення коопераційних зв'язків (електронний бізнес);
- різке скорочення кількості помилок і переробок, що призводить до скорочення термінів реалізації проектів і суттєвого підвищення якості продукції;

Узагальнюючи результати проведеного аналізу, можна зазначити, що впровадження CALS-технологій поліпшує процес освітнього аудиту в ВНЗ.

Цінним є досвід Сибірського державного технологічного університету (СіБДТУ). Як зазначається на інформаційному довідковому порталі підтримки систем управління якістю «СіБДТУ розробив та інтегрував в корпоративну мережу електронний web-варіант системи менеджменту якості. Інформаційно-довідкова модель СМК включає документацію системи

менеджменту якості СіБДТУ п'яти рівнів, а також схематичне представлення процесів (від макропроцесів до мікропроцесів, представлених у вигляді діаграм ходу діяльності) з наочною структурою зв'язків і посиланнями на різні рівні документації. Окрім цього представлені такі розділи як: новини; інформація про менеджмент якості; свідчення, ліцензії, дипломи; організаційна структура університету; сертифікати і атестати. Для зручності користувача зміст виконаний у вигляді динамічного дерева з чіткою структурою, яка дозволяє ефективніше забезпечувати доступ до інформації, полегшити навігацію по системі і підвищувати надійність системи в цілому. На головній сторінці вказана дата останнього оновлення інформаційно-довідкової моделі СМК, а за допомогою гіперпосилання можна подивитися інформацію про внесені зміни в модель. Передбачена можливість зворотного зв'язку з розробниками через E - mail, постійно присутній на екрані у вигляді гіперпосилання.

Інформаційно-довідкова модель створена за допомогою таких засобів розробки: Hyper Text Markup Language (HTML), JAVA Script, а також мова програмування Delphi для вирішення специфічних завдань (програмування структури системи, створення каталогів документів, адаптація системи до різних мереж і платформ операційних систем, забезпечення захисту системи в цілому). Ця модель встановлена на сервері під управлінням операційної системи Windows Sever 2000.

Електронний варіант існуючої на даний момент системи забезпечує:

- високу надійність;
- простоту в установці, підтримці і обслуговуванні;
- відносною динамічністю;
- зручністю у використанні» [4].

Значний вклад у вирішення проблем інформаційного забезпечення зробили Д.Губанова, М.Заботнева, В.Кудінова, Ю.Кузнецова, В.Кулагина, Н.Ларічева, Б.Лінецького, Д. Новікова, А. Прохорова, А. Чхартішвілі та інші, які досліджували технології Web 2.0 і Web 3.0. С. Рубцова вважає, що «особливістю побудови системи менеджменту якості є необхідність організації колективної роботи над документами системи якості. Для вирішення цього питання, в умовах використання

інформатизації створення ВНЗ, доцільно застосувати технології сучасних комунікаційних мереж, наприклад, технології соціальних мереж, відомі як технології Web 2.0 і Web 3.0. Відмітною особливістю таких технологій є можливість спільної підготовки і ведення документів, в нашому випадку документів системи менеджменту якості, а також, при певному розвитку, і можливість попередньої автоматизованої обробки даних з цих документів з використанням системи агентів, орієнтованих на необхідні дії.

Не можна не відзначити, що використання технологій Web 2.0 при експлуатації системи менеджменту якості вимагає відповідної підготовки персоналу ВНЗ. Таким чином, актуалізується завдання створення спеціального корпоративного курсу для підготовки і перепідготовки співробітників. Як основа такої системи також можуть бути використані технології Web 2.0. Науковці В. Кулагина, Ю. Кузнецова, інші автори, розглядають у своїх працях середовище Web 2.0 як основу для побудови навчальної роботи. В той же час, питання про можливість використання даних технологій для побудови курсу з підготовки до роботи із системою менеджменту якості ВНЗ, залишається відкритим» [5].

Використання глобальної мережі Інтернет, її еволюція, формування Web 2.0 (технологічної платформи), основою якої стають не сайти, а люди, їхні знання та взаємодія. Нові інструменти мережі (соціальні мережеві сервіси) дають можливість користувачу не залежати від стаціонарних робочих місць, зробити користування інформацією максимально комфортно. Соціальні сервіси Web 2.0 – це сучасні засоби, що підтримують мимовільний шлях розвитку спільнот, коли вони не створюються за вказівкою згори, а складаються знизу-вгору з незначних зусиль безлічі формально незалежних учасників. Розвиток навчання у віртуальному середовищі, брак уваги до цієї проблеми призвів до того, що студенти, учні користуються глобальною мережею на власний розсуд. Вони взаємодіють в мережі, створюючи соціальну освітню мережу, особливості якої необхідно вивчати, виявляти можливості для підвищення якості навчання.

Глобальна мережа пропонує значну кількість інструментів (мережевих сервісів),

які здатні змістовно та інструментально збагатити навчальну діяльність. Серед них можна виділити: сервіси обміну знаннями, сервіси для збереження документів, сервіси Інтернет-спілкування, сервіси для збереження фото-, аудіо- та відеоматеріалів, геоінформаційні системи та сервіси для зберігання закладок.

Результати дослідження. Слід виокремити найбільш популярні сервісів Web 2.0 в світі. Станом на січень 2014 рік «популярна серед української молоді соціальна мережа ВКонтакте зайняла восьму позицію у світовому рейтингу за кількістю користувачів та стала єдиною мережею серед європейських соціальних мереж, яка ввійшла у першу десятку. Перше місце у рейтингу дісталось Facebook, де вже налічується 1,6 мільярдів зареєстрованих користувачів. На другому місці знаходиться You Tube (1 мільярдів профілів), а на третьому – китайський сайт Qzone (623 мільйонів користувачів). Слідом за першою трійкою розмістився також китайський Weibo (503 мільйонів акулантів), а на п'ятому місці – Twitter (більше як півмільярда користувачів). У першу десятку також увійшли Google+, LinkedIn, Renren та Instagram» [6]. Прикладом застосування соціальної мережі Facebook в процес впровадження системи менеджменту якості, як складової освітнього аудиту, є досвід Національного університету біоресурсів і природокористування України. Застосування соціальної мережі значно поліпшило інформаційне забезпечення освітнього аудиту і надало значні переваги, що зумовило підвищення конкурентоспроможності ВНЗ.

Аналіз сучасних соціальних мереж і тенденцій їх розвитку показує зростаючий інтерес, як серед розробників соціальних мереж, так і серед працівників освіти до пошуку нових сервісів і підходів для їх використання в освіті і впровадженні в школах, коледжах, університетах тощо.

В даний час з'являються наукові праці, присвячені математичним моделям соціальних мереж, їх економічним аспектам, психологічній і соціальній дії на людину. Проте можливостям використання соціальних мереж в освітніх цілях присвячені малочисленні дослідження зарубіжних авторів (Карлін (Karlin), Джейсон Смит (Jason Smith), Стів Харгадон (Steve Hargadon)), вітчизняні дослідження в цьому напрямі практично відсутні.

Таким чином, розробка методик з використання соціальних мереж на основі технології Web 2.0 в навчальному процесі та в освітньому аудиті залишається пріоритетною і відкритою для дослідження напрямом. Одними з основних причин відсутності вичерпних досліджень, зв'язаних з обґрунтуванням ефективності впровадження соціальних мереж в початковий процес, є труднощі в освоєнні нових технологій.

Висновки. Отже, фактор інформаційного забезпечення виступає важливим фактором, оскільки визначає результативність освітнього аудиту. Від того, наскільки успішно реалізовані методи інформаційного забезпечення, залежить покращення основних показників якості

вищої освіти. А це приведе к підвищенню рівня конкурентоспроможності ВНЗ. Можна стверджувати, що використання інформаційних технологій дозволяє ефективно вирішувати забезпечення якості вищої освіти. Але їх впровадження має численні перешкоди, умовленими низьким рівнем інноваційної активності у вищих навчальних закладах, а також небажанням керівництва переглянути традиційні методи управління на основі реалізації інформаційних технологій. Дана ситуація впливає на ефективність освітнього аудиту та результативності її процесів. Таким чином, вдосконалення освітнього аудиту на основі покращення методів інформаційного забезпечення за допомогою інформаційних технологій є актуальним завданням.

Література

1. Кучма Р.М. «Сучасні системи управління якістю контексті вимог болонського процесу» / Р.М.Кучма// Вісник Київського національного університету ім.Т.Шевченка [Текст] / відп. ред. А. Є. Конверський. - К. : КНУ, Вип. 94-96 : Філософія. Політологія. - 2010. - с 87-93
2. Присяжнюк А. «Хмарні технології» - [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://prezi.com/wsqli3nrbr91/presentation/>
3. Тихонов А.Н., Полянсков Ю.В., Кузнецова Л.В., Николаев А.В., Скуратов А.К. « Применение CALS-технологий в системе менеджмента качества государственных университетов» [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&t=thesisDesc&d=light&id_sec=250&id_thesis=8252
4. Інформаційно-довідковий портал підтримки систем управління якістю [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/management/390/>
5. Рубцова С.Ю. Система менеджмента качества подготовки специалистов в условиях информатизации образования ВУЗа / С.Ю. Рубцова // Автореферат диссертации [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/1/a87.php>
6. Названо найпопулярніші соціальні мережі у освіті - [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://leocity.info/nazvano-najpopulyarnishi-sotsialni-merezhi-u-sviti/>

Lipska V. V., PhD student of the department

INTRODUCTION OF INFORMATION TECHNOLOGY IN QUALITY MANAGEMENT SYSTEM IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Nowadays, information technologies became an essential part of contemporary world, they are integrating massively in all spheres of higher education at the modern stage, including in the sphere of educational audit of higher educational institutions that provides potential of achievement of new level of results, first of all, due to converting of information technologies into an additional educational resource. The problem of using information technologies in Quality Management System as a type of educational audit in higher education institutions is researched in the article. Effective integration of information technology into an higher education institutions processes has become increasingly crucial to prosperity. Various studies have been conducted to evaluate the pedagogical and other impact of information technologies on quality of higher education. The experience of several higher education institutions that implemented information technologies in Quality Management System is analyzed. The Quality Management System based on "cloud technologies", CALS-technologies, Web 2.0 technologies are studied. The author of the articles emphasized that using of educational audit is a crucial task. Using information technologies in Quality Management System will improve quality of higher education and will impact on the competitiveness of higher education institutions. The author concludes that information technologies in Quality Management System in higher education is an effective mechanism which promotes openness and transparency of higher education institutions' procedure.

Key-words: information technologies, educational audit, Quality Management System, "cloud technologies", Office365, CALS-technologies, Web 2.0 and Web 3.0 technologies

Мохнар Л. І., викладач кафедри психології та педагогіки Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України (м. Черкаси)

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається поняття педагогічної майстерності викладача, представлено окремі підходи до визначення поняття «педагогічна майстерність», які розкривають різні сторони його змісту і сутності. Розкрита специфіка використання інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі вищої школи.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна технологія, тренінг, проектна технологія, метод кейсів, ситуаційна методика навчання.

В статтє рассматривается понятие педагогического мастерства преподавателя, представлены отдельные подходы к определению понятия «педагогическое мастерство», которые раскрывают различные стороны его содержания и сущности. Раскрыта специфика использования инновационных педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе высшей школы.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая технология, тренинг, проектная технология, метод кейсов, ситуационная методика обучения.

Серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти в контексті євроінтеграції України визначено проблему постійного підвищення якості освіти, модернізацію її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, впровадження освітніх інновацій. Носієм конкретних нововведень, їх модифікатором виступає викладач-новатор. Він володіє широкими можливостями і має необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності наявних технологій і методик навчання і може коригувати їх, проводити дослідницьку роботу, розробляти нові методики та технології навчання. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога. Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення педагогів до засвоєння та застосування педагогічних новинок. Велику роль відіграє конкуренція вищих навчальних закладів, яка стимулює пошук нових технологій, форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо підбору науково-педагогічних кадрів.

Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації

навчального процесу до нових суспільно-історичних умов. Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість.

Необхідно зазначити, що сучасний стан наукової психолого-педагогічної літератури визначається наявністю великої кількості понять, які характеризують певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога, здатного до ефективної реалізації педагогічної діяльності, серед яких провідне місце займає таке поняття, як «педагогічна майстерність».

Звернення до енциклопедичних джерел і словників дає можливість більш повно розглянути багатогранність і неоднозначність розуміння цього феномена наукового знання. У психолого-педагогічній літературі присутні різні підходи до визначення поняття «педагогічна майстерність», які розкривають різні сторони його змісту і сутності. Так, дане явище розуміється: як високий рівень професійної діяльності викладача (М. Дьяченко, Л. Кандилович); як вища форма професійної спрямованості (В. Сластенін); як сукупність певних якостей особистості педагога (Н. Кухарев); як сукупність високої культури і ерудиції, знань та вмінь (Н. Кузьміна). Очевидно, що дані підходи розглядають одиничні елементи педагогічної майстерності, базуючись на особистісних якостях, або зовсім їх виключаючи.

В Українському педагогічному словнику «педагогічна майстерність» визначається як характеристика високого рівня педагогічної діяльності, яка ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція й професійно значимі особистісні риси і якості [1, с. 251].

На думку Н. Нікітіної [5], більш точною і повною є точка зору В. Сластеніна, який розглядає педагогічну майстерність як сукупність особистісно-ділових якостей і професійної компетентності викладача, як комплекс властивостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності. Склад даних властивостей може бути об'єднаний в декілька груп:

– особистісний компонент, як єдність мотиваційно-ціннісної складової (професійно-педагогічної направленості) і індивідуально-психологічних особливостей (загальних і професійно-педагогічних здібностей);

– інформаційно-теоретичний компонент: спеціальні, методологічні, психолого-педагогічні знання;

– діяльнісний компонент, який поєднує педагогічну технологію та техніку.

У свою чергу О. Макаренко, заперечуючи твердження про визначеність педагогічної майстерності уродженими особливостями, задатками, показує обумовленість її рівнем професійної компетентності. Педагогічна майстерність що базується на вміннях, на кваліфікації викладача, на його думку, передбачає знання виховного процесу, вміння його побудувати, привести в рух. Нерідко педагогічну майстерність зводять до вмінь і навичок педагогічної техніки, у той час як дані вміння – лише один із компонентів зовнішнього прояву майстерності [7].

Виходячи із означення педагогічної майстерності О. Мороза і В. Омеляненко педагогічна майстерність трактується як досконале, творче виконання педагогом професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного вихованця, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання

кращих моральних якостей, духовного збагачення учасників навчально-виховного процесу [4, с. 4]. При цьому підкреслюється, що педагог, який прагне до майстерності, має проводити навчально-виховну роботу на рівні мистецтва, тобто вміло, вправно, оскільки вона скерована на формування особистості вихованця.

Ю. Азаров та А. Демінцев довели, що педагогічна майстерність викладача формується і удосконалюється на основі його творчої активності, пошуково-перетворюючої діяльності у навчально-виховному процесі. Саме тому, творчий викладач може ще не встигнути стати майстром, але необхідною умовою руху до педагогічної майстерності є його творчість. Високого рівня майстерності він досягає лише на основі педагогічної творчості і обов'язково за рахунок сумлінності, завзятості, працелюбства, подолання труднощів, перетворення уміння у навички, тобто при накопиченні досвіду, по закінченню певного часу [4].

Зовні майстерність педагога – це вирішення різноманітних педагогічних завдань, успішна організація навчально-виховного процесу й отримання відповідних результатів, але її сутність полягає в певних професійних і особистісних якостях, які породжують цю діяльність і забезпечують її ефективність. «...важливими професійними якостями педагога ми повинні визнати працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці тощо», – зауважував відомий педагог С. Гончаренко [1].

На думку І. Підласого, майстерність викладача виявляється в вміннях організувати навчальний процес, активізувати учнів та студентів, розвивати їхні здібності, самостійність, допитливість, ефективно проводити виховну роботу, формувати в тих, хто навчається високу моральність, почуття патріотизму, працелюбність, викликати позитивні емоційні почуття в самому процесі учіння. Сутність педагогічної майстерності – це своєрідна сукупність особистісної культури, знань і кругозору викладача, його всебічної

Питання педагогіки

теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом. Коли ж ми хочемо усвідомити витoki розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного вдосконалення, доцільно звернутись до формулювання цієї педагогічної категорії, яке дає І. Зязюн: «педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [8, с. 30].

Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість. Вона ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особистісні риси і якості [4, с. 251].

Прагнення викладачів вищого навчального закладу оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Науковці стверджують, що педагогічна технологія – це певний порядок, логічність і послідовність відповідно до поставленої мети, алгоритмізація спільної діяльності педагога та студентів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та відносин. Запровадження інноваційних технологій вимагає від педагога додаткового вивчення спеціальної літератури, аналізу педагогічного досвіду педагогів-новаторів, розроблення плану запровадження нової техніки, оптимального поєднання гуманітарних, природничо-математичних та професійних знань.

Сьогодні найбільш часто використовуються педагогічні технології, класифікацію яких можна подати наступним чином:

– структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки й розв'язання дидактичних завдань на основі відбору їхнього змісту, форм, методів і засобів на кожному етапі з

урахуванням поетапної діагностики результатів;

– інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, уроків, навчальних днів;

– ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних ігор, під час виконання яких формуються вміння розв'язувати завдання на основі компромісного вибору (театралізовані, ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, розв'язання практичних ситуацій і задач, комп'ютерні програми тощо).

– тренінгові технології: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів розв'язання типових практичних завдань, у т. ч. за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань);

– інформаційно-комп'ютерні технології: це технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина – машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

– діалогові технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня: учень–педагог, учень–автор, педагог–автор тощо). Діалогові форми вважаються найбільш поширеними серед інших сучасних технологій.

Складність та багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для використання багатьох педагогічних технологій, серед яких важлива роль належить тренінговим технологіям навчання.

Термін «тренінг» (від англ. train, training – навчання, виховання, тренування) має багато визначень. У 80-х рр. ХХ ст. Л. Петровська розглядала соціально-психологічний тренінг як «засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності», «засіб психологічного впливу». В. Паригін

говорить про тренінг як метод групового консультування, як активне групове навчання, орієнтоване на навчання професійно корисним навичкам та адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією «Я-концепції» та самооцінки. І. Авдеева та І. Мельникова розглядають тренінг як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини.

У науково-методичній літературі під тренінгом розуміють:

– спеціальну форму організації діяльності, що переслідує конкретні і прогнозовані цілі, котрі можуть бути досягнуті у відносно короткий термін;

– спосіб навчання учасників і учасниць та розвиток у них необхідних здібностей та якостей, що дозволяють досягти успіху в певному виді діяльності;

– інтенсивне навчання, що досягається спеціальними інтерактивними методами [6, с. 5].

І. Нікішина виокремлює індивідуальний тренінг як метод ігрової технології навчання, яка «характеризується наявністю ігрової моделі, сценарієм гри, рольових позицій, можливостями альтернативних рішень, передбачуваних результатів, критеріями оцінки результатів роботи, керуванням емоційного напруження» [7, с. 28]. Щодо класифікаційної належності тренінгу, то авторка, називаючи класифікацію ігор за характером ситуації, що моделюється; за характером ігрового процесу; за способами передавання і переробки інформації, ставить його у окремий кваліфікаційний ряд (без вказування назви групи) разом із пізнавальними, театралізованими, ігровими, імітаційними іграми та розв'язуванням практичних ситуацій тощо [7].

Досить ґрунтовні дослідження у сфері застосування тренінгів здійснені сучасними психологами, особливо у контексті фахової підготовки спеціалістів, які у майбутній професійній діяльності будуть систематично стикатися із нестандартними, кризовими, надзвичайними ситуаціями. Зокрема, з метою реалізації психологічних можливостей попередження загибелі і поранень працівників міліції, а також для комплексного вирішення багатьох

професійних, передусім, психологічних проблем, які виникають у працівників органів внутрішніх справ, В. Лефтеров та О. Тімченко розробили тренінг – «Комунікація–Стрес–Безпека» («Тренінг К–С–Б») [2]. Результати первинного апробування цього тренінгу засвідчили факт того, що впровадження його в масштабі органів внутрішніх справ (ОВС) України дозволило не тільки підвищити ефективність дій та особисту безпеку працівників у травмонебезпечних ситуаціях, але й вирішити багато проблем у діяльності органів внутрішніх справ (суїциди, конфлікти, плинність кадрів тощо). Таким чином, розроблений авторами «Тренінг К–С–Б» – принципово нова форма підготовки та перепідготовки фахівців, комплексна практична методика, спрямована на формування у працівників ОВС психологічної стійкості й отримання навичок безпечної поведінки [2].

Відтак, у психолого-педагогічних наукових джерелах сформувалося дві позиції розуміння та відповідного уживання терміну «тренінг»:

– по-перше, як система певно визначених вправ з обов'язковим їх повтором, чітким дотриманням щодо послідовності та часу виконання (тренінг мови, пам'яті тощо);

– по-друге, спеціальний вид заняття, переважно – у вищій школі (або ж у системі підвищення чи корекції кваліфікації працівників), який складається із ретельно дібраних, взаємодоповнюваних структурних компонентів.

Серед сучасних інноваційних педагогічних технологій, що використовуються викладачами у вищому навчальному закладі слід відмітити також метод проектів. Метод проектів у світовій педагогіці – не новий винахід. Він народився у 20-х роках минулого століття, набув «другого дихання» і сьогодні є засобом ефективного навчання, виховання і розвитку особистості в різних ланках освіти. Засновником методу вважають американського педагога В. Кіпатріка. Спочатку його називали «методом проблем», він виник і розвивався в межах гуманістичної філософії та освіти, виразно проявившись у педагогічних поглядах американського педагога Дж. Дьюї (1859-1952 рр.). Цей досвід став досить широко

впроваджуватись та дає змогу реалізувати ряд найважливіших положень сучасної педагогіки, вдосконалити навчально-виховний процес.

Як показує практика, проектна технологія – це особливий вид пізнавальної активності, мотивований проблемним протиставленням відомого і невідомого, що має на меті активізацію процесу пізнання й осмислення нового; проектне навчання не тільки спонукає до розумово вмотивованої доцільної діяльності відповідно до інтересів, а й істотно трансформує роль педагога в керівництві нею. Підготовка і захист проектів є формою діяльності, що ідеально відповідає потребам сполучення «близької» і «далекої» перспектив. Це практичний шлях придбання навчального і соціального досвіду, активного включення й реалізації життєвих планів особистості.

Все більшої популярності серед викладачів вищих навчальних закладів набирає метод кейсів (case study), як інноваційний засіб навчання. Кейс-метод – досить складна багатоаспектна технологія навчання, яка є специфічним різновидом дослідницької аналітичної технології, що включає операції дослідницького процесу, аналітичні процедури. Він виступає як спосіб колективного навчання, найважливішими складовими якого є робота в групі і підгрупах, взаємний обмін інформацією.

Кейс-метод інтегрує у собі форми розвивального навчання, включаючи процедури індивідуального, групового і колективного розвитку, формування особистісних якостей студентів. Даний метод є специфічним різновидом проектної технології. У звичайній навчальній проектній технології процес розв'язання наявної проблеми здійснюється за допомогою спільної діяльності учнів, тоді як в кейс-методі формування проблеми і шляхів її вирішення відбувається на підставі кейса, який є одночасно і технічним завданням, і джерелом інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій. Кейс-метод допомагає вирішувати навчальні завдання на основі оволодіння навичками та прийомами всебічного аналізу ситуацій в галузі професійної діяльності, приймати рішення; відпрацьовувати уміння в отриманні допоміжної інформації, яка необхідна для вирішення ситуацій; уявляти

особливості прийняття рішень в ситуації невизначеності; формувати навички вербалізації, тобто формулювання чіткої точки зору.

По відношенню до інших технологій кейс-метод можна уявити як складну систему, у яку інтегровані інші простіші методи пізнання. У нього входять моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, кваліфікації, дискусії, ігрові методи та ін.

Мета методу кейс-стаді – поставити студентів у таку ситуацію, коли їм необхідно буде прийняти рішення. Кейс – це подія, які реально відбулися в певній сфері діяльності і є основою для проведення обговорення в академічній групі під керівництвом викладача. У більшості випадків при використанні кейсу учасникам попередньо надається можливість ознайомитись із переліком обставин, підґрунтям яких є реальні чи уявні ситуації. Опис цієї ситуації одночасно висвітлює не лише конкретну практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, які треба засвоїти під час її розв'язування.

До відносно нових технологій навчання у вищих навчальних закладах також належить ситуаційна методика навчання, яку розглядають як вид технології (інтерактивні методики), що робить її спеціальним засобом навчання: комплексною колективною роботою над практично-проблемною професійною ситуацією за певним технологічним алгоритмом.

Використання ситуаційної методики навчання змінює у позитивний бік ставлення студентів не стільки до самого предмету, скільки до окремого викладача, оскільки таке навчання накладає підвищену відповідальність на останнього. Такі обставини викликані тим, що конкретні поради стосовно поведінки у певних ситуаціях, які можуть виникати на занятті, давати важко, отож викладачу треба не тільки організувати роботу груп, спрямувати її у конструктивному напрямі, нейтралізувати тих, хто заважає, але й бути готовим до несподіванок, оперативно реагуючи на різноманітні реакції студентів [3, с. 30]. У результаті викладач зможе «не тільки відчувати переваги нової методики, але і знайти могутній потенціал свого власного

інтелектуального оновлення» [9, с. 86]. Застосування ситуаційної методики навчання має ряд переваг, що, насамперед, виявляється у переорієнтації викладацьких поглядів, інтерактивності, домінуванні розвитку індивідуального творчого потенціалу. Дидактичний рівень (теоретико-практичне значення для процесу навчання в цілому) виявляється у функціонуванні, за таких умов, принципів проблемного навчання, формування у студентів широко спектру практично-професійних умінь та навичок, насамперед, комунікативних, аналітичних тощо.

Науковці зазначають, що ситуаційна методика – потужний і ефективний, проте не універсальний інструмент навчальної технології, тому повинен використовуватися

не замість, а поряд із іншими навчальними методиками, тобто ситуаційні вправи повинні не замінювати, а доповнювати лекції, семінари тощо.

Особливість сучасної вищої освіти полягає в тому, що на практиці різні технології можуть активно й результативно поєднуватися викладачем. Кожний педагог у процесі педагогічної діяльності створює "свою" авторську технологію навчання, яка передбачає її проектування, експериментування, досягнення оптимального результату. При цьому педагогічна майстерність полягає в тому, щоб дібрати необхідний зміст, застосувати оптимальні методи і засоби навчання відповідно до програми і поставлених освітніх цілей.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. -К.: «Либідь», 1987. – 374 с.
2. Лефтеров В.О., Тимченко О.В. Психологічні детермінанти загибелі та поранень працівників органів внутрішніх справ: Монографія. – Донецьк: ДВВС МВС України, 2002. – 324 с.
3. Лопатинський Ю. Вплив соціальних трансформацій на систему освіти / Лопатинський Ю. // Ситуаційна методика навчання: український досвід : Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 27-32.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. - М: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. - М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
6. Мороз О.Г., Омеляненко В.П. Перші кроки до майстерності. - К.: Товариство "Знання", 1992. – 112 с.
7. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посіб. / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. - К. Вища шк., 1997. – 349 с.
9. Шеремета П. Метод ситуаційного навчання у контексті національного менталітету / Шеремета П., Канищенко Г. // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика [Упор. О. Сидоренко, В. Чуба]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 70-84. / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.

Mohnar L. I, lecturer of the department of psychology and pedagogy

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A COMPONENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF THE LECTURE OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

On the basis of analysis of scientific psychological and educational literature in the article there were presented some approaches to the definition of "teaching skills" that reveal different aspects of its meaning and essence, there are described the criteria for pedagogical skills of the lecturer. The most common in the educational process of higher school educational technologies of training were characterized, including: structural logic technologies, integration technologies, game technologies, training techniques, information and computer technologies, interactive technologies. There was defined the notion and was given the classification of educational technologies, including: educational technology training, project method, method of case studies, situational study method. There was submitted specificity of usage of innovative educational technologies in educational process in higher education.

Key words: teaching skills, educational technology, training, design technology, a method of case studies, situational study method.

Олійник Л. В., кандидат педагогічних наук, СНС, старший науковий співробітник НМЦ організації освітньої діяльності НУОУ імені Івана Черняхівського (м. Київ)

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

В статті обґрунтовуються науково-методичні проблеми навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління. Аналізується проблема навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління, формування професійних умінь майбутніх магістрів військово-соціального управління вищих військових навчальних закладів у контексті сучасних вимог до військового фахівця. Визначені тенденції для вирішення завдань військової освіти Збройних Сил України на основі досвіду навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління.

Ключові слова: магістр, військово-соціальне управління, військово-спеціальні дисципліни, навчання, якість.

В статье обосновываются научно-методические проблемы обучения военно-специальным дисциплинам магистров военно-социального управления. Анализируется проблема обучения военно-специальным дисциплинам магистров военно-социального управления, формирования профессиональных будущих магистров военно-социального управления в высших военных учебных заведениях в контексте современных требований к военному специалисту. Определены тенденции для решения задач военного образования Вооруженных Сил Украины на основе опыта обучения военно-специальным дисциплинам магистров военно-социального управления.

Ключевые слова: магистр, военно-социального управления, военно-специальные дисциплины, обучение.

Враховуючи стійке зростання у сучасних умовах ролі духовної, морально-психологічної складової функціонування Збройних Сил України, особливого значення набуває навчання військово-спеціальних дисциплін у вищих військових навчальних закладах висококваліфікованих офіцерів – магістрів військово-соціального управління, від професійної діяльності яких безпосередньо залежить морально-психологічний стан військ та їх боєготовність у цілому. Основними напрямками цієї діяльності у вищих військових навчальних закладах доцільно вважати, *по-перше*, науково обґрунтовану організацію і проведення навчання військово-спеціальних дисциплін слухачів (системо комплексу дисциплін напряму морально-психологічного забезпечення діяльності військ), *по-друге* – їх теоретичну та методичну підготовку до ефективної військово-професійної діяльності з виховання підлеглих.

На основі вивчення науково-педагогічної літератури (О.С. Пономарьов, О.Г. Романовський, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, І.О. Хорєв та ін.) [1; 4] до основних методичних засад навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління, нами віднесено систематичне вивчення теоретичних

положень наук та оперативне їх відображення у змісті військово-спеціальних дисциплін; організація колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності слухачів, координація та узгодження усіх елементів методичної системи навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління; дидактичне обґрунтування навчального матеріалу; керівництво роботою слухачів, контроль та оцінка її результатів; рівень розвитку в слухачів умінь та навичок самостійної роботи та її організації; організація та спрямованість дослідницької роботи у вищому військово-навчальному закладі, участь у ній слухачів тощо.

Зазначені фактори вивчались у процесі теоретичного аналізу сучасних тенденцій розвитку освіти і визначення ступеня їх присутності у навчанні військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління, включеного спостереження, бесід з науково-педагогічними працівниками, слухачами, вивченні освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм підготовки магістрів військово-соціального управління, навчальних планів, робочих навчальних програм, тематичних

планів дисциплін, що вивчаються слухачами.

Методичні засади навчання, що визначають цільові, змістовні та процесуальні характеристики військово-спеціальних дисциплін взагалі і розвиток військово-спеціальної компетентності зокрема, розкриті в дослідженнях багатьох вчених (О. В. Торічний, В. В. Ягупов та інші [2; 5]).

Метою статті є визначення методичних засад навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління.

В основу концептуально-методичних засад до навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління покладено такі положення:

навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління є складовою неперервної педагогічної освіти, зумовленої соціально-економічними чинниками розвитку суспільства, що враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід підготовки магістрів, відображає специфіку магістерської підготовки (зміст, форми, методи і педагогічні технології), передбачає створення дієвих стимулів професійного та особистісного розвитку магістра військово-соціального управління на основі моніторингу якості реалізації освітніх стандартів;

навчання військово-спеціальних дисциплін слухачів розглядається як науково обґрунтована система суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в основу побудови якої покладено принцип компетентісного підходу до визначеного навчання магістрів військово-соціального управління. Теоретичними основами побудови концепції навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління є сучасні освітні парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна), концепції (неперервна професійна педагогічна освіта, особистісно орієнтована освіта) та компетентнісний підхід;

система навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління трактується як різновид педагогічної системи, оскільки вона має всі ознаки, властиві такій системі: слугує основою теоретичного осмислення і побудови психолого-педагогічної діяльності; включає певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення

організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток особистості із заданими якістьми; забезпечує виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій психолого-педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини;

системотворчими елементами навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління є: загальнолюдські цінності, мета, завдання та особливості науково-педагогічної діяльності, закономірності й принципи навчання військово-спеціальних дисциплін. Змінними складовими є: організаційно-педагогічні умови здійснення навчально-виховного процесу (зміст, форми, технології його організації, умови кадрового, фінансово-матеріального і науково-методичного забезпечення, методика діагностики, результативність процесу навчання військово-спеціальних дисциплін). Навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління спрямовується на розвиток їх військово-спеціальної компетентності. Досягнення цієї мети можливе за умови реалізації у навчально-виховному процесі системи принципів, що визначають цілі й зміст навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління, відображають комплексний підхід до визначеного навчання, розкривають особливості удосконалення науково-педагогічної діяльності.

Організація навчальної діяльності магістра військово-соціального управління, забезпечує організацію та проведення роботи щодо виконання наступних завдань:

Професійно-психологічний відбір на навчання:

вимір та співставлення з нормативними, показників психофізіологічних та інтелектуальних якостей;

здійснення об'єктивного відбору кандидатів на навчання у вищих військових навчальних закладах.

Спеціалізація та комплектація навчальних груп:

оцінка та використання вихідних даних профвідбору для раціонального комплектування навчальних груп;

постійне вивчення та аналіз проходження адаптації слухачів в умовах навчальної та професійної діяльності;

Питання педагогіки

оцінка значимості індивідуально-психологічних характеристик особистості у стані виражених емоційно-стресових реакцій.

Навчання за спеціальністю. Психолого-педагогічна корекція:

створення умов для формування і розвитку лідерських та вольових якостей, створення творчих умов діяльності навчальних груп, покращення морально-психологічного клімату, зміцнення військової дисципліни з метою загального підвищення якості навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління;

оцінка якості формування професіонала військового управління у сфері оборони за критеріями: неуспішності; недисциплінованості; небажання навчатись; інші причини;

розробка пропозицій щодо втілення нових методів та методик навчання;

дослідження участі слухачів в суспільній та військово-науковій роботі, аналіз їх впливу на проміжні дані успішності.

Випускна атестація:

розробка і апробація суб'єктивних та об'єктивних методик оцінки спеціальних здібностей випускника військового університету;

розробка моделі професіонала військового управління у сфері оборони;

формування вихідних даних для розподілу випускників з рекомендаціями для подальшого навчання.

5. Післядипломне спостереження:

оцінка ефективності навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління за критерієм успішного проходження служби випускниками у військах;

визначення та формування переліку професійно-важливих якостей магістра військово-соціального управління для виконання обов'язків на відповідальних посадах за призначенням;

проведення аналізу діяльності випускників у військах та визначення термінів якісного оволодіння посадою.

Між усіма перерахованими завданнями організації навчальної діяльності слухачів встановлюються відповідні зв'язки, найбільш важливим з яких є зворотній зв'язок на основі аналізу ефективності навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління.

Якісне навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління забезпечує та педагогічна технологія, яка передбачає систематичне діагностування готовності слухачів до навчальних занять, своєчасну корекцію рівня військово-спеціальної компетентності та періодичний контроль за роботою всіх учасників навчально-виховного процесу. А це пов'язано з виконанням таких вимог:

забезпечення ефективних психолого-педагогічних умов для суб'єктів навчального процесу;

створення сприятливого педагогічного середовища;

створення належної організації різних видів начальної праці в навчальній та поза навчальний час у відповідності з методичними рекомендаціями засобами функціонування обраної моделі технології навчання;

додержання логічної послідовності у вивченні навчального матеріалу (модулі, розділи, теми тощо);

мотивація до вивчення фахового навчального матеріалу;

забезпечення доступності в навчанні та обов'язкової орієнтації на фаховий профіль вищого військового навчального закладу.

Важливу роль в організації навчально-виховного процесу відіграє:

розклад навчальних занять як групових, так і індивідуальних, консультацій з різних предметів, а також виховних і розвиваючих заходів;

чітке дотримання єдиних науково обґрунтованих критеріїв оцінювання;

демонстрування досягнень в навчальній діяльності слухачів;

рейтингова оцінка результатів навчання на проміжних етапах навчання та на завершальній його стадії;

забезпеченість навчального процесу сучасними дидактичними комплектами (навчальні програми, плани, підручники, посібники, практикуми тощо).

збір та аналіз даних, щодо успішності навчання слухачів за семестрами та кореляція успішності навчання з якістю контингенту, який зарахований до ВВНЗ;

аналіз причин низької успішності навчання слухачів за окремими військово-спеціальними дисциплінами та оцінка якості викладання цих дисциплін за результатами сесії;

вивчення та розповсюдження передового досвіду викладацького складу,

новітніх методик навчання на науково-методичних концепціях, семінарах, зборах, засіданнях інститутів, кафедр тощо;

розроблення перспективних програм навчання, що випереджали б стрімкий розвиток новітніх технологій;

чітке визначення загальної і конкретної мети навчання відповідно до вимог освітніх стандартів;

спрямування технологій навчання на розвиток у магістрів військово-соціального управління здатності орієнтуватися у сучасному просторі військової служби, виробленню вмінь критично оцінювати проблемні ситуації й знаходити оптимальні рішення;

аналіз діяльності випускників у військах за матеріалами досліджень та відгуків з військ, визначення причин зауважень та недоліків у навчанні військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління у вищих військових навчальних закладах.

До складу методичних засад входить самостійна робота слухачів як одна із основних форм навчальної праці.

Як зазначав український педагог, публіцист, письменник В. О. Сухомлинський, "...навчати треба так, щоб учні самостійно здобували знання. Це потребує від учителя вміння спонукати школярів до розв'язання пізнавальних завдань; оцінки подій, явищ, вчинків, дій; установлення причинно-наслідкових залежностей, що допоможуть виявити щось нове, незнайоме в пізнанні істини, закономірностей навколишнього світу..." [3].

Самостійна робота слухача – це форма роботи слухачів з самостійного закріплення, поглиблення і розширення теоретичних знань, відпрацювання вмінь, вироблення навичок та якостей, яка включає:

активну, творчу і свідому роботу слухачів на всіх видах аудиторних занять, які проводить викладач;

самостійні заняття, які проводяться за розкладом занять під керівництвом викладача;

самостійну підготовку за розпорядком дня (в аудиторії, лабораторії, бібліотеці, на тренажерах, з технічними засобами тощо);

самостійну роботу в особистий і вільний час.

До етапів самостійної роботи можна віднести:

планування і підготовка самостійної роботи слухача;

безпосереднє проведення самостійної роботи слухачем щодо засвоєння матеріалу, відпрацювання навичок і умінь із застосуванням обраних методів самонавчання;

аналіз і самоконтроль самостійної роботи слухачем.

У широкому сенсі на самостійну роботу слухача такі чинники:

структура та складність навчальної програми, якість проведення планових аудиторних занять;

ефективність організації командуванням самостійної роботи слухачів;

особисті здібності слухача до ведення самостійної роботи;

якість та повнота навчально-методичних матеріалів, які можуть бути використані слухачами під час самостійної роботи.

Найбільш важливими чинниками, що забезпечують високу ефективність самостійної роботи слухача і які залежать від його особистих здібностей є:

вміння оцінити обсяг і складність матеріалу, який передбачається засвоїти під час самостійної роботи;

вміння здійснювати планування своєї самостійної роботи щодо засвоєння навчальної програми загалом, окремих військово-спеціальних дисциплін, їх розділів, успішне проходження контрольних заходів та підготовка до іспитів та захисту магістерської роботи;

вміння під час планування і безпосереднього проведення самостійної роботи ефективно розподіляти зусилля на найбільш важливі дисципліни (розділи), ті військово-спеціальні дисципліни, які потребують додаткового вивчення по причині різних обставин (слабкість слухача в знаннях з цієї дисципліни або практична потреба в досконалих знаннях з військово-спеціальної дисципліни з метою використання у подальшій службі за функціональним призначенням та ін.);

вміння здійснювати самостійно контроль за якістю та повнотою своєї самостійної роботи, а також вміння робити висновки та корегування планів самостійної роботи;

вміння працювати з основною та додатковою інформацією;

вміння правильно будувати свої взаємовідносини з науково-педагогічними працівниками для отримання найбільш

повного обсягу знань з військово-спеціальної дисципліни на основі ознайомлення з авторською програмою викладання науково-педагогічного працівника;

вміння організувати свою самостійну роботу, починаючи з організації робочого місця;

вміння здійснювати превентивне вивчення військово-спеціальних дисциплін, їх окремих розділів з метою більш ефективного засвоєння навчального матеріалу під час планових занять.

Таким чином, основною проблемою вищої військової школи є створення таких оптимальних умов навчання військово-спеціальних дисциплін, які б спонукали слухачів до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення, індивідуальної творчої роботи.

Для реалізації основних положень Концепції освіти в галузі навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління, а також розвитку у слухачів вищого військового навчального закладу психолого-педагогічних способів діяльності з морально-психологічного забезпечення військ, була створена цілісна система експериментальних досліджень. У результаті опанування змісту завдань морально-психологічного забезпечення військ та передбачених способів психолого-педагогічної діяльності, здійснення самостійних позааудиторних досліджень, опрацювання рекомендованих літературних джерел тощо.

Методика викладання морально-психологічного забезпечення діяльності військ як системокомплексу військово-спеціальних дисциплін, розглядається як система науково обґрунтованих методів та прийомів, має дати чіткі і ясні відповіді на питання: які принципи, закони (закономірності), категорії та завдання лежать в основі морально-психологічного забезпечення, як виду забезпечення, а також які форми (методи) доцільно використовувати для високої якості підготовки магістрів військово-соціального управління. В основі змісту викладання повинен бути покладений компетентісний підхід та всебічне дослідження особливостей функціонування такої складної організаційної системи, якою є система морально-психологічного забезпечення військ (сил).

Засвоєння проблем морально-психологічного забезпечення є по суті пізнавальним процесом і здійснюється на основі загальних закономірностей теорії пізнання. По своїй природі закономірності повсякденної службової, навчальної і бойової діяльності військ мають суспільний характер, у їхній основі лежать найбільш загальні закони розвитку і діяльності суспільства, людської свідомості. Разом з тим у них відбиваються стійкі, повторювані, істотні зв'язки, характерні для організації повсякденної службової, навчальної і бойової діяльності військ.

Педагогічний досвід, досягнення єдності теорії і практики забезпечуються в основному трьома основними складовими методичних засад навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління: інформаційною, пояснювальною та моделюючою.

Перша реалізується в ході лекційних, практичних і семінарських занять. Зміст цих видів навчання військово-спеціальних дисциплін визначається науково-педагогічними працівниками таким чином, щоб кожна тема навчального курсу містила в собі як фундаментальні теоретичні положення, так і практичний досвід втілення їх у життя командирами, штабами, фахівцями по роботі з особовим складом. Зрозуміло, мова йде не про окремі розрізнені приклади і факти, що ілюструє ті або інші теоретичні судження, а про цілісну систему практичної діяльності з усіма її плюсами і мінусами, про сутність і тенденції розвитку передового досвіду в області морально-психологічного забезпечення, способах його виявлення і впровадження.

Друга знаходить своє відображення в процесі підготовки і проведення командно-штабних навчань зі слухачами. У цей період на практичних заняттях, групових вправах і безпосередньо при проведенні командно-штабних навчань імітуються практичні ситуації, максимально наближені до реальних умов служби, що дозволяє здійснити навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління на базі практичного рішення завдань морально-психологічного забезпечення. Слухачі можуть вільно експериментувати, застосовувати різні підходи до вироблення і реалізації управлінських рішень. Ефективність формування практичних навичок і умінь

багато в чому забезпечується тим, що самостійні дії магістрів військово-соціального управління направляються і контролюються викладачами на усіх етапах відпрацювання комплексних завдань. Як правило, з метою вироблення погодженої методики проведення навчань мають проводитись спільні семінари, інструктивно-методичні заняття викладачів кафедр вищих військових навчальних закладів.

Третя – це безпосередня практика стажування та практичної підготовки слухачів на базі військ. Це метод живого навчання в конкретному військовому середовищі. Мета його складається у придбанні практичного досвіду при виконанні функціональних обов'язків за посадовим призначенням. У процесі практичних занять, військового стажування слухачі безпосередньо включаються в систему діяльності посадових осіб частин та з'єднань, у тому числі і за рішенням завдань морально-психологічного забезпечення. Слухачам надається можливість не тільки спостерігати функціонування цієї системи, але і спробувати себе в ролі одного із її суб'єктів.

Важливо мати також на увазі, що морально-психологічного забезпечення діяльності військ являє собою динамічне явище, оскільки сама ця діяльність відрізняється високим ступенем рухливості, мінливості в залежності від характеру та умов поставлених завдань. Очевидно, що ця динамічність повинна адекватно відбиватися в змісті і методиці викладання відповідного навчального курсу.

Таким чином і зміст, і тим більше методика викладання військово-спеціальних дисциплін магістрам військово-соціального управління мають бути рухливими системами, здатними до врахування визначених змін і постійного розвитку. Реалізація зазначеного системокомплексу методичних засад навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління сприятиме становленню висококваліфікованих професіоналів військового управління у сфері оборони, які будуть конкурентоспроможними в порівнянні з військовослужбовцями провідних армій світу.

Література

1. Товажнянський Л.Л. Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті “ХПІ”: Навч. посіб. / Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – 160 с.
2. Торічний О.В. Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (загальновійськові й військово-спеціальні дисципліни)” / О. В. Торічний. – К., 2013. – 38 с.
3. Сухомлинський В. О. Про розумове виховання / Сухомлинський В. О. // Вибр. тв.: у 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – 300 с.
4. Хорєв І.О. Педагогічні основи забезпечення ефективності підготовки військових фахівців у вищих закладах освіти: Навч. метод. посібник. / Ігор Олександрович Хорєв. – К.: ВГІ НАОУ, 2000. – 60 с.
5. Ягупов В.В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. В. Ягупов – К., 2002. – 26 с.

Oleinik L., candidate of pedagogical sciences, senior research scientist

METHODICAL FUNDAMENTALS STUDIES MILITARY-SPECIAL DISCIPLINE MASTERS MILITARY-SOCIAL MANAGEMENT

The article contains scientifically-methodical problem of studies military- special discipline masters military- social management. The scientifically-methodical problem of studies military-special discipline masters military- social management the formation of professional abilities of future master military-social management of higher military educational establishments in the context of modern requirements to the military specialist are analyzed. The article deals with the specifics and problems of independent work of students. Identify the conditions and methods of effective organization of independent work of students as an integrated system of educational environment, makes recommendations to enhance independent work. Tendencies for the decision of tasks of military formation of Military Powers of Ukraine on the basis of experience of studies military-special discipline masters military-social management

Key words: master, military-social management, military- special discipline, studies.

Омельченко М. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри пожежної профілактики Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України (м. Черкаси)

ФРУСТРАЦІЯ РЯТУВАЛЬНИКА ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано основні теоретичні концепції вивчення проблеми фрустрації в психологічній науці та практиці, визначено їх сутність і зміст, виявлена специфіка розвитку фрустрації у професійній діяльності рятувальника.

Ключові слова: фрустрація, ситуація фрустрації, фрустраційна толерантність, рятувальник.

В статті проаналізовані основні теоретичні концепції вивчення проблеми фрустрації в психологічній науці та практиці, визначено їх сутність і зміст, виявлена специфіка розвитку фрустрації в професійній діяльності рятувальника.

Ключевые слова: фрустрация, ситуация фрустрации, фрустрационная толерантность, спасатель.

Постановка проблеми. Психологічна готовність фахівців Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту (ОРСЦЗ) до професійної діяльності – основа успішності дій по рятуванню людей, збереженню матеріальних цінностей, ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, передумова безпеки самих рятувальників та збереження їхнього фізичного та психічного здоров'я [5]. Важливою характеристикою психологічної готовності до професійної діяльності є здатність рятувальників керувати негативними психічними станами. Одним із таких психічних станів є фрустрація.

Актуальність дослідження обумовлена деструктивним характером безпосередньої дії фрустрації на виконання службових обов'язків фахівців ОРСЦЗ та негативним впливом на розвиток особистості взагалі.

Аналіз досліджень за даним напрямом. У дослідженні фрустраційного фактора у професійній діяльності фахівців різних видів діяльності особливе значення має розгляд суб'єктивного відображення фруструючих впливів, здійснений у сфері інженерної психології (Н. Завалова, В. Пономаренко); загально-концептуальні розуміння фрустрації як соціально-психологічного явища (Д. Майєрс, В. Циба); біхевіоріальні тлумачення фрустрації (Р. Баркер, Л. Берковіц), тлумачення фрустрації у руслі психології діяльності (В. Бодров, М. Левітов), розгляд фрустрації у дискурсі патопсихології (Б. Зейгарник, В. М'ясищев), аналіз фрустраційних проявів у педагогічній діяльності Е. Кіршбаум, С. Сулейманова), розробки засобів емпіричного дослідження фрустрації (С. Розенцвейг, Н. Тарабріна). У означених дослідницьких напрямах

визначено методологічні й поняттєво-парадигмальні засади, сформовано психологічний дискурс представленої проблеми.

Проте, при всій очевидній актуальності проблеми, дотепер, у психолого-педагогічній літературі ще не досить чітким є обґрунтування різноманітних підходів до вивчення проблеми фрустрації, зокрема, у професійній діяльності рятувальника. Недостатньо висвітлені аспекти, які стосуються особливостей поведінки та переживань фахівців ОРСЦЗ у ситуаціях фрустрації, що виникає у процесі організації навчально-професійної діяльності. Крім того, залишаються недостатньо вивченими фактори розвитку фрустрованості рятувальників у їхній професійній діяльності, а також шляхи і методи психокорекції фрустрованості фахівців ОРСЦЗ та деструктивного впливу фрустрації на діяльність і особистісний розвиток особистості.

Мета статті – розкрити стан розробленості проблеми фрустрації у науковій літературі та з'ясувати особливості прояву фрустраційної поведінки у професійній діяльності рятувальників.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Проаналізувавши ряд ідей, різноманітні концепції та великий фактичний матеріал нами було встановлено, що в психології немає чіткого визначення та єдиного розуміння дефініції «фрустрація».

Інтерес до фрустрації як однієї з життєво важливих проблем виник ще на початку ХХ ст. Його джерелом послужили роботи З. Фрейда, який визначив фрустрацію як «відсутність задоволення

потреб з боку материнської фігури, яка виникає при блокуванні досягнень життєвих цілей» [6]. Дослідник стверджує, що саме заборони, позбавлення й обмеження, яким піддаються потяги й потреби, служать першоджерелом утворення основних рис характеру й усієї спрямованості особистості. З іншого боку, фрустрації можуть також бути причиною патологічного розвитку особистості: якщо вони занадто великі, людина може зафіксуватися на одній із ранніх стадій психосексуального розвитку.

У 30 – 40 роки ХХ ст. у психології починають з'являтися нові дослідження теорій фрустрації: фрустраційної фіксації, фрустраційної регресії, фрустраційної агресії, теорії фрустрації С. Розенцвейга.

Сформульована науковцями теорія фрустраційної фіксації [8] базується на спростуванні тієї точки зору, що будь-яка поведінка мотивована, а також виділенні двох її типів: цілеспрямованого і фрустраційного. Автори стверджують, що “поведінка у стані фрустрації характеризується унікальною бідністю і ця бідність відрізняє її від мотивованої”. При цьому фрустрація робить поведінку ригідною і не піддається зміні, що дозволяє назвати її “патологічною фіксацією”, на відміну від нормальної звички.

Автори теорії фрустраційної регресії Р. Баркер та К. Левін вважають, що фрустрація “виникає, коли поведінка переривається до її завершення, тобто до досягнення поставленої перед людиною мети”. Типовою для такого стану, на їхню думку, є реакція регресії, яка розуміється як повернення до більш примітивних форм поведінки і зниження рівня діяльності в порівнянні з нормальними віковими характеристиками. Для доказу цього положення із дітьми у віці 25 – 61 міс. був проведений експеримент, у результаті якого крім регресії поведінки науковці виявили у респондентів зміни емоційного стану у фруструючій ситуації. Наприклад, було відзначено зниження настрою, порушення (більше голосна розмова, рухове занепокоєння), агресивні прояви, зниження доброзичливості [6].

Л. Дуб запропонував теорію фрустрації – агресії, що поклала початок інтенсивним дослідженням останньої. Теорія висуває два основних положення: фрустрація завжди

прямо приводить до агресії; агресія завжди є результатом фрустрації [4].

Поряд із цим Н. Мілером була запропонована модель, яка пояснює також появу зміщеної агресії, тобто тих випадків, коли вона проявляється не стосовно фрустратора (особи, що викликала фрустрацію), а стосовно зовсім інших людей [7]. Відповідно до точки зору автора, у подібних випадках вибір агресором “жертви” у значній мірі визначається наступними умовами: силою спонукання до агресії, силою факторів, що гальмують цю поведінку, подібністю “жертви” із фрустратором. При цьому бар'єри, які стримують агресію, зникають у міру збільшення подібності із фруструючим об'єктом.

На противагу теорії фрустраційної агресії науковцями було встановлено, що якщо причини фрустрації цілком зрозумілі, то вона не призводить ні до роздратування, ні до агресії. Фрустрація призводить до агресії не завжди, а лише у тих людей, які засвоїли звичку реагувати на фрустрацію або інші аверсивні стимули агресивною поведінкою [5].

У свою чергу Н. Мілер переглянув теорію фрустраційної агресії й вніс виправлення у її перше положення. Відповідно до цих змін фрустрація є причиною різних моделей поведінки, а агресія – лише одна із них [4].

Вагомий внесок у теорію фрустрації зробив С. Розенцвейг. Фрустрація, на його думку, має місце у тих випадках, коли організм зустрічає більш-менш непереборні перешкоди або обструкції на шляху до задоволення якої-небудь життєвої потреби. За його визначенням існує три види таких ситуацій: позбавлення – відсутність необхідних засобів для досягнення мети або задоволення потреби; втрати; конфлікти [6].

Усе різноманіття активності людей у ситуаціях фрустрації можна проаналізувати з погляду двох критеріїв: спрямованості й типу реакції особистості.

За спрямованістю було виділено такі види реакцій: екстрапунітивні (спрямовані на оточення); інтрапунітивні (спрямовані на самого себе); імпульсивні (фрустрація розглядається як відсутність провини якоїсь особи, або щось таке, що може бути виправлене саме по собі).

С. Розенцвейг виділив дев'ять найбільш типових способів поведінки:

- реакція фіксації, коли людина не вживає конкретних спроб для розв'язання певної ситуації, яка виникла, і всю енергію витрачає не на пошуки виходу зі скрутного стану, а на переживання ситуації;

- агресивний тип реакцій. У цьому випадку поведінка спрямована проти когось або чогось в оточенні. Зовні воно виражається у звинуваченнях, погрозах, докорах на адресу передбачуваного фрустратора;

- третій тип відповіді на ситуацію фрустрації полягає у відкритому проханні або вимозі до навколишніх прийняти на себе відповідальність за подолання труднощів і знайти вихід з ситуації, яка виникла;

- при цьому варіанті реагування людина схильна сприймати несприятливу для неї ситуацію фрустрації як благо, можливість уроку, який навчає не потрапляти у подібні обставини;

- реакція самозвинувачення, яка пов'язана з низькою самооцінкою особистості;

- у поведінці цього типу відповідальність за ухвалення рішення людина бере на себе, що є найбільш адаптивною реакцією у ситуації фрустрації;

- знецінювання ситуації, розгляд її як незначущої;

- людина прагне обійти обвинувачення;

- відсутність активної поведінки внаслідок надії на те, що проблема вирішиться сама по собі із часом у результаті нормального ходу подій [2].

У дослідженнях закордонних науковців також розкрито різноманітні аспекти фрустрації: ситуації, фрустраційна поведінка й фрустраційні реакції.

Психологи М. Робер і Ф. Тильман дійшли до висновку, що ситуація фрустрації містить у собі два аспекти: зовнішній і внутрішній. До зовнішнього аспекту були віднесені існуючі в даній ситуації перешкоди (фізичні, відсутність об'єкта, необхідного для задоволення потреби, соціальні умови). До внутрішнього – порушення рівноваги в результаті не досягнутої мети або незадоволення потреб. На ці умови людина може відповідати негативними агресивними й неагресивними фрустраційними реакціями [7].

Отже, з аналізу наукової літератури можна зробити висновок: фрустрація розуміється як щось негативне, що виникає в деяких умовах, але відповідь на питання, що являє собою це “щось” (психічний процес, стан, механізм) у закордонних дослідженнях практично відсутній. Виключення складають уявлення С. Розенцвейга про фрустрацію як здатність пристосування до ситуації стресу.

У вітчизняній психології існує традиція розуміння фрустрації як одного з емоційних психічних станів. Отже, всі дослідження даної проблеми означені основними принципами й підходами до їхнього вивчення.

Одним із перших проблему психічних станів як категорії, що вимагає систематичного вивчення, формулює М. Левітов. Він визначив психічний стан як “цілісну характеристику психічної діяльності за певний період часу, що показує своєрідність протікання психічних процесів в залежності від предметів та явищ дійсності” [6].

Оскільки основною причиною, що викликає виникнення таких станів, є ситуація, то велика увага приділяється вивченню різних параметрів ситуацій фрустрації.

А. Кустов запропонував наступну систематику таких ситуацій:

- заборони – ситуації, що ускладнюють реалізацію потреб через виникнення соціальних заборон (наприклад, заборони батьків, керівників);

- нівелювання – ситуації, що знижують значущість суб'єкта, несуть негативну оцінку особистості або діяльності;

- бар'єри – ситуації з перешкодами, що існують реально або суб'єктивно сприймаються особистістю;

- навантаження – ситуації, що пред'являють особистості надмірні вимоги, які не дозволяють особистості виконати певні завдання;

- втрати – ситуації, поєднані з втратою соціального статусу.

М. Левітов виділяє стеничні й астеничні форми таких проявів фрустрації. До стеничних реакцій він відносить: бажання напасти, ворожість, гнів, недобррозичливість; самовикривання, грубе ставлення до себе [6]. До астеничних реакцій: почуття суму, непевності, безсилля, безнадійності,

розпачу; апатії; скутості. Ці реакції можуть бути типовими для людини або нетиповими, але являються початком виникнення нових рис характеру, і епізодичними, перехідними.

Негативний вплив проявів фрустрації на особистість носить у цілому руйнівний характер і може призвести до невротизації й розвитку психосоматичних захворювань, а також формуванню таких негативних якостей, як нестриманість, брутальність, непевність, тривожність, підвищена збудливість, вивчена безпорадність, навмисне протиставлення себе оточуючим. Емоційна напруга, що пов'язана із частими фрустраціями, послаблює потребу в спілкуванні, призводить до зниження прагнення до досягнень [1].

Ми погоджуємося з думкою Є. Руденського, який визначив наступні характеристики фрустрації: рухове порушення (безцільні неупорядковані реакції); апатія (ослаблення інтересів, млявість, зниження фізичної й психічної активності); деструкція (руйнування звичних алгоритмів поведінки); стереотипія (повторення фіксованої поведінки); регресія (поведінка, яка не відповідає віку людини) [4].

Отже, аналіз наукової психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що фрустрація – це психічний стан особистості, викликаний неуспіхом у задоволенні її потреб та бажання. Стан фрустрації супроводжується різними негативними переживаннями: роздратуванням, розчаруванням, тривогою, відчаєм, агресією тощо.

Виходячи з вищевикладеного постає потреба у вивчення психічного стану фрустрації, а також умов і засобів попередження його виникнення у фахівців ОРСЦЗ. Це обумовлено, на нашу думку, такими детермінантами: деструктивним характером його безпосереднього впливу на виконання професійної діяльності й негативним впливом на особистість у цілому.

Досліджуючи зазначену проблему у діяльності рятувальників [1; 3] необхідно зазначити, що поєднання сильної вмотивованості до досягнення мети й перешкод на шляху до неї є необхідними умовами виникнення стану фрустрації. У всіх фахівців ОРСЦЗ бувають неприємні переживання й різноманітні проблеми, але далеко не у всіх і не завжди вони приводять

до відхилень у поведінці й до виникнення психічних розладів.

Значна кількість рятувальників переносить незручності та обмеження й потім досить легко й швидко приходять у себе і відразу ж або поступово вирішують проблему, забувають, що з ними трапилось. Тобто, деякі працівники у ситуаціях фрустрації переборюють значні труднощі, не демонструють при цьому фрустраційної поведінки, тобто, не переживають стани фрустрацій [3]. Таку діяльність можна назвати конструктивною, спрямованою на подолання негативного впливу ситуації фрустрації й попередження появи ознак психічної деструкції.

На нашу думку, здатність рятувальника переносити ситуації фрустрації без деструктивних наслідків залежить від рівня розвитку його толерантності до фрустрації, що є обов'язковою для нормального функціонування особистості, особливо у тих випадках, коли виникнення ситуацій фрустрацій пов'язане з бар'єрами, які є необхідними або об'єктивно непереборними.

Толерантність взагалі визначається як відсутність або ослаблення реагування на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу, що сприяє підвищенню стійкості до цього фактора [8].

Виходячи із загального розуміння толерантності, фрустраційну толерантність можна визначити як індивідуально-психологічну якість особистості, яка створює стійкість до фрустраторів і можливості протистояти різного роду життєвим труднощам без втрати психічної адаптації. У її основі лежить здатність людини адекватно оцінювати ситуації фрустрації й передбачати вихід із них. В особливій мірі це стосується професійного становлення рятувальника, діяльність якого пов'язана з екстремальними умовами, з ризиком для життя та здоров'я. Це призводить до об'єктивної необхідності висування певних вимог до підготовки майбутніх фахівців ОРСЦЗ. Тобто, певна увага має приділятися створенню їх фрустраційної толерантності.

Відомо [1], що умовами розвитку фрустраційної толерантності рятувальників є: оволодіння необхідним запасом теоретичних знань про природу психічного

стану фрустрації, причини його виникнення, емоційні та поведінкові прояви; розвиток здатності до саморефлексії, до поведінкової та емоційної самореалізації; організація психологічного “розбору” екстремальних ситуацій з метою діагностики та подолання, у випадку виникнення, негативних емоційних станів. Ефективними методами розвитку фрустраційної толерантності фахівців ОРСЦЗ можуть бути психотехнічні вправи, аутогенні тренування, дебрифінг.

Висновки. Таким чином, здатність керувати негативними психічними станами, зокрема фрустрацією, яка деструктує виконання службових обов’язків, є однією із найважливіших характеристик

психологічної готовності до професійної діяльності рятувальників.

Фрустраційна толерантність, яку розуміють як здатність переносити складні ситуації без деструктивних наслідків, на нашу думку, є професійно важлива якість фахівців ОРСЦЗ і складовою ефективності їхньої професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень: дослідити домінуючі стратегії поведінки рятувальників у ситуаціях фрустрацій професійної діяльності; виявити фактори, що впливають на виникнення і розвиток фрустрації особистості у професійній діяльності; розробити методики психокорекційної роботи з подолання фрустрацій.

Література

1. Большакова А.М. Фрустраційна толерантність як складова психологічної готовності пожежних до професійної діяльності в екстремальних умовах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / А.М. Большакова. – Х., 2000. – 20 с.
2. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология» / А.Г. Маклаков. – СПб., 1996. – 37 с.
3. Особливості функціонування механізмів психологічного захисту у рятувальників в умовах екзистенціальної загрози: [монографія] / Н.В. Оніщенко, О.В. Тімченко, Д.С. Тітаренко, В.Є. Христенко. – Х.: НУЦЗУ, 2011. – 151 с.
4. Плиско В.И. Формирование готовности профессионала к деятельности в условиях, опасных для жизни: на материалах субъект-субъектной деятельности: [монография] / Плиско В.И. – К.: Наук. світ, 2002. – 304 с.
5. Приходько Ю.О. Соціально-психологічні чинники, які впливають на професійне становлення пожежників-рятувальників / Ю.О. Приходько // Наукові записки Харківського університету повітряних сил. Соціальна філософія, психологія. – Харків: ХУПС, 2007. – Вип. 3(29). – С. 178-184.
6. Рыбников В.Ю. Психологическое прогнозирование надежности деятельности и коррекция дезадаптивных нервно-психических состояний специалистов экстремального профиля / Рыбников В.Ю. – СПб.: СПб. ун-т, 2000. – 205 с.
7. Briner R. The neglect and importance of emotion at work / Briner R. // European Journal of Work and Organizational Psychology. – 1999. – Vol. 8, № 4. – P. 323-346
8. Jimenez P. Specific influences of job satisfaction and work characteristics on the intention to quit / Results of different studies / Jimenez P. // Psychological bulletin. – 2002. – Vol. 44, № 4. – P. 596-663.

Omelchenko M. I., candidate of pedagogical sciences, associate professor of department

FRUSTRATION OF THE RESCUER AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

In the article theoretical concepts of studying of a problem of frustration in a psychological science and a practice are analysed, there were determined their essence and the contents, specificity of development frustration in professional work of the rescuer is revealed. There was stated that frustration tolerance as an important professional quality of a rescuer still not studied. There was specified that frustration tolerance of the rescuer is the ability to endure difficult situations without devastating consequences of adequately assess, control the emergence and dynamics of the mental state of frustration, demonstrate constructive behavior during overcoming the difficulties. The level of frustration tolerance is one of the factors that affect the performance of professional activities of the rescuer to assess the extent of its long-term psychological readiness for professional activity. There was specified that effective methods of individual frustration tolerance may be psycho exercises, autogenic training and debriefing.

Keywords: frustration, a situation frustration, frustration tolerance, the rescuer.

*Опальчук Б. 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)*

ПРИНЦИПИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З НЕПОВНОЛІТНИМИ В УМОВАХ ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Охарактеризовано основні закономірності та принципи ресоціалізації неповнолітніх правопорушників в умовах позбавлення волі. Зроблено висновок, що ефективність виховної роботи в умовах виконання покарань зумовлюється багатьма чинниками, але всі вони діють на засудженого тільки через його активність, його ставлення до всіх впливів.

Ключові слова: неповнолітні, ресоціалізація, пенітенціарна система, педагогіка співробітництва, закономірності та принципи ресоціалізації неповнолітніх правопорушників.

Охарактеризованы основные закономерности и принципы ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей в условиях лишения свободы. Сделан вывод, что эффективность воспитательной работы в условиях исполнения наказаний определяется многими факторами, но все они действуют на осужденного только через его активность, его отношение ко всем воздействиям.

Ключевые слова: несовершеннолетние, ресоциализация, пенитенциарная система, педагогика сотрудничества, закономерности и принципы ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Однією із багатьох соціально значимих задач, що постає перед сучасним суспільством сьогодні, безперечно, є пошук нових шляхів подолання росту злочинності серед неповнолітніх і підвищення ефективності профілактики. Реформування пенітенціарної системи України передбачає залучення до активної участі у різних формах роботи, зокрема, соціально-педагогічної, з засудженими, неповнолітніми, дітьми групи ризику, досить широкого кола фахівців – соціальних педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія та практика соціально-педагогічної роботи в пенітенціарній сфері з неповнолітніми у вітчизняній літературі розроблені на недостатньому рівні. Більшою чи меншою мірою питання щодо даної проблематики розроблені лише в літературі за суміжними дисциплінами.

Проблемам соціально-педагогічної роботи в пенітенціарній сфері з неповнолітніми присвячені дослідження: Баженова В., Максимова Н., Медведєва В., Макаренка А. та ін. Методичні основи присвяченні профілактиці правопорушень і злочинності розроблені: Ветровим М., Васильківською І., Ковалем М. та ін. Питання, що стосуються безпосередньо пенітенціарної соціальної роботи, знайшли відображення в роботах: Капської А., Павчевського С., Холостової Є. та ін.

Розв'язання проблем з пенітенціарної психології займалися вчені: Казак Б., Медведєв В., Ушатіков А. та деякі ін. Неоцінний внесок у роботу з неповнолітніми злочинцями зробив великий педагог Макаренко А.

Метою статті є розкрити основні закономірності та принципи ресоціалізації неповнолітніх правопорушників в умовах позбавлення волі.

Виклад основного матеріалу. Пенітенціарна ідея, тобто спрямованість роботи відповідних установ на те, щоб злочинець щиро розкався, заснована на гуманістичних позиціях визнання людини як найважливішої цінності, орієнтації на пізнання та врахування філософських, психологічних, соціологічних, педагогічних законів і закономірностей розвитку, соціалізації, виховання та перевиховання особистості, детермінант її поведінкових вчинків.

Європейські пенітенціарні правила визначають, що цілі виправного впливу на засуджених полягають у тому, щоб зберегти їхнє здоров'я та гідність, і, в тій мірі, в якій це дозволяє термін ув'язнення, сприяти формуванню у них почуття відповідальності та навичок, які будуть допомагати їх реінтеграції у суспільство, допоможуть їм додержуватися вимог законності та задовольняти свої життєві потреби власними силами після звільнення [1, с.56].

Питання педагогіки

Досягнення таких цілей, які, зрозуміло, пов'язані з формуванням в ув'язнених самокерованої соціально-нормативної поведінки, можливе лише на основі практичної реалізації основних постулатів пенітенціарної ідеї, адже справжнє пробудження у злочинця «голосу совісті» як морального почуття каяття (а саме це поняття є похідним у пенітенціарній ідеї) за безчесне життя в минулому, за те горе, яке скоєні злочини спричинили і йому самому, й іншим людям, є тим «важелем», який здатний докорінно «перевернути світ» внутрішнього життя особистості, зумовивши позитивні зміни у зовнішніх проявах соціальної поведінки.

Стверджуючи необхідність психологічної та професійної готовності співробітників системи до гуманного, емпатичного, доброзичливого, толерантного спілкування із ув'язненими, підкреслимо, що аналіз практики та спеціальні дослідження переконують у тому, що саме така позиція у ставленні до них з боку представників адміністрації сприяє збереженню психічного здоров'я як перших, так і останніх, упереджує виникнення руйнівних психічних станів, характерологічних акцентуацій, профілакує професійну й особистісну деформацію персоналу. Врахуємо і таку об'єктивну закономірність: загальна ефективність діяльності установ виконання покарань залежить від того, наскільки «команда» співробітників об'єднана спільною метою ресоціалізації засуджених і діє для її досягнення у відповідності з гуманістичними засадами пенітенціарної ідеї.

Психолого-педагогічні аспекти проблеми гуманізації педагогічного процесу в місцях позбавлення волі пов'язані, перш за все, з впровадженням у практику продуктивних ідей педагогіки співробітництва.

Педагогіка співробітництва - прогресивна концепція, що утворює особливий стиль взаємодії вихователя і вихованців, направлений на створення у об'єкта виховання позиції активного, свідомого суб'єкта особистісно значущої та соціально корисної діяльності. До головних ціннісних компонентів педагогіки співробітництва можна віднести такі:

- оптимістичний прогноз в оцінці перспектив особистісних змін

неповнолітнього, який знаходиться в місцях позбавлення волі;

- прийняття (а не відторгнення) кожного підлітка та юнака «таким, яким він є», з усіма його недоліками, суперечностями тощо, а також поважлива увага до особистості;

- емпатичне (а не тільки оцінне) співчуваюче розуміння особистості неповнолітнього з урахуванням всієї складності його психічних станів;

- надання неповнолітньому психологічної й іншої допомоги, необхідної йому для подолання труднощів у різних сферах життєдіяльності (зрозуміло, в межах закону), на створення та закріплення психотерапевтичного (або, в крайньому разі, не психотравмуючого) клімату середовища, в якому він перебуває;

- пошук позитивного в особистості неповнолітнього для використання цього позитивного в педагогічному процесі;

- глибинне вивчення та розкриття дійсних мотивів і зовнішніх обставин, що зумовлюють вчинки і дії неповнолітнього, з урахуванням його характерологічних рис, головних потреб, психічних станів і прийняття на цій основі оптимальних, конкретних індивідуалізованих рішень;

- активізація свідомості та самосвідомості правопорушників з апеляцією до їхніх інтелектуальних сил та розвиток останніх;

- критичний самоаналіз, корекцію співробітником установи, соціальним працівником власної особистості та педагогічної діяльності з метою самовдосконалення [2, с.324].

Організуючи процес ресоціалізації неповнолітніх в умовах позбавлення волі, необхідно усвідомлювати його сутність, основні закономірності притаманні цьому процесу, та принципи його здійснення.

Закономірності педагогічного процесу - це об'єктивно існуючі найбільш суттєві, повторювані зв'язки між соціально-педагогічною діяльністю та її результативністю (змiнами в особистості ув'язненого).

Закономірності педагогічного процесу знаходять своє відображення в основних принципах пенітенціарної педагогіки щодо ресоціалізації осіб, які скоїли злочин.

Принципи пенітенціарної педагогіки - це керівні ідеї, що впливають із закономірностей, сутності та особливостей

процесу ресоціалізації та визначають його спрямованість, а також способи діяльності суб'єкта й об'єкта цього процесу.

Розглянемо головні закономірності педагогічного процесу у ВК та СІЗО, а також виведені на їх основі керівні принципи ресоціалізації неповнолітніх правопорушників.

Мета, завдання та зміст педагогічного процесу, закономірно обумовлені характером і рівнем розвитку суспільних відносин.

Відомо, що систему виховання визначає соціальна структура суспільства і його духовна культура. Це відображається у визначенні цілей і задач, соціального ідеалу особистості, моделі тих рис та якостей, які повинні бути сформовані у вихованців.

Ресоціалізація засуджених - це одна з підсистем загальнодержавного виховання, яка також залежить від характеру та рівня розвитку суспільних відносин.

Саме рівень розвитку суспільних відносин обумовив і різні варіанти ставлення до злочинців у процесі соціально-історичного розвитку.

На основі врахування закономірного зв'язку між характером суспільних відносин та метою, завданнями, змістом педагогічного процесу в практичній діяльності співробітників пенітенціарних установ мають реалізуватися принципи, що визначають головні напрямки роботи із правопорушниками. Це, насамперед, принцип цілеспрямованості педагогічного процесу на ресоціалізацію неповнолітніх.

Цей принцип передбачає такий підхід до ресоціалізації неповнолітніх, який перетворює роботу з ними в цілеспрямований процес формування соціально-нормативної особистісної позиції на основі конкретного в кожному індивідуальному випадку проектування особистості.

Наступним принципом, що впливає із названої закономірності, є тісний зв'язок процесу ресоціалізації із реальним життям.

Ефективність виправлення неповнолітнього закономірно залежить від якості виховної роботи та її ресурсної забезпеченості, від соціального середовища (зовнішнього та внутрішнього) та конкретних установ.

З цієї закономірності перш за все впливає принцип наукового обґрунтування виховних програм і технологій та створення

умов для їх реалізації. За результатами спеціально проведених досліджень вчених-пенітенціаристів, реалізація науково обґрунтованих програм ресоціалізації скорочує рівень повторної злочинності майже вдвічі.

Під ресурсною забезпеченістю виховної роботи потрібно розуміти не лише наявність коштів, технічних засобів, а, передусім, укомплектування установ висококваліфікованими професійними кадрами, здатними до втілення та реалізації програм виховання і перевиховання засуджених.

Важливе значення має принцип формування в середовищі засуджених позитивних міжособистісних стосунків, що прямо впливає із середовищної обумовленості виправлення особистості ув'язненого, який самостійно не вибирає собі оточення.

З охарактеризованим вище принципом тісно пов'язаний і наступний - принцип дотримання законності в процесі ресоціалізації.

Вихователі, соціальні педагоги/працівники, які залучаються до роботи з ув'язненими, повинні глибоко і всебічно знати норми кримінально-виконавчого й інших галузей права та неухильно їх дотримуватися в практичній діяльності.

Виправлення неповнолітнього закономірно залежить від особливостей різних видів його діяльності та тих відношень, які виникають в її процесі.

У деяких педагогічних концепціях минулого превалювала ідея вербального (словесного) виховання: вихователь впливав на вихованця лише за допомогою пояснення, переконування, умовляння тощо [5, с.59].

Попереджаючи про шкідливість лише словесного виховання, А.С. Макаренко неодноразово підкреслював, що свідомість формується в результаті діяльності, що між свідомістю і вчинком існує «маленька канавка», яку необхідно заповнювати досвідом діяльності [4, с.334].

Тільки діяльність ставить вихованця в активну позицію відносно навколишньої дійсності, включає його в різноманітні виховуючі стосунки.

Із зазначеної закономірності впливають такі педагогічні принципи:

- перевиховання засуджених здійснюється у різноманітних видах їхньої діяльності, що формують систему соціально значущих відношень до дійсності;

- принцип єдності соціального значення діяльності та її суб'єктивної значущості для засуджених.

Це означає, що найбільше засудженого виховує така діяльність, яка повною мірою враховує його особисті інтереси, забезпечує активність та дозволяє оптимально виявляти свої здібності.

Ефективність ресоціалізації засуджених закономірно залежить від відповідності змісту, форм і методів виховного впливу особливостям особистості як цілісного психологічного феномену, зокрема ставлення засудженого до скоєного злочину і кримінального покарання за нього.

Практика свідчить, що в тому випадку, коли засуджений вважає себе зовсім невинним у скоєному злочині, не відчуває каяття, а до міри кримінального покарання ставиться як до несправедливої, то у нього, закономірно, з'являється негативне відношення і до педагогічного впливу.

Виправлення таких та інших неповнолітніх може бути успішним лише тоді, коли вдається сформувати у них почуття вини за скоєні злочини, каяття, відношення до покарання як до справедливої міри.

Для досягнення позитивного результату із врахуванням вищезгаданої закономірності необхідно дотримуватися таких принципів, як: індивідуальний і диференційований підхід до неповнолітніх, комплексний підхід до перевиховання, поєднання вимогливості до ув'язнених з повагою до їхньої особистості, гуманним та справедливим ставленням до них. Варто розглянути ці принципи більш конкретно.

Принцип індивідуального і диференційованого підходу означає врахування у виховній роботі індивідуальних особливостей засуджених, а також ознак, спільних для різних їх категорій.

Принцип комплексного підходу до перевиховання передбачає розуміння особистості як цілісного психологічного феномену і означає необхідність вивчення, розвитку і корекції її інтелектуальної, емоційно-вольової, ціннісно-орієнтаційної сфер поведінки.

Комплексний підхід вимагає раціонального використання всієї палітри форм, змісту, методів і прийомів виховання, передбачає узгодженість та наступність дій всіх суб'єктів виховного процесу, спрямованих на ресоціалізацію засуджених на різних етапах відбування покарання із урахуванням динаміки особистісних змін у свідомості і поведінці засуджених протягом усього процесу перевиховання в місцях позбавлення волі та після звільнення.

У принципі поєднання вимогливості до засуджених з повагою до особистості, гуманним та справедливим ставленням до них відбивається діалектичність виховного процесу, ускладнюваного специфікою СІЗО та ВТК.

Бути гуманним щодо засуджених означає вірити в можливість їх виправлення, передавати цю віру й їм самим. А.С. Макаренко неодноразово підкреслював, що «не може бути виховання, якщо немає вимоги». Не випадково його педагогічне кредо зводилося до простої, але дуже важливої формули: «Якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї» [4, с.421].

Гуманність та вимогливість органічно пов'язані між собою і складають дві сторони одного і того самого принципу.

Вимоги, що ставляться перед засудженими, повинні бути цілеспрямованими і реальними (такими, які засуджені можуть виконати); справедливими (повинні відповідати чинному законодавству та моральним нормам); систематичними і послідовними; всебічними (розповсюджуватися на побут, працю, навчання і дозвілля засуджених); зрозумілими й єдиними для всіх.

Гуманність працівників ВТК несумісна з грубістю, пригніченням людської гідності засудженого. В кожному засудженому слід бачити людину, громадянина суспільства, який має хоча і обмежені, але встановлені законом права і обов'язки.

Ефективність виправлення засудженого об'єктивно залежить від його власної активної діяльності щодо самовиховання.

Багаторічна практика свідчить, що реалізація будь-якої кількості виховних заходів не приведе до бажаних результатів, якщо самі ув'язнені не захочуть уважно розібратися в особливостях свого характеру, критично поставитися до себе та свідомо, систематично займатися самовихованням,

відновленням, формуванням і розвитком позитивних рис, звичок тощо.

Важко досягти результату, якщо засуджений не бачить доцільності в змінах рис свого характеру, або не вірить у можливість виправлення. Отже, із вищезазначеної закономірності випливає принцип стимулювання й педагогічного керівництва самовихованням засуджених. Його реалізація пов'язана з допомогою засудженому об'єктивно розібратися в своїй особистості, критично проаналізувати недоліки і виділити збережені позитивні риси, зі спонуканням його до роботи над собою і навчанням методам і прийомам впливу на самого себе.

Подолання негативних якостей особистості засудженого є закономірно пов'язаним з підходом до неї з оптимістичною гіпотезою, опорою на позитивні риси й якості.

Враховуючи цю закономірність, у пенітенціарній діяльності необхідно послідовно реалізовувати принципи опори на позитивні якості, збережені соціальні

зв'язки та відносини особистості, прогнозування, виявлення, формування і розвиток цього позитивного [3, с.138].

Висновок. Отже, можна зробити висновок про те, що ефективність виховної роботи в умовах установ виконання покарань зумовлюється багатьма чинниками, але всі вони діють на засудженого тільки через його активність, його ставлення до всіх впливів. Виправлення не можна розглядати односторонньо - лише як результат впливу співробітників СІЗО, адже це результат і «самозмінювання» особистості засудженого у процесі його власної діяльності. Інакше кажучи, засуджений повинен стати не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховних впливів.

Варто підкреслити, що жодна із наведених закономірностей не діє сама по собі, всі визначені закономірності і принципи становлять єдину взаємодіючу систему і саме у цій взаємодії можливе успішне здійснення процесу ресоціалізації особистості неповнолітнього.

Література

1. Васильківська І. Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні: деякі аспекти / І. Васильківська // Право України: юридичний журнал. – К., 2004. – № 1.
2. Ветров Н.М. Профілактика правонарушень среди молодіж. – М., 1986. – 324 с.
3. Кримінальна психологія: Підручник. – К., 2004. – С.138-162.
4. Макаренко А.С. Педагогічна поема: В 7 т., Т.5. – 334 с.
5. Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі: Державний центр соціальних служб для молоді. Державний департамент України з питань виконання покарань. – К., 2003.

Opalchuk B., magistrant

Kubitskiy S., candidate of pedagogical sciences

PRINCIPLES OF SOCIAL TEACHER

WITH A MINOR IN CONDITIONS OF IMPRISONMENT

The characteristic of the basic laws and principles of resocialization of juvenile offenders in terms of imprisonment. It is concluded that the effectiveness of educational work in penal conditioned by many factors, but they all operate on the convicted only because of his activity, his treatment of all influences.

Organizing the process of re-socialization of juveniles in conditions of confinement should be aware of its nature, the basic laws inherent to the process, principles and implementation.

Effectiveness of educational work in penitentiary institutions is conditioned by many factors, but they all operate on the convicted only because of his activity, his treatment of all influences. Corrections cannot be considered one-sided - only as the result of the prison staff, it's the result and "samozminyuvannya" individual convicted in the process of its own activities. In other words, the condemned should be not only the object but also the subject of nurturing.

It should be stressed that none of the above laws are not acting alone, all by laws and principles constitute a single system and interacting with this interaction possible success of the process of re-socialization of the individual minor.

Keywords: juvenile, resocialization, the penal system, education collaboration, laws and principles resocialization of juvenile offenders.

*Радзіковський С. А., молодший науковий співробітник НДІ
НЦ Сухопутних військ Академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів)*

ВИХОВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті розглянуті вимоги до формування єдиного інформаційного середовища вищого військового навчального закладу, а також деякі аспекти виховання інформаційної культури курсантів в ході організації навчально-виховного процесу з метою забезпечення професійної готовності майбутніх офіцерів до навчально-бойової діяльності військ (сил) у сучасних умовах.

Ключові слова: інформаційна культура, сучасні інформаційні технології, комунікаційні технології, навчально-виховний процес, професійна готовність.

В статье рассмотрены требования к формированию единой информационной среды высшего военного учебного заведения, а также некоторые аспекты воспитания информационной культуры курсантов в ходе организации учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения профессиональной готовности будущих офицеров к учебно-боевой деятельности войск (сил) в современных условиях.

Ключевые слова: информационная культура, современные информационные технологии, коммуникационные технологии, учебно-воспитательный процесс, профессиональная готовность.

Постановка проблеми. Підвищення ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах шляхом впровадження та масового поширення інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) є одним із пріоритетних напрямів створення інформаційної інфраструктури в Україні [1].

Сутність інформатизації системи освіти трактується як упорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих, управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу, формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту науково-педагогічної діяльності шляхом впровадження комп'ютерних методів навчання й тестування [10].

Актуальність обраної теми визначається існуванням протиріччя: інформатизація освітніх процесів у вищому навчальному закладі має ґрунтуватися на використанні можливостей інформаційних технологій (ІТ), однак не існує універсальної моделі, яка б забезпечувала формування єдиного інформаційного середовища вишу; наявність різноманітних поглядів на проблеми управління навчальним закладом та інформатизації навчального процесу

обумовлює необхідність визначення теоретичних засад застосування ІТ; виникає потреба в інтеграції ІТ і традиційних технологій управління й навчання для їх найбільш ефективного використання для досягнення кінцевої мети – формування професійно підготовлених кадрів для Сухопутних військ (СВ) Збройних Сил (ЗС) України.

Крім того, діяльність кожної посадової особи щодо виконання своїх службових обов'язків будується на здійсненні суворо регламентованого набору операцій, визначаються завданнями, а також алгоритмом діяльності посадовця. Необхідно зазначити, що складові даного алгоритму визначаються:

специфікою та методикою організації діяльності структури як у цілому, так і складових її елементів;

рівнем розвитку та впровадження сучасних ІТ у суспільстві.

В умовах загострення зовнішніх і внутрішніх викликів для української державності, нагальної потреби стабілізації обстановки у суспільстві гостро постало питання професіоналізму посадових осіб в усіх сферах життєдіяльності, у тому числі й військовій. Зростання кількості та об'єму інформаційних потоків призвело до зростання кількості інформації і, як наслідок, введення нових ІТ у повсякденну життєдіяльність. Ці зміни висунули нові

вимоги до військових кадрів, їх підготовки та навчання, зумовили зміни нормативних вимог до посадовців, їх управлінської компетенції, здатності орієнтуватись у інформаційних потоках. Уміння офіцера використовувати надбання науково-технічного прогресу, вільно почувати себе в інформаційному просторі, у якому він виконує свої обов'язки, навички швидко та якісно працювати з інформацією, що постійно надходить, – ось головні риси сьогоdnішнього керівника. А це іншими словами можна назвати високим рівнем інформаційної культури офіцера.

Отже, необхідно виховувати майбутнього офіцера в дусі “інформаційної культури”, яка повинна бути адекватною рівню розвитку інформаційного простору, в якому він буде здійснювати свою управлінську діяльність [7]. Це вимагає внесення змін у навчально-виховний процес формування особистості керівника у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій з цього питання свідчить, що проблема застосування ІТ в навчально-виховному процесі, формування інформаційної культури в курсантському середовищі, на жаль, ще не знайшла свого належного рішення. В той же час, деякі її складові розроблялися педагогами, психологами та фахівцями в галузі інформаційних управляючих систем та технологій: проблеми теорії педагогічних систем та інноваційних процесів в освіті (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, В.І. Загвязінській та інші); деякі аспекти побудови інформаційного простору вищих навчальних закладів (С.Л. Анатесян, Я.Н. Гамлуш, О.В. Пірогов, А.В. Співаковський та інші); створення і функціонування інформаційно-аналітичних систем управління навчальним процесом (Д.В. Бадзюк, Н.А. Забеліна, Є.В. Кайгородов, А.В. Солдатов та інші); виховання інформаційної культури особистості (Р.С. Гуревич, С.М. Левченко, Д.В. Коваленко та інші).

Метою статті є обґрунтування вимог до формування єдиного інформаційного середовища ВВНЗ, а також висвітлення деяких аспектів виховання інформаційної культури майбутніх офіцерів в ході навчально-виховного процесу з метою

формування професійних якостей сучасного керівника повсякденною діяльністю підлеглих.

Виклад основного матеріалу. У контексті євроінтеграційного курсу України актуалізується проблема адаптації національної вищої освіти до відповідних європейських стандартів, за якими основоположною метою вищого навчального закладу повинна стати підготовка випускників до майбутньої професійної діяльності з її поліфункціональністю, багатоаспектністю, численними протиріччями тощо. Усі ці вимоги мають пряме відношення до фахової підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, не виняток – Академія сухопутних військ (АСВ), де інформаційні технології докорінно змінили підходи до організації навчально-виховного процесу.

Сьогодні у світі змінюється поняття освіченості (за деякими параметрами не в кращий бік), що визначається не тільки сумою конкретних знань, а містить у собі комп'ютерну грамотність і відповідний рівень інформаційної культури. На різних етапах історичного процесу перед освітою ставились різні цілі, але основою завжди залишалась підготовка висококваліфікованого фахівця з високим рівнем загальнокультурного та морального розвитку. Саме тому, однією з ознак сьогодення є зростання необхідності умінь постійно самостійно поповнювати знання, здобувати їх і застосовувати у практичній діяльності. Безперечно, одним із важливих завдань сучасної професійної освіти є “адаптація у цифровому світі”. Разом з тим, в цьому аспекті необхідно погодитись із думкою, що не слід допускати, щоб введення нових технологій перетворювалось на самоціль, вони повинні вписуватись у загальну схему форм і методів навчання. “Не можна просто впровадити комп'ютер у звичний навчальний процес і сподіватись, що він здійснить революцію в освіті. Потрібно змінювати саму концепцію навчання, оскільки зі зміною засобів навчання змінюються і мисленнєві процеси”[8].

Ведучи мову про виховання інформаційної культури як складової “професійної культури”[3] військового керівника, необхідно розглянути чинники, які її характеризують.

Питання педагогіки

Ці чинники, залежно від сфери дії, можна поділити на:

а). зовнішні:

якісні зміни у професійному середовищі спеціалістів, впровадження нових ІТ в процес управління, особливо в його складову – процес передачі та обробки інформації, що, в свою чергу, призвело до підвищення вимог щодо управління джерелами інформації та оперативності обробки й реалізації інформації;

збільшення потоків інформації, щільності інформації в них та збільшення кількості та якості джерел інформації, що їх створюють;

рівень узгодженості технологічного процесу з можливостями людини;

б). внутрішні:

високий рівень інформативності керівника, його вміння швидко та надійно збирати інформацію;

інформаційна система людини;

стан інформаційного режиму у суспільстві.

Удоконалення засобів отримання, переробки та зберігання інформації, її передача у часі та просторі, що стало можливим завдяки використанню нових знань, стало одним із чинників росту потоків інформації. Разом з тим, розвиток засобів передачі інформації вплинув і на процес управління. Якщо раніше у керівника було декілька потоків надходження інформації, то тепер їх у нього декілька десятків. У системі управління військами (силами) з'явилися автоматизовані системи управління (АСУ) та нові покоління машин, що дозволило практично перейти на безпаперовий обіг інформації (як приклад, використання АСУ повсякденною діяльністю ЗС України "Дніпро").

З розвитком технічних засобів передачі, перетворення інформації зазнав змін і технологічний процес її обробки. Мова іде ще про один чинник, що впливає на вимоги до посадової особи – рівень узгодженості технологічного процесу управління з можливостями людини. Під технологічним процесом мається на увазі система послідовно змінюючих один одного методів обробки, зміни стану та властивостей інформації під час спілкування посадовця з підлеглими, взаємодіючими органами за допомогою технічних засобів у процесі

вироблення та впровадження управлінського рішення. Зрозуміло, що можливості керівника повинні відповідати вимогам, які висуваються технологічним процесом до нього. Серед всіх інформаційних потоків потрібно визначитись і одержати таку інформацію, яка необхідна для конкретної справи. Нагромадження великої кількості будь-якої інформації значною мірою впливає на психіку користувача, не дає можливості зосередитись на головному, призводить до помилкових дій. Одним із шляхів вирішення даної проблеми стало "стискання" даних, використання термінів, аббревіатур, формалізація передачі інформації. А ця робота вимагає підвищення рівня можливостей офіцера з опрацювання інформації, тобто рівня його інформаційної культури.

Наступним чинником впливу на ефективність управлінської діяльності посадовця є стан його інформаційного режиму – сукупності форм і методів опрацювання отриманої інформації з метою вироблення нової для забезпечення прийняття управлінського рішення при мінімальних затратах як внутрішніх, так і зовнішніх ресурсів. У процесі діяльності людина створює свій особистий базис форм і методів роботи, які застосовує для обробки інформації, встановлює правила їх використання з найбільшою для себе ефективністю. Розширення інструментарію керівником для роботи з інформацією допоможе йому більш точно визначитись у видах й інформаційному наповненні даних, необхідних для виконання обов'язків і здійснювати пошук, збільшення об'єму та повноти обробки інформації, що надходитиме.

Безпосередньо здійснює вплив на інформаційну культуру керівника організація його інформаційної системи, яка є комплексом дій, що знаходяться у логічному нерозривному поєднанні один з одним, спрямованих на пошук, передачу, перетворення та зберігання інформації управління, та створюють єдність заходів щодо досягнення поставленої мети – прийняття управлінського рішення. І чим вище рівень інформаційних процесів, що відбуваються в інформаційному просторі, в якому здійснює свою діяльність офіцер, тим вище повинен бути рівень його

інформаційної системи, що забезпечуватиме весь аспект його дій, пов'язаних із роботою з інформацією, і, як наслідок, тим вищим буде рівень його інформаційної культури.

Сьогодні інформаційний простір перетворюється на обов'язковий компонент організаційно-штатної структури управління ВВНЗ та передбачає у своєму складі сукупність інтелектуальних інформаційних систем, без яких організація управління освітнім закладом і процесом навчання стають неможливими.

Сучасний ВВНЗ характеризується наявністю великої кількості інформаційних зв'язків як в адміністративній діяльності, так і в організації навчально-виховного процесу. Автоматизація повсякденної діяльності носить інтеграційний характер, тобто всі інформаційні ресурси логічно пов'язані в єдиний процес. Основними етапами реалізації процесно-орієнтованого підходу при формуванні інформаційного простору з використанням сучасних ІКТ, є визначення стратегії навчального закладу та алгоритму її досягнення. Цей алгоритм містить опис взаємовідносин і взаємозв'язків між структурними підрозділами вишу, передбачає термін отримання результатів реалізації конкретних функцій [2].

Загальноакадемічна локальна обчислювальна мережа є основною мережею в АСВ та забезпечує: роботу користувачів у мережі, використання навчальних класів для тестування, інтерактивного навчання тощо; користування внутрішньою web-сторінкою академії, ftp-сервером, який містить необхідне програмне забезпечення, що не потребує ліцензування; вхід до внутрішнього чату (за допомогою програмного забезпечення Jabber) з питань повсякденної діяльності; доступ до електронного каталогу загальної бібліотеки на базі програмного забезпечення універсальний фондовий дім (УФД) "Бібліотека". Локальна мережа функціонує на всіх кафедрах та в усіх підрозділах АСВ.

Бібліотека АСВ як структурний елемент моделі єдиного інформаційного середовища академії здійснює інформаційне супроводження навчально-виховного процесу. Доцільно виділити такі функції бібліотеки: формування сучасних ресурсів, які складаються відповідно до специфіки підготовки військових фахівців; створення

спільно з кафедрами електронних баз даних; створення пошукової системи електронного каталогу засобами УФД "Бібліотека"; застосування ефективних каналів передачі інформації і доступу до електронних ресурсів; переведення до електронного виду видань, яких не достатньо для забезпечення навчально-виховного процесу; використання локальної комп'ютерної мережі як ефективного засобу комунікацій внутрішніх і зовнішніх користувачів; використання інтернет-технології передачі інформації, отримання даних і відомостей у світовому інформаційному просторі. У бібліотеці створено 15 робочих місць для користувачів з виходом до Інтернету. Проведено штрих-кодування літератури. Налагоджено автоматизовану видачу літератури в абонементі та читальному залі. Поступово бібліотека перетворюється в інформаційний центр, якому властиві комплексність, розумне поєднання традиційних та електронних інформаційних ресурсів, індивідуальні та колективні методи роботи, вирішення проблем військово-патріотичного виховання курсантів, впровадження інноваційних бібліотечних технологій.

Основою сучасної освітньої системи є високоякісні навчальні продукти, створені засобами ІТ. Серед них – електронні підручники, навчальні посібники, тестові комп'ютерні системи, електронні карти, електронні розрахункові задачі, які передбачають інтерактивні процеси навчання і забезпечують формування електронного навчального середовища вишу. В АСВ науково-педагогічними працівниками факультетів і кафедр запроваджені електронні навчальні ресурси за всіма напрямками підготовки військових фахівців, зокрема повнотекстові конспекти лекцій, доповнені ілюстративним матеріалом із використанням медіа-технологій.

Електронні навчальні посібники розміщуються на web-сторінках кафедр у локальній мережі академії, характеризуються доступністю та зручними умовами для використання, сприяють розвитку навичок самостійної роботи курсантів. Проте, розповсюдження електронних навчальних курсів і формування експертно-навчальних систем не вирішують наукову проблему щодо інформаційного забезпечення

Питання педагогіки

навчально-виховного процесу та передбачають запровадження новітніх педагогічних підходів в усіх сферах навчальної роботи [5, 6].

Слід зазначити, що майбутній офіцер, отримавши навички роботи зі спеціальним програмним забезпеченням, опанувавши знаннями з дисциплін професійної спрямованості, зобов'язаний вміти:

оцінювати оперативну обстановку, яка склалась в ході виконання навчально-бойових завдань, проводити необхідні тактичні розрахунки;

приймати доцільні рішення на організацію бойових дій у різних умовах обстановки;

ставити завдання підпорядкованим силам і засобам;

твердо здійснювати управління підрозділом в ході виконання поставлених завдань тощо.

Тобто офіцер повинен ще з курсантської лави мати сформовані знання та володіти відповідними навичками в галузі ІТ.

Поява таких технологій, як гіпертекст, використання у комп'ютерних програмах звуків і графіки, застосування графіки, відео в режимі реального часу, надання можливості здійснювати моделювання бою, використання електронних підручників забезпечило активне впровадження ІТ в освітній процес підготовки майбутніх офіцерів. Сьогодні мультимедійна техніка дозволяє інтегрувати різні засоби представлення інформації – текст, статичну та динамічну графіку, аудіо та відео в єдиний комплекс. Такий підхід суттєво підвищує результативність навчально-виховного процесу. Аналіз наукових доробок вітчизняних і закордонних вчених щодо використання програмних засобів на основі мультимедійних комплексів у навчанні дає підстави стверджувати, що їх застосування суттєво сприяє інтенсифікації

навчального процесу, оптимальному поєднанню провідної ролі викладача й групових та індивідуальних способів організації навчання курсантів.

Серед ІТ, які найбільш ефективно використовуються в ході навчально-виховного процесу підготовки курсантів у АСВ, слід відмітити наступні: мультимедійні системи (CD-sys), електронна пошта (e-mail), голосова електронна пошта (v-mail), електронний підручник, навчальний посібник (e-tbook), електронний бібліотечний каталог (e-libr), банк даних (db), локальні та розподільчі (глобальні) обчислювальні системи (LAN/WAN), автоматизована система адміністративних і навчально-методичних процесів “Деканат”.

Висновок. Аналіз отриманих результатів дає підстави зробити висновок, що вище розглянута модель інформаційного освітнього середовища ВВНЗ дозволяє формувати інформаційну інфраструктуру управління, упорядкувати і систематизувати інформаційні потоки, автоматизувати процеси їхньої обробки та зберігання. Запропонована модель сприяє розширенню застосування ІКТ в навчально-виховному процесі, формуванню інформаційної компетентності всіх учасників освітнього процесу, дає можливість підвищення якості освіти, що гарантує виведення системи підготовки курсантів та системи управління навчальним закладом на новий рівень розвитку.

Можна стверджувати, що активне впровадження ІТ до навчально-виховного процесу ВВНЗ сприятиме вихованню інформаційної культури військових фахівців, разом з тим, навряд чи дасть стійкі позитивні результати, якщо не враховуватиме вимог і досягнень дидактики, психології, виховних аспектів, а також менталітету майбутніх офіцерів.

Література

1. Бадзюк Д.В., Кірпічніков Ю.А., Левшенко О.С. Інформатизація управління оборонними ресурсами Збройних Сил / Д.В. Бадзюк, Ю.А. Кірпічніков, О.С. Левшенко та ін. – [Електронний ресурс]. – режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/.../4.pdf.
2. Гапесєва О.Л. Інформаційні технології в системі управління навчальним закладом / О.Л. Гапесєва // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Львів: Вид-во Дослідницького Центра МОН України, 2009. – С. 57–58.
3. Гуревич Р.С. Інформаційна культура – важлива складова загальної культури особистості / Р.С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. : у 2 ч. – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2004. – Ч. 1. – С. 42–47.

Питання педагогіки

4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vshu.ru/>.
5. Кайгородов Е.В. Качество информационного обеспечения учебного процесса и управления как важнейший фактор повышения их эффективности / Е.В. Кайгородов [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті : <http://www.college.biysk.secna.ru>.
6. Коваленко Д.В. Педагогічні основи етико-правової підготовки майбутнього офіцера в умовах вищого військового навчального закладу / Д.В. Коваленко. – Режим доступу до статті: <http://library.uira.kharkov.ua/library/>.
7. Красюк О.П. Інформаційне середовище сучасного військового вишу: досвід Академії сухопутних військ / О.П. Красюк, О.Л. Гапєєва // Військова освіта: Збірник наукових праць. 2012. – № 2(26). – С. 132–140.
8. Левченко С.М. Особистісно орієнтоване виховання майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / С.М. Левченко. – Харьков. 2004.
9. Онищук О.В. Структура методів навчання / О.В. Онищук. – Київ, 1979.
10. Про Національну програму інформатизації України : Закон України від 4 лютого 1998 р. №74/98–ВР.
11. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001.
12. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес : проблеми і технології : Кол. моногр. / Ю.П. Сурмін. – К. : МАУП, 2005.
13. Троцько Г.В. Теоретичний і практичний досвід формування особистості вчителя у контексті поступу сучасних педагогічних ідей / Г.В. Троцько. – Режим доступу до статті : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2009_29/2.html.

Radzikovskyy S A., junior researcher of the scientific research laboratory

EDUCATION OF INFORMATIVE CULTURE OF FUTURE OFFICERS OF ARMED FORCES IS WITH APPLICATION OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES

In the articles considered of requirement to forming of the unique informative environment of higher military educational establishment, and also some aspects of education of informative culture of students during organization of an educational-educate process with the purpose of providing of professional readiness of future officers to educational-battle activity of troops (forces) in modern terms. The model of educationally informative environment of educational establishment is instrumental in expansion of application of information and of communication technologies in an educational process, to forming of informative competence of all of participants of educational process, enables upgrading education which guarantees the leading out of the system of preparation of students and control the system by educational establishment on the new level of development in interests of providing of defence of the state.

Keywords: informative culture, modern information technologies, of communication technologies, educational-educate process, professional readiness.

*Романюк І. М., кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та
інформаційних технологій в освіті НУБіП України (м. Київ)*

ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ПАТРІОТИЧНИХ ОБРАЗІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Стаття присвячена теоретичній розробці проектів патріотичних образів та практичному застосуванню педагогічної інтерактивної технології патріотичного виховання слухачів (курсантів, студентів) вищих військових навчальних закладів Збройних Сил України. Пропонується створення й використання патріотичного образу в якості ефективного засобу виховання патріотизму військовослужбовців.

Ключові слова: Збройні Сили України, офіцер – громадянин – патріот, традиція, навчально-виховний процес, інтерактивна технологія.

Статья посвящена теоретической разработке проектов патриотических образов и практическому применению педагогической интерактивной технологии патриотического воспитания слушателей (курсантов, студентов) высших военных учебных заведений Вооруженных Сил Украины. Предлагается создание и использование патриотического образа в качестве эффективного средства воспитания патриотизма военнослужащих.

Ключевые слова: Вооруженные Силы Украины, офицер – гражданин – патриот, традиция, учебно-воспитательный процесс, интерактивная технология.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Аналіз науково-літературних і інформаційних джерел переконливо доводить важливість і складність проблеми патріотичного виховання слухачів (курсантів, студентів) вищих військових навчальних закладів Збройних Сил України (далі – ВВНЗ ЗСУ), розв'язання якої є надзвичайно актуальним завданням не лише для педагогічної практики, а й професійної педагогіки та методології. Країна вже кілька місяців живе у стані ескалації зовнішньої агресії. Агресії нестандартної, яка прийшла, звідки не чекали... Зараз вона триває на Сході нашої держави. Проте, мимоволі, так чи інакше, її відчувають усі українці. Чи зможемо ми вистояти й зберегти єдність у цьому мілітаризованому неформаті... Проте, як констатують військові фахівці [7], захищати державу і народ від агресора має армія.

Сьогодні, на нашу думку, пріоритетного значення набуває удосконалення просвітницько-виховних та історичних форм і методів розвитку патріотичних якостей офіцерів Збройних Сил України. Сучасним інструментарієм педагогічної науки називають інноваційні освітні технології, запровадження яких є кроком оптимізації навчально-виховного процесу. Тож цілком виправданим вважаємо застосування відповідної педагогічної технології в межах реалізації цілей і завдань патріотичного виховання слухачів (курсантів, студентів) ВВНЗ ЗСУ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд сучасної наукової літератури, присвяченої дослідженню питань використання різноманітних педагогічних технологій (С. Лисенко, Г. Селевко, С. Кашлев, В. Шарко, О. Мокрогуз, О. Гапеева та ін.) [3; 6; 9; 10] дозволив з'ясувати їх сутність та виокремити їх основні структурні елементи. Низка праць науковців присвячена проблемам виховання патріотизму у військовослужбовців ЗС України, а також слухачів (курсантів, студентів) ВВНЗ ЗСУ. Зокрема, у роботах: В. Зоня [4] – виховання вольових якостей у курсантів ВВНЗ, Т. Ісаєнко [5] – виховання моральної культури курсантів у педагогічному процесі вищих військових закладів освіти, Ю. Семенова [11] – естетичне виховання курсантів вищих військових закладів освіти. Дисертаційні дослідження І. Гамули [2] та Ю. Сичевського [12] присвячені формуванню відповідальності як професійно-особистісної якості у майбутніх офіцерів. У роботі Р. Кутового [8] визначено місце інтерактивної технології презентації патріотичних образів у цілісній системі підготовки офіцерів Міністерства внутрішніх справ України.

Проте, у більшості робіт розглядаються лише окремі напрями цієї діяльності. Отже, виділенню раніше не вирішених частин загальної проблеми та їх ґрунтовному аналізу буде присвячена означена стаття. Зазначимо, що визначену науковцями типову структуру педагогічної технології ми вважаємо за

можливе взяти як основу для розробки технології розвитку патріотичних якостей курсантів.

Метою статті є теоретична розробка педагогічно доцільної технології патріотичного виховання слухачів (курсантів, студентів) вищих військових навчальних закладів Збройних Сил України.

Виклад основного матеріалу. Компонентами типової структури педагогічної технології, як пропонується у науковій літературі, є:

- а) концепція;
- б) змістовний компонент: цілі (стратегічні й тактичні) та зміст навчання та виховання;
- в) процесуальний (технологічний) компонент: організація навчально-виховного процесу, методи й форми діяльності вихованців, методи та форми діяльності педагога, управлінська діяльність педагога в навчально-виховному процесі, діагностика навчально-виховного процесу [9].

На наш погляд, основною концептуальною ідеєю педагогічно доцільної технології патріотичного виховання є створення виховного патріотичного образу й відтворення його в різноманітних педагогічних проектах. Спробу створення й використання своєрідного виховного образу в навчально-виховному процесі здійснив колектив авторів книги «Поетичний образ моралі в мистецтві: досвід морального виховання старшокласників» Г. Шевченко, Л. Бутенко, А. Шкурін [13, с. 85]. Вони вважають, що в процесі активізації впливу на особистість вихованця як у естетичному, так і в моральному відношенні, вагоме значення має пізнання й розкриття тих емоцій та супутніх їм думок й переживань, які виникають у нього самого в процесі спілкування з мистецтвом. Тобто, його увага повинна бути направлена на пізнання особистісного смислу твору. Тож на думку вчених, одним з підходів у такій роботі є створення «свого художнього образу».

Погодимося і з відомим українським ученим І. Бехом, який теж висловлював свої міркування з приводу морального розвитку особистості. Він вважає, що показником морального розвитку є вчинок, саме моральна дія визначає особистість чоловіка. Однак вчинок проявляється в тій мірі, в якій у людині сформована та чи інша моральна якість. Моральна якість є результатом, з одного боку, узагальнення конкретного емоційного переживання, а з другого –

узагальненням конкретних ситуацій, подій та явищ, які повторюються [1, с. 178]. Кращою формою піднесення моральної норми є реальні вчинки або їх моделі. На підставі сприйняття вчинку у вихованця формується його образ у всьому багатстві конкретної ситуації.

Моделлю такого морального вчинку може виступати патріотичний образ (він може мати різні відтінки: історичні, воєнно-прикладні, спортивні, художні, поетичні), що відтворюється в створеному конкретному освітньому проекті. Презентація таких образів на заняттях з різних навчальних дисциплін, спеціально розроблених факультативних курсах, культурно-масових заходах, засіданнях гуртків військово-наукового товариства, слухацьких (курсантських, студентських) науково-практичних конференцій, семінарах, круглих столах та інших зустрічах, на нашу думку, сприятиме моральному розвитку тих, хто навчається, формуванню їх патріотичної самосвідомості.

Метою технології, яку ми застосовуємо є, по-перше, створення на підставі ідеї відтворення патріотичного образу такого педагогічного середовища, при якому засвоєння змісту патріотичного виховання буде проходити в умовах як самостійної творчої діяльності слухачів (курсантів, студентів) так і за підтримкою науково-педагогічних працівників, а по-друге, вироблення широкого спектру засобів виховання, які сприятимуть формуванню патріотичних почуттів, виробленню активної громадської позиції, засвоєнню знань, умінь і практичних навичок необхідних для подальшого морального розвитку слухачів (курсантів, студентів) як громадян-патріотів своєї держави.

Зміст нашої педагогічної технології складає широкий спектр знань, інформації, явищ, об'єктів, ідей, традицій, досвіду, дій, процесів, заходів, які мають патріотичну спрямованість. Цей перелік можна продовжувати, в кожному конкретному випадку окреслення змісту навчання й виховання залежатимуть від кінцевих і проміжних цілей освітніх проектів, певних особливостей заходів, або індивідуальних якостей курсантів. Разом з тим, слід звернути увагу на системність, багатоаспектність, єдність, взаємопов'язаність та взаємозумовленість усіх складових змістовного компоненту технології, які

мають відповідати сутності ідеї патріотичного виховання у ВВНЗ.

Подальше розкриття структури нашої педагогічної технології потребує визначення її процесуального компоненту. Процесуальна (технологічна) складова педагогічної технології або організація навчально-виховної діяльності – це, як правило, сукупність методів і форм освітнього процесу, в якому вона реалізується.

Найбільш дієвими педагогічними засобами, що виступають у якості необхідних чинників оптимального розвитку вихованців і викладачів сьогодні називають інтерактивні методи навчання та виховання.

Власне термін «педагогічна технологія» у більшості випадків сьогодні відповідає використанню саме інтерактивних засобів освітнього процесу. До прикладу, ряд авторів (В. Беспалько, І. Зязюн, М. Чошанов, В. Сластьонін, В. Монахов, Б. Скінер, Т. Сакамото та ін.) розглядають педагогічну технологію як процес комунікації (спосіб, модель, техніку виконання навчальних завдань), що ґрунтується на певному алгоритмі, програмі, системі спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення педагогічного процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для суб'єктів навчального процесу.

Саме такі характеристики педагогічної технології відображають сутність інтерактивного навчання.

Інтерактивна технологія презентації патріотичних образів, яку ми пропонуємо застосована на основі типової структури та передбачає організацію і створення різних видів проектів (інформаційних, ігрових, дослідницьких, творчих). Вона базується на застосуванні різних засобів виховання (музично-поетичні засоби, художня та історична література, засоби мультимедіа тощо), які б демонстрували приклади патріотичної поведінки та вчинків військовиків у історичному минулому та сьогоденні, створювали патріотичний образ **офіцера – громадянина – патріота**, розкривали значення військової служби в зміцненні держави. У нашому баченні, практична реалізація проектів здійснюватиметься шляхом подальшої їх презентації широкому колу слухачів (курсантів, студентів), науково-педагогічних працівників та командирів.

Можливість розкриття й презентації патріотичного образу офіцера в проекті, а

також ефективність цієї роботи в патріотичному вихованні слухачів (курсантів, студентів) залежить від обраного педагогічного засобу виховного впливу на тих, хто навчається. У практичному плані нами виокремлено три групи таких творчих проектів.

1. Творчі проекти із застосуванням засобів військового мистецтва.

Використання засобів військового мистецтва в патріотичному вихованні слухачів (курсантів, студентів) ВВНЗ ЗСУ є доволі актуальним. Механізм їх впливу на особистість вихованців обумовлений, перш за все, відповідністю цих військових прийомів характеру обраної професії, тобто ті, хто навчається вже спрямовані на таку діяльність, вони спочатку зацікавлені в розвитку своїх бойових, військових та інших фізичних здібностей і якостей. Таким чином забезпечується ефективність військового мистецтва. А необхідність його використання обґрунтовується очевидною специфічністю всього діапазону військових засобів впливу. Не можна навчити захищати Батьківщину лише в стінах навчальних корпусів. Основам військової професії: воєнній тактиці, розвідці, вмінню працювати за тяжких обставин можна навчитися тільки в польових умовах. Тому основою організації навчання є проведення військово-польових виходів з різними ступенями складності тактичних (оперативно-тактичних) завдань.

Тож звернення до військового мистецтва для реалізації педагогічної технології відтворення патріотичних образів має явно виражене навчально-прикладне значення. Разом з тим, означена проектна технологія має не тільки навчальні цілі, вона сутнісно відрізняється від аудиторних занять, де вдосконалюються переважно уміння і навички військового, бойового мистецтва. Технологія відтворення патріотичних образів дозволяє поєднувати фізичний розвиток слухачів (курсантів, студентів) з їх моральним і психологічним вихованням, зокрема, спрямовувати педагогічний вплив на формування позитивної мотивації використання бойових прийомів на практиці. У мирний час військові заходи спроможні впливати на почуття захищеності в громадян, а у військовослужбовців вони формують почуття відповідальності перед державою.

Серед засобів військового мистецтва, які можна застосовувати в технології відтворення патріотичних образів, назвемо: мистецтво тактичного й вогневого бою

(проекти – підготовка й проведення показових виступів спецгруп з захоплення важливих державних та військових об'єктів, визволення оточених підрозділів і військовополонених); мистецтво рукопашного бою (проекти – підготовка й проведення показових виступів спортсменів-рукопашників з використанням зброї або без неї); стройову підготовку (проекти – підготовка й проведення стройових оглядів підрозділів з використанням відповідних елементів (урочисті марші, стройові фігури, демонстрація мистецтва володіння зброєю, марш військового оркестру, стройові пісні) тощо.

2. Творчі проекти із застосуванням засобів художнього мистецтва.

Застосування різних видів художнього мистецтва в творчому проекті в процесі патріотичного виховання слухачів (курсантів, студентів) (музичне, поетичне, театральне, образотворче) дозволяє також створювати художній образ патріотизму. Символічні мотиви в музиці, танці, національні фарби символів України, пісні рідного краю, які використані в такому проекті нагадують слухачам (курсантам, студентам) про їх походження, причетність до культури та ідеалів українського народу.

Застосування засобів мистецтва в творчому проекті та в презентації його результатів дозволяє: створювати художні виставки на патріотичну тематику, як відомих художників так і аматорів, організувати фотовиставки; проводити музичні концерти, фестивалі патріотичної пісні; організувати вечори поезії, танцю й театральні вистави самодіяльних гуртків, творчих колективів навчального закладу; готувати випуски газети слухачького, курсантського та студентського самоврядування, поетичні та музичні збірки на патріотичну тематику; проводити благодійні акції милосердя тощо.

3. Творчі проекти із застосуванням засобів мультимедіа вимагають використання методу інформаційного ресурсу та дозволяють: створювати інтерактивні комп'ютерні презентації історико-патріотичного матеріалу; розробляти та показувати відео презентації бойових підрозділів видів Збройних Сил України, професійної діяльності відомих командирів та начальників; розробляти слайд-шоу, анімовані схеми тощо в процесі роботи слухачьких (курсантських, студентських) міні-лабораторій (презентації

за сценарієм, інтерактивні) та обговорювати їх в он-лайн режимі зі слухачами(курсантами, студентами) інших ВВНЗ ЗСУ; організувати та розробляти авторські віртуальні екскурсії до краєзнавчих музеїв, музеїв історії України, історії ЗС України та видів Збройних Сил; здійснювати інші екскурсії до музеїв, які мають власні Інтернет – ресурси; активно спілкуватися під час роботи Інтернет – конференцій з досліджуваних проблем; розробляти комп'ютерні програмні версії генеалогічного древа військових династій слухачів (курсантів, студентів).

Метою таких творчих проектів є наочно та доступно відобразити моральний образ тієї чи іншої історичної події, постаті, їх відповідність патріотичним цінностям з подальшим аналізом та обговоренням матеріалу на заняттях з таких навчальних дисциплін як: «Історія України», «Культурологія», «Історія військового мистецтва», «Організація інформаційно-пропагандистського забезпечення діяльності військ (сил)» інших навчальних дисциплін та факультативних курсів. Застосування мультимедійних ресурсів Інтернет забезпечує більш ефективну роботу із засобами образної наочності, а саме: речовими пам'ятками, історичним портретом, історичною картиною, плакатами, фотокартками, відео та аудіо матеріалами тощо.

Як показує практика, засоби мультимедіа є універсальними. Під час роботи над певним творчим проектом, вони дозволяють практично водночас активно використовувати різні педагогічні форми, методи, засоби (музичне, поетичне, художнє, фото-відео-кінематографію та ін.). Використання готового творчого продукту, як дидактичного матеріалу, тобто показ презентацій, робота з віртуальними програмами на навчальних заняттях значно поліпшує засвоєння навчального матеріалу, а також сприяє вихованню комунікативних, ділових та морально-патріотичних якостей слухачів (курсантів, студентів), формуванню активної громадянської позиції.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі вищевикладеного ми вважаємо, що процес патріотичного виховання слухачів (курсантів, студентів) вищих військових навчальних закладів Збройних Сил України буде набагато ефективнішим у разі впровадження в навчально-виховний процес інтерактивної

технології презентації патріотичних образів. Перспективи наших подальших досліджень вбачаємо у розробці практичних рекомендацій для викладацького складу

вищих військових навчальних закладів Збройних Сил України в галузі використання інтерактивних технологій презентації патріотичних образів.

Література

1. Бех И. Нравственность личности в психологическом ракурсе / И. Бех // Філософська і соціологічна думка. – 1994. – №3–4. – С. 177–183.
2. Гапула І.А. Формування відповідальності в курсантів військових інститутів [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гапула Ігор Андрійович ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2002. – 209 с.
3. Гапеева О. Л. Застосування інформаційних технологій у військово-патріотичному вихованні курсантів вищих військових навчальних закладів / О. Л. Гапеева // Вісник Нац. акад. оборони : зб. наук. праць. – К., 2009. – № (13). – С. 27–29.
4. Зонь В.В. Виховання вольових якостей у курсантів вищих військових навчальних закладів: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Військовий гуманітарний ін-т Національної академії оборони України. – К., 2002. – 210 с.
5. Ісаєнко Т.К. Виховання моральної культури курсантів у педагогічному процесі вищих військових закладів освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В.Г.Короленка. – Полтава, 2005. – 222 с.
6. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн.: Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
7. Коваль М. В. Армія здатна дати відсіч агресору / М. В. Коваль // Інтернет ресурс. Режим доступу: <http://www.mil.gov.ua/index.php?lang=ua&part=news&sub=read&id=34242> – Київ., «Голос України», 29.04.2014 р.
8. Кутовий Р. В. Патріотичне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України в навчально-виховному процесі [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Р.В. Кутовий; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – 218 с.
9. Лисенко С. А. Технологічний підхід до навчально-виховної діяльності: історичний аспект та вимоги сьогодення / С. А. Лисенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2009. – № 3. – С. 294–301.
10. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії / О. П. Мокрогуз. – Х.: Вид. група «Основа»: «Триада+», 2007. – 192 с.
11. Семенов Ю.М. Естетичне виховання курсантів вищих військових закладів освіти [Текст] : дис... канд. пед. наук: 20.02.02 / Ю.М. Семенов; Київський військовий гуманітарний ін-т. – К., 1998. – 183 с.
12. Сичевський Ю.О. Формування відповідальності як професійно-особистісної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юрій Олександрович Сичевський; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 257 с.
13. Шевченко Г. П. Поетический образ морали в искусстве: опыт нравственного воспитания старшеклассников / Г. П. Шевченко, Л. Л. Бутенко, А. И. Шкурин. – Луганск: Альма Матер, 2002. – 166 с.

Romanyuk I. M., candidate of pedagogical sciences, associate professor, manager of department

INTERACTIVE TECHNOLOGY PRESENTATIONS PATRIOTIC IMAGES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Article is devoted to the theoretical development projects patriotic images and the practical application of educational interactive technology patriotic education listening (cadets, student) higher military educational institutions of the Armed Forces of Ukraine. Proposes the creation and use of patriotic image as an effective means of fostering patriotism soldiers. Today, in our opinion, the priority importance of improvement of education and educational and historical forms and methods of patriotic qualities of officers of the Armed Forces of Ukraine. Modern tools for teaching science called original educational technology, the introduction of which is the optimization step of the educational process. Therefore fully justified to use appropriate educational technology within the implementation of the goals and objectives of the patriotic education of students. A model of the moral act can be a patriotic image (it can have different shades: historical, military applications, sports, art, poetry), which is reproduced in the generated specific educational projects. The presentation of such images in the classroom for various subjects, specially designed courses, cultural events , meetings, groups of military - scientific society , the listening (cadets, student) scientific conferences , seminars, roundtables and other meetings , we believe , will contribute to moral development of students , to form their patriotic consciousness.

Keywords: Armed Forces of Ukraine, the officer - a citizen - patriot, tradition, educational process, interactive technology.

Стасюк В. В., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри морально-психологічного забезпечення військ НУОУ ім. Івана Черняхівського (м. Київ)

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У СЛУХАЧІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ УЧІННЯ

В статті розглядаються механізми підвищення ефективності учіння засобами активізації мотивації досягнення у майбутніх магістрів військового університету. Визначено теоретичну основу педагогічних аспектів мотивації учіння. Розглянуті поняття мотиву, мотивації та потреби в досягненні ефективності учіння слухачами. Обговорюються шляхи розвитку мотивації слухачів, які пов'язані з формуванням їх творчої особистості, розширенням рольового репертуару, становленням активної життєвої позиції.

Ключові слова: слухач, мотивація досягнення, мотив, навчання, процес.

В статье рассматриваются механизмы повышения эффективности обучения средствами активизации мотивации достижения у будущих магистров военного университета. Определена теоретическая основа педагогических аспектов мотивации обучения. Рассмотрены понятия мотива, мотивации и потребности в достижении эффективности обучения слушателями. Обсуждаются пути развития мотивации военнослужащих, которые связаны с формированием творческой личности слушателя, расширением его ролевого репертуара, становлением активной жизненной позиции.

Ключевые слова: слушатель, мотив, мотивация достижения, обучение, процесс.

Однією із складових мотиваційної сфери людини є мотивація досягнення. Важко переоцінити значення цієї складової, адже вона по суті є рушієм розвитку людини, тим чинником що зумовлює прагнення особистості розвиватися і вдосконалювати себе, свої вміння і навички. Таким чином мотивація досягнення є фактором рушійної сили суспільства і людства в цілому. Тому ця проблема є надзвичайно актуальною для вчених (про що свідчить її популярність порівняно з іншими аспектами мотиваційної сфери людини – серед них мотивація досягнення є найбільш дослідженою).

У ході трансформації Збройних Сил України перед вищою військовою школою постає відповідальне завдання – готувати офіцерів широкої наукової освіти, високої культури, з розвиненим творчим мисленням, здатних ефективно вирішувати покладені на них складні завдання. Основний шлях вирішення проблем навчально-виховного процесу у вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ) – визначення педагогічних основ навчання, пошук оптимальної педагогічної технології, яка передбачає всіляке підвищення мотивації та активності слухачів у процесі учіння військових фахівців.

Результати дослідження теоретико-методологічних і практичних аспектів навчальної діяльності слухачів дозволяють обґрунтовано стверджувати, що вона, будучи полімотивованою, включає такий компонент як процес учіння. Склад і характер мотивів детермінується як внутрішніми, так і зовнішніми причинами. На думку О.М. Леонтєва: “Чим більше проникає психологічне дослідження за поверхню

досліджуваних явищ, тим усе більш чітко виступає значення проблеми мотивів людської діяльності” [4, с.300].

Мотив – це все те, заради чого здійснюється діяльність – предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття та переживання. Мотивація – механізм співвідношення особистістю зовнішніх та внутрішніх факторів поведінки, який визначає конкретні форми діяльності. Більш широким є поняття мотиваційної сфери, вона містить ефективну та вольову сфери особистості, переживання, задоволеності потреб [3].

Мотивація – це процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій, вчинків, який є складним актом, що вимагає аналізу й оцінки альтернатив вибору та прийняття рішень [8, с. 219].

Педагогічні аспекти мотивації досліджувались К.Д. Ушинським, П.П. Блонським, А.С. Макаренком, В.О. Сухомлинським, Ю.К. Бабанським, видатними психологами Л.С. Виготським, М.В. Бехтєревим, О.М. Леонтєвим, та інші. Так, П.П.Блонський, визначаючи місце мотиву в педагогіці, вказує, що він повинен бути аксіомою навчального процесу. Ю.К. Бабанським застосування мотивів розглядається як один із принципів розвитку пізнавальної активності слухача [1]. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що багато аспектів цієї важливої проблеми потребують подальшого поглибленого вивчення. Так, недостатньо досліджена проблема створення технологій використання мотивації у процесі учіння військових фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми вивчення мотиваційного аспекту підготовки військових фахівців за останні

роки свідчить, що вони присвячені питанням: розвитку мотивації курсантів (О. В. Вознюк, С. О. Кубицький [2: 34-43]), мотивації досягнення як умова підвищення ефективності професійної діяльності (Л. В. Олійник, Ю. С. Красильник, [5: 239-244]), методиці діагностики професійної мотивації офіцерів (В. І. Осьодло [7: 214-216]), особливостей мотиваційно-смыслового компоненту активності курсантів щодо формування цілей їх діяльності (А. О. Скоромний [9: 258-265]).

Виходячи з вищевикладеного, метою даної статті є обґрунтування підвищення ефективності навчання способами активізації мотивації досягнення слухачів в процесі учіння, що передбачає вирішення таких педагогічних завдань: опис педагогічних цілей та їх зв'язок з мотивами діяльності, розкриття діалектичного взаємозв'язку між мотивами та стимулами, формулювання способів активізації пізнавальної мотивації слухачів.

Потреби ініціюють діяльність, підтримують її, та сприяють її припиненню. Але потреби не безпосередньо спонукають особистість діяти, а лише усвідомлюючись через мотиви, та поєднуючись із ситуаціями та умовами в яких можливо їх задоволення. Таким чином мотив є психологічною формою вияву потреби, конкретизацією потреби у відповідності до умов та способів її задоволення. В той же час мотивація – це процес усвідомлення потреби, її визначення,

результатом цього процесу є мотив.

Розуміючи співвідношення понять потреба, мотив, мотивація, ми можемо дослідити окремі їх прояви: потребу в досягненні та мотив досягнення в процесі учіння слухачів ВВНЗ.

Потреба в досягненні – це прагнення особистості покращувати результати своєї діяльності, вдосконалювати вміння та здібності, ставити все більш складні цілі, отримувати творчі результати.

Основні компоненти цієї потреби: прагнення до успіху; уникнення невдачі.

Переважаючі одного з цих компонентів спричиняє особливості в діяльності особистості, що, зокрема, яскраво проявляється у виборі завдань певної складності [8].

Мотив досягнення – форма прояву потреби в досягненні. Для актуалізації цього мотиву необхідна ситуація досягнення, завдяки якій мотив досягнення починає спонукати, спрямовувати та регулювати діяльність досягнення.

Отже, однією з таких складових загальної мотивації є мотивація досягнення. Інтеграція продуктивних складових різних поглядів і підходів вітчизняних і зарубіжних вчених до проблеми мотивації дозволила представити оптимальне співвідношення мотиву і мотивації досягнення у слухачів ВВНЗ як умова підвищення ефективності процесу учіння (рис.).

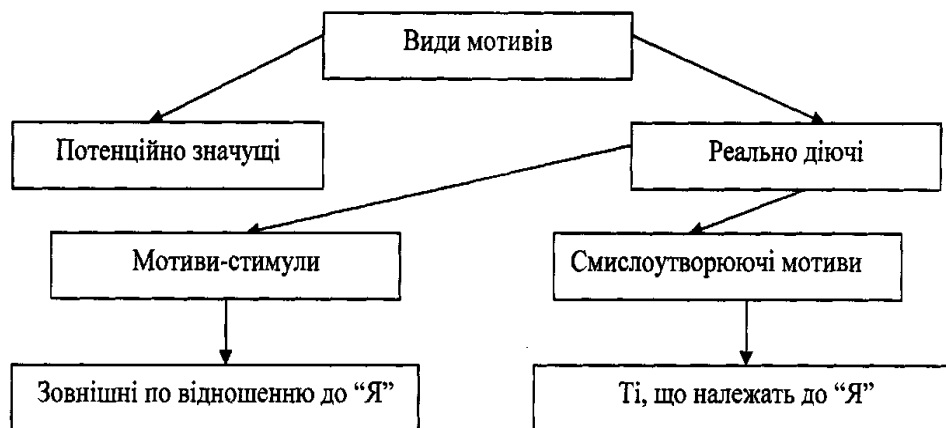


Рис. Співвідношення мотиву і мотивації досягнення як умова підвищення процесу учіння

Найбільш інтенсивно дослідження мотивації досягнення відбувалися у середині ХХ століття, особливо вони пов'язані з іменами Дж. Аткинсона, Д. Маклелланда, Х. Хекхаузена

Х. Хекхаузен зазначає, що найбільш результативним і ефективним є пояснення поведінки з точки зору взаємодії особистісних диспозицій та ситуаційних детермінант. В такому випадку найчастіше

використовуються експериментальні плани при яких мотиви та ситуаційні фактори варіюються безвідносно один до одного, відіграючи роль незалежних змінних, що дозволяє фіксувати в результуючій поведінці головні їх ефекти і взаємодії різних порядків.

Х. Хекхаузен, розвиваючи позиції Дж. Аткинсона й удосконалюючи його модель, створив свою концепцію мотивації досягнення. У ній враховане більш широке

коло детермінант – пізнавальні й емоційні. У складі найбільш значимих важливо виділити ситуаційні детермінанти (SR-зв'язки, потреби і потяги, конфлікти і дисонанси, що загрожують ситуації, когнітивні оцінки), очікування і привабливість (домагання, соціальне научіння, ухвалення рішення, співвідношення очікування успіху і своєї сили), соціальні й антисоціальні мотиви (афіляції – спілкування з іншими заради задоволення, владність, співпереживання і допомога, особистісні диспозиції – розташування, агресії) [10, с.123-397].

А.Б. Орлов, розглядаючи особистість як систему мотиваційних відносин, яка має суб'єкт, виокремлює три типи самих мотиваційних відносин [6, с.6-7]:

афективно акцентовані, що розташовуються поблизу області суб'єктного змісту і які представляють собою “афективно розроблені” мотивації з високим потенціалом активації і спонукання, але погано осмислені і без детальної цільової структури;

когнітивна акцентовані, котрі, примикаючи до об'єктної межі континуума особистісних проявів, навпаки, добре осмислені й алгоритмізовані, але відчують явний дефіцит у відношенні активації і спонукання;

гармонічні мотивації. Першопричини поведінки людини, пов'язані з його життям у суспільстві, у конкретному колективі, трансформуються в пережиту потребу і з'являються перед ним як життєва задача, що створює готовність до пошукової поведінки. У процесі свого опредметчування потреба перетворюється у мотив поведінки, на основі якого вибираються цілі, засоби і способи дії, формується зміст дії, готовність до конкретного виду діяльності і спонукання до неї.

Розглядаючи природну сутність мотивації неможна не відмітити критерії успішності мотивації, тобто мотивації досягнення успіху учіння майбутніх військових фахівців оперативно-тактичного рівня.

Критерії мотивації успішності в учінні, можуть бути орієнтовані на:

завдання (наприклад, рівень майстерності як результат діяльності);

людину (наприклад, порівняно з колишніми власними досягненнями);

інших (наприклад, порівняння з досягненнями інших, як в ситуації змагань).

Мотивація досягнення, таким чином, може бути визначена як намагання збільшити чи зберегти максимально високі здібності військових фахівців до учіння, до якого

можуть бути застосовані критерії успішності, де виконання навчальної діяльності може призвести до успіху чи невдачі.

Отже, у загально психологічному контексті мотивація – об'єднання рушійних сил поведінки (інтересів, цілей, ідеалів), які детермінують діяльність.

Вищі соціальні духовні мотиви (потреби), умовно поділяють на інтелектуально-пізнавальні, морально-етичні та емоційно-естетичні. Навчальна мотивація включена до навчальної діяльності. Вона визначається факторами:

освітньою системою, освітнім закладом;

організацією освітнього процесу;

суб'єктивними особливостями слухачів;

суб'єктивними особливостями науково-педагогічного працівника, системою його суб'єкт-суб'єктних відносин;

специфікою навчального предмету.

Мотивація навчання – складається з ряду спонукань, що часто змінюються, вступають у нові відношення один з одним (потреби та смисл навчання, мотиви, цілі, емоції, інтереси).

Мотиваційні орієнтації навчальної діяльності направлені на процес, на результат учіння.

Вони визначають поряд з іншими компонентами навчальної мотивації, напрямок, зміст, результат навчальної діяльності.

Навчальна діяльність спонукає у першу чергу внутрішнім мотивом при виробленні узагальненого способу дії з предметом діяльності та зовнішніми мотивами престижності обов'язку, самоствердження, необхідності досягнення.

Процес учіння слухачів зумовлений нахилами, інтересами, самооцінкою, рівнем бажань і вподобань. Особистісний сенс професії офіцера для суб'єкта “виражає саме його ставлення до усвідомлених об'єктивних явищ” [6, с. 293]. Провідними мотивами при цьому є ті, які пов'язані з основним змістом професії офіцера. Для того, щоб у процесі учіння стимулювався розвиток офіцера, розкриття і ріст його творчих сил, необхідно, щоб центральними мотивами для нього були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом професійної діяльності.

Організація навчальної роботи, керівництво нею – це відповідальна й складна робота кожного науково-педагогічного працівника і слухача. Виховання активності й самостійності необхідно розглядати як складову частину учіння слухачів. Це завдання виступає перед кожним слухачем у числі завдань першорядної важливості.

Навчально-пізнавальна діяльність – багаторівнева система, що включає активні форми регуляції й перетворення різних педагогічних систем: теоретичних і методичних. Особливо продуктивна може бути спільна діяльність науково-педагогічного працівника та слухача.

Саме від вибору цілей найбільшою мірою залежить вибір змісту, методів і засобів учіння слухачів. Зупиняючи на тих або інших методах навчання, ми фактично відповідаємо на запитання, для чого учити. Формулювання педагогічних цілей відповідає на запитання, чому учити; які завдання (професійні, життєві, предметні, етичні, естетичні) повинні уміти вирішувати слухач за допомогою отриманих знань, умінь, навичок, переконань, установок та інше.

У реальній педагогічній практиці навчальна мета досконало не описується. Зрозуміло, оволодіння конкретним знанням або умінням може виступити в якості проміжної педагогічної мети, але тільки в тому випадку, якщо будуть задані способи оцінки фактичного досягнення цієї мети, тобто способи визначення того, чи дійсно слухач опанував цими знаннями й уміннями в процесі учіння

Тісний зв'язок цілей з мотивами діяльності ще раз говорить про інтегральну природу педагогічних цілей, про фактичний синтез у них виховних і навчальних складових при домінуванні перших. Сукупність педагогічних цілей, спосіб їхнього взаємозв'язку і співвідношення в них навчальних і виховних компонентів і складає те, що можна назвати педагогічною системою.

В свою чергу, мета учіння слухачів визначає мету їх пізнавальної діяльності, її зміст і характер. Разом з тим, існує специфічна мета пізнавальної діяльності, обумовлена змістом і необхідністю засвоєння конкретної навчальної дисципліни, формуванням і розвитком певних навичок і умінь. На кожному конкретному занятті також ставиться мета пізнавальної діяльності. Взаємозв'язок мети навчання і мети пізнавальної діяльності свідчить про необхідність врахування цих факторів у підвищенні ефективності роботи слухача з оволодіння навчальними предметами в процесі учіння, ефективності підготовки військових фахівців оперативного-тактичного рівня.

Значним фактором підвищення ефективності навчання є забезпечення високого ступеня пізнавальної мотивації та активності слухачів, зацікавленості їх у самому процесі учіння, що є потужним

імпульсом до діяльності, і безпосередньо веде суб'єкта до досягнення мети навчання.

Отже, мотивація – процес спонукання до учіння для досягнення особистісних цілей або цілей організації.

Негативна стратегія мотивації – забезпечення мотивації, яка базується на використанні методів тиску, які досить жорстко діють на слухача “зовні” і змушують його однозначно виконувати ті чи інші завдання або функції.

Внутрішня мотивація – мотивація, зумовлена змістом тієї діяльності, яка виконується (інтересом до неї, почуттями задоволення, пов'язаними з цією діяльністю).

Позитивна (продуктивна) стратегія мотивації – забезпечення мотивації на основі врахування потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів військових фахівців та досягнення згоди між мотивацією організації та мотивацією конкретних слухачів.

Дослідження процесу учіння слухачів показали, що з метою формування найбільш значних видів пізнавальної мотивації приманювати такі способи її активізації [11]:

перший полягає у використанні прийомів підвищення інтересу до предмета шляхом підбору у ході занять яскравих пізнавальних матеріалів, фактів, які дозволяють привернути увагу слухачів до навчального матеріалу. У кінці заняття, або в момент спаду інтелектуальної діяльності слухачів, коли відчувається втома, знижується інтерес до обговорюваних питань роботу потрібно будувати застосовуючи обговорення будь-якого цікавого аспекту проблеми, що розглядалась на занятті;

другий спосіб передбачає створення проблемних ситуацій. У даному випадку науково-педагогічний працівник, використовуючи дидактичні засоби, постановку спеціальних навчальних проблем, завдань у розв'язанні яких міститься практичний смисл вивчення даної теми;

третій спосіб активізації пізнавальної мотивації заснований на використанні прийомів посилення військово-професійної спрямованості предмета, до яких ми відносимо його профілювання (відповідність навчального змісту цілям професійної підготовки військового спеціаліста), переконання слухача у важливості оволодіння навчальним предметом для забезпечення компетентної майбутньої діяльності;

четвертий спосіб активізації мотивації передбачає формування уміння вчитися з використанням прийомів удосконалення особистісних якостей слухача (робота з

текстом, конспектування, систематизація матеріалу, методика розв'язання творчих завдань, ефективні прийоми запам'ятовування, методи самоконтролю за емоціями).

Отже, ефективність процесу учіння забезпечується діяльністю науково-педагогічного працівника та слухача, що спрямована на розробку та використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, активності, творчій самостійності тих, хто навчається у засвоєнні знань, формуванні умінь та навичок, використанні їх на практиці.

Таким чином, результати дослідження показують, що у процесі учіння слухача ВВНЗ мають місце великі незадіяні резерви, про що свідчать виявлені рівні мотивації досягнення, а аналіз основних положень, що містяться у працях вітчизняних і зарубіжних вчених по проблемі мотивації вказує на різноманіття

підходів до її рішення. Використання тих з них, що містять досить раціональні підстави, дозволяє розкрити сутність, структуру і функції мотивації досягнення слухача в процесі учіння як важливого напрямку психолого-педагогічного забезпечення навчальної діяльності.

Дослідження показали, що ефективність учіння слухачів підвищується при використанні способів активізації пізнавальної мотивації при їх оптимальному поєднанні на різних етапах навчання. Таким чином, ми бачимо що ефективність учіння помітно знизилася в результаті зниження сили мотиву досягнення. Це дає нам право говорити про можливість спрямованого впливу на мотивацію, її формування і контролю. Використання дослідженої закономірності є важливим у різноманітних видах діяльності – професійній, навчальній, творчій.

Література

1. Бабанський Ю.К. Педагогіка. – М.: Освіта, 1988. – 231 с.
2. Вознюк О.В. Розвиток мотивації курсантів / О.В. Вознюк, С.О. Кубіцький // Військова освіта. – 2006. – Вип. 1 (17). – С. 34–43.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М: Логос. – 2000. – 293 с.
4. (3.) Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. – 4-е изд. М, 1981. – 431 с.
5. Олійник Л.В. Мотивація досягнення як умова підвищення ефективності професійної діяльності / Л.В. Олійник, Ю.С. Красильник // Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції [“Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання незайнятого населення в умовах фінансово-економічної кризи”], – (Київ 30 жовтня 2009 р.). – Київ : Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України, 2009. – С. 239–244.
6. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее я человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5–19.
7. Осьодло В. І. Методика діагностики професійної мотивації // Матеріали Всеармійської науково-практичної конференції [“Філософсько-методологічні та соціально-психологічні проблеми реалізації людського фактору в умовах переходу Збройних Сил України до професійної армії”], – (Київ 19 квітня 2007 р.). – Київ : Національна академія оборони України, 2007. – С. 427–434
8. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2 - е изд. , испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Скоромний А. О. Особливості мотиваційно-сміслового компоненту активності курсантів щодо формування цілей їх діяльності / А. О. Скоромний // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, психологія. – 2004. – Вип. 1 (19). – С. 258–256.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность в 2 т. Т.2 – М. «Педагогика», 1986. – 392 с.
11. Хорєв І.О. Пізнавальна мотивація студентів ВЗО у процесі їх військової підготовки (Всеукраїнська науково-методична конференція „Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи”) тези доповідей. – К: „Київський університет”, 2000. – С.244-245.

Stasyk V. V., doctor of psychology, professor

DEVELOPING MOTIVATION EFFICIENCY STUDENT MOTIVATING AIMS FOR EJECTIVE LEARNING ACHIEVEMENT

The article investigates questions of future masters' achievement motivation efficiency increasing in military universities. The theoretical basis of pedagogic learning motivational aspects is determined. The "motive", "motivation", "needs for ejective learning achievement" are examined. The interrelation between aims and future masters' learning motives in military universities is established. There is a discussion of servicemen motivation developing ways connected with forming creative personality of a future masters', extending role range, establishing an active life position. The article presents an overview of approaches to differentiation aspects to explore the motivation of the individual. Separate aspects of the dynamics of future masters' motivating aims for ejective learning achievement.

Key words: student, motive, achievement motivation, study process.

*Теслюк В. М., кандидат психологічних наук,
доцент НУБіП України (м. Київ)*

*Беренда Н. Є., студентка педагогічного
Факультету НУБіП України (м. Київ)*

ЗМІСТ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті досліджено основну мету та зміст практичного навчання у вищому аграрному навчальному закладі. Висвітлено зміст основних видів практик у аграрному ВНЗ.

Ключові слова: практичне заняття, навчальна практика, виробничо-технологічна практика, виробнича переддипломна практика, аграрний ВНЗ.

В статті досліджені основні цілі та зміст практичного навчання в вищому аграрному навчальному закладі. Освітлено зміст основних видів практик у аграрному ВНЗ.

Ключевые слова: практическая занятая, учебная практика, производственно-технологическая практика, производственная преддипломная практика, аграрный вуз.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Аграрна галузь економіки є життєво важливою сферою матеріального виробництва і соціального розвитку суспільства. Вона характеризується специфічними умовами праці, наявністю різноманітних форм власності. Перспективи розвитку цього сектору, відповідно до вимог сучасної ринкової економіки, залежать від рівня технологічної, технічної та економічної підготовки фахівців.

Це висуває низку додаткових вимог до підготовки фахівців, покликаних підняти рівень сільськогосподарського виробництва відповідно до сучасних світових стандартів. Випускник вищого навчального закладу, поряд із високою професійною компетентністю та ерудицією, повинен вміти раціонально організувати виробництво в умовах ринкових відносин, бути здібним до впровадження прогресивних енергозберігаючих технологій, творчо підходити до вирішення виробничих завдань.

Підготовка таких фахівців здійснюється у ході теоретичного і практичного навчання у вищому аграрному закладі освіти. Практична підготовка студента - обов'язковий компонент освітньо-професійної підготовки, що має на меті вироблення у студентів професійних навичок і умінь у ході здобуття кваліфікаційного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти практичної підготовки привертають увагу багатьох учених. Питання теорії професійної і практичної підготовки розглядали: Д.Тхоржевський, К. Катханов, Ю. Якуба, В. Байденко, М.Махмутов, Н. Думченко, З. Решетова, Н. Ничкало, В.Симоненко, С. Шапоринський, В.Шипунов, Б.Мотрук,

А.Захарцев, Б.Борисов, Н. Розина, А.Фурсенко, М.Саєнко, С.Котлярів, А.Гаврилов, Р.Абалова, К. Марквардт, С. Батишев, А. Біляєва, В. Беспалько, Є.Бойко, П.Лауш та ін.

Питаннями теорії, методики, організації та змісту сільськогосподарської практичної професійної підготовки займалися: К. Іванович, Є. Корушпін, Л.Островський, В.Сироватко, В.Чумаченко, П.Гребенщикова, А.Шостак, В.Божієв, І. Мещерський, А. Храпаль, І. Міклашевський та ін.

Мета статті: дослідити зміст практичної підготовки майбутніх фахівців у аграрному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Практичне навчання - це вид навчального заняття, на якому викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентами відповідно до сформульованих завдань [4].

Основна мета практичного заняття - розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів. Тематика і план проведення практичних занять із переліком рекомендованої літератури заздалегідь доводяться до відома студентів. Перелік тем і зміст практичних занять визначаються робочою навчальною програмою дисципліни. Практичне заняття проводиться, як правило, з академічною групою. З окремих навчальних дисциплін, виходячи з особливостей її вивчення та

вимог безпеки життєдіяльності, допускається поділ академічної групи на підгрупи [3].

Якість підготовки студентів до заняття та їх участь у розв'язанні практичних завдань оцінюються викладачем і враховуються при виставленні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни. Головна функція практичних занять - організація і проведення підбору навчального матеріалу та формування у студентів умінь і навичок із застосування знань із практики, самостійного їх придбання та поглиблення. Заняття такого типу, як правило, складаються з двох частин. Спершу проводиться підготовка студентів до самостійної роботи, потім вони самостійно вирішують поставлені задачі. Ця форма занять забезпечує індивідуалізацію навчання і сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів. Заняття повинні бути організовані так, щоб всі студенти були зайняті рішенням посильної для них пізнавальної задачі, забезпечували їх максимальний інтелектуальний розвиток і в той же час створювали умови для успішного набуття знань і умінь менш підготовленими студентами.

Практичні заняття проводяться як в аудиторіях, у навчальних лабораторіях, обладнаних необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою, довідковою літературою, так і на виробничих базах, підприємствах, в організаціях [3].

Практична підготовка як складова процесу підготовки фахівця аграрної галузі конкретизується системою завдань практичного навчання, основними із яких є:

- оволодіння професійними знаннями, умінь і навичками, культурою розумової і фізичної праці;

- формування соціальних мотивів позитивного і творчого ставлення до майбутньої фахової діяльності;

- розвиток моральних якостей: працьовитості, відповідальності, цілеспрямованості, підприємливості, діловитості, чесності, ощадливості, практичності;

- розвиток економічного мислення, навичок економічного аналізу.

Процес практичної підготовки майбутнього фахівця аграрної галузі є досить складним, йому об'єктивно притаманні як закономірності, так і певні суперечності. Головна суперечність цього процесу - між навчальною діяльністю

студента і професійною діяльністю майбутнього фахівця-аграрника [5, 15].

Одна з переваг практичних занять порівняно з іншими видами аудиторної навчальної роботи полягає в тому, що вони інтегрують теоретико-методологічні знання, практичні уміння і навички студентів в єдиному процесі діяльності навчально-дослідницького характеру. Робота в лабораторіях вимагає від студента творчої ініціативи, самостійності в рішеннях, глибокого знання і розуміння навчального матеріалу.

У сучасній вищій професійній школі практичні заняття все частіше набувають характеру навчально-дослідницької діяльності. Практична підготовка студентів має відбуватись із використанням моделювання реальної виробничої діяльності майбутніх фахівців, із реалізацією принципів проблемного навчання, створенням умов для відтворення складних управлінських ситуацій.

Важливим в організації практичних занять є створення позитивного психологічного налаштування на виконання завдань. Викладач має забезпечити умови для творчого пошуку, спонукати до вияву ініціативи.

Практичні роботи можуть виконуватись після проходження всього теоретичного курсу або одночасно з його вивченням. Організаційно вони можуть бути формальними або груповими, коли студентів розділяють на невеликі групи (2-5 чоловік).

Наявність для проведення практичних робіт самостійної навчальної лабораторії підвищує їх науковий рівень і дозволяє забезпечити готовність устаткування до проведення занять. Такі лабораторії потребують розвитку навчально-матеріальної бази, що можна забезпечити двома напрямками: закупити устаткування та розробляти і виготовляти окремі установки своїми силами. При цьому, другий напрям вирішує не тільки завдання поповнення матеріально-технічної бази, але і надасть можливість студентам здійснювати експериментальну науково-дослідну роботу.

Практичні роботи необхідно постійно удосконалювати і модернізувати, замінювати новими, цікавішими і сучаснішими. Введення нових практичних робіт, модернізація старих установок, методик проведення занять у лабораторії, успіхи і невдачі студентів на практичних заняттях повинні обговорюватися на засіданнях кафедри [1, 8].

Інтер'єр лабораторії має бути естетично привабливим. Варто зі смаком оформити робочі місця, розробити до кожної установки наочні та методичні матеріали.

Найпоширеніші в практиці викладання практичні заняття мають таку структуру:

1. Організаційна частина (перевірка готовності студентської групи до заняття; попередній контроль знань, умінь та навичок студентів; повідомлення цілей заняття; постановка загальної проблеми та її обговорення учасниками заняття; вступний інструктаж з техніки безпеки).

2. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів (обговорення ролі і місця теми в оволодінні навчальним предметом; інформування студентів про систему практичних умінь та навичок, якими вони повинні оволодіти у процесі заняття; стимулювання активності учасників заняття перспективами майбутньої професійної діяльності).

3. Підготовчий етап виконання практичних завдань (надання індивідуальних практичних завдань студентам; інструктаж із техніки безпеки на робочих місцях; роз'яснення вимог до оформлення звіту та порядку його захисту).

4. Самостійна робота студентів із виконанням практичних завдань під керівництвом викладача (виконання теоретичної частини роботи, перевірка теоретичних положень дослідями, експериментуванням, спостереженнями, виконання вправ, креслень, розрахунків, побудова графіків, заповнення таблиць тощо; демонстрація викладачем, майстром виробничого навчання найраціональніших прийомів виконання операцій; виконання виробничо-технологічних операцій, інструктаж із техніки безпеки під час виконання студентами практичних робіт).

5. Заключна частина (роз'яснення викладачем технології завершення практичних робіт, заключний інструктаж із техніки безпеки, приймання звітів, аналіз практичного заняття, оцінки за виконання студентами практичних робіт, надання домашнього завдання) [2].

Невід'ємною складовою частиною процесу підготовки фахівців у вищих аграрних навчальних закладах є практика студентів. Її метою є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професійної діяльності, формування у них професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної

роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності.

Види практик для кожної спеціальності, їх форми, тривалість і терміни проведення визначаються в навчальних планах, а зміст та послідовність – програмою, яка розробляється кафедрою чи цикловою (предметною) комісією.

У вищих аграрних закладах освіти реалізують такі основні види практик – навчальну, виробничо-технологічну та виробничу переддипломну.

До навчальної практики студентів відносять: а) практичне навчання студентів робочим професіям; б) навчальну практику з окремих навчальних предметів; в) комплексну навчальну практику.

Для проведення *навчальної практики* перед початком навчального року повинна бути підготована методична документація – робочий план, інструкційні, інструкційно-технічні і технологічні карти, окремі практичні завдання, перелік вправ, тести перевірки рівня знань, умінь та навичок, яких студенти мають досягти тощо. Майстру виробничого навчання необхідно скласти перелік робіт на кожному занятті, організувати робочі місця для студентів, забезпечити їх інструкційно-методичною документацією, необхідними приладами, матеріалами.

Навчальна практика проводиться у лабораторіях навчального закладу, навчально-виробничих майстернях, ветеринарних клініках, інколи у сільськогосподарських підприємствах. Мета такої практики передбачає оволодіння студентами системою умінь і навичок із конкретного навчального предмета. Для цього академічну групу поділяють на дві підгрупи. Бажано, щоб керівником практики був призначений викладач, який проводив теоретичні заняття зі студентами.

У більшості випадків навчальна практика з предмета організовується після того, як студенти засвоїли необхідний теоретичний матеріал. Інколи (залежно від матеріально-технічної бази навчального закладу, особливостей предмета, кількості студентів тощо) така практика проводиться почергово з теоретичними заняттями впродовж семестру чи, навіть, навчального року.

Комплексна навчальна практика, зазвичай, проводиться на виробництві. Вона відрізняється від предметної навчальної

практики тим, що практичні роботи, що виконуються студентами, передбачають використання знань із декількох предметів. У процесі виконання комплексних завдань студенти оволодівають первинними професійними вміннями і навичками, розвивають здібності застосовувати системні знання на практиці.

Після закінчення терміну навчальної практики (як предметної, так і комплексної) студенти звітують про виконання програми та індивідуальних завдань.

Виробничо-технологічну практику проводять в умовах виробництва чи організації, де планується працевлаштування випускника. У випадку, коли підготовка фахівців здійснюється за замовленням фізичних осіб, бази практики забезпечують ці особи (з урахуванням всіх вимог до проведення практики) або вищі навчальні заклади, що визначається умовами контракту на підготовку фахівця. На основі навчального плану і типової програми практики складають робочий план проходження студентом виробничо-технологічної практики [42]. У ньому вказують всі види робіт, час, необхідний для їх виконання, керівник та місце їх виконання. Перелік робіт підбирають із таким розрахунком, щоб студенти мали можливість конструктивно використати той досвід, який вони набули під час теоретичних занять, виконання лабораторно-практичних робіт, навчальних практик.

Завданнями виробничо-технологічної практики є формування умінь та навичок виконувати трудові і виробничі процеси в цілому, розвиток професійних здібностей студентів, набуття досвіду ефективного розв'язування виробничих ситуацій, а також збирання фактичного матеріалу для виконання курсових та дипломних робіт, проектів. Під час цієї практики студенти повинні навчитись швидко і точно виконувати дії і операції, демонструвати добре скоординовані, енергійні рухи, вміло концентрувати зусилля. Таких результатів можна досягти при правильній, логічній, науково обгрунтованій системі практичних завдань і вправ для студентів-практикантів.

Якість проведення виробничо-технологічної практики залежить від навчально-методичного керівництва нею з боку викладачів та виробничників. До керівництва практикою студентів залучаються досвідчені викладачі кафедр або предметних (циклових) комісій, які

брали безпосередню участь у проведенні теоретичних занять.

Для безпосереднього керівництва практикою студентів керівник господарства наказом призначає кваліфікованого спеціаліста, дії якого регламентовані трудовою угодою з вищим навчальним закладом. Керівник практикою від виробництва забезпечує студентів необхідним обладнанням, інструментами, матеріалами, створює відповідні умови для їх праці і побуту. Він складає докладний відзвів про виконання студентами програми практики, підписує і оцінює їх письмові звіти.

Після закінчення терміну практики студенти подають письмові звіти, щоденники, характеристики на рецензування керівнику практики від навчального закладу. Звіт має містити відомості про виконання програми практики, індивідуального завдання, мати розділ із питань охорони праці, висновки та пропозиції, список використаної літератури. Оформляється звіт за вимогами єдиного стандарту конструкторської документації.

Захищають звіт перед комісією, призначеною завідувачем кафедри або заступником директора навчального закладу. При цьому виставляють диференційовану оцінку, яку заносять у заліково-екзаменаційну відомість та враховують при визначенні розміру стипендії. Якщо студент не виконав програму практики, йому може бути надане право проходження практики повторно.

Вищі аграрні навчальні заклади проводять підсумкові конференції за результатами виробничо-технологічної практики, запрошуючи для цього керівників та спеціалістів базових підприємств і організацій. Мета таких конференцій – обмін досвідом, розробка заходів щодо покращення практичної підготовки майбутніх фахівців-аграрників [2].

Проведення виробничої переддипломної практики забезпечує виконання таких завдань: вивчення способів організації праці на конкретному підприємстві, виробництві, господарстві; оволодіння студентами вміннями організаторської роботи на виробництві; узагальнення і закріплення професійних умінь і навичок; ознайомлення з економікою конкретного виробництва; збір фактичного матеріалу для завершення дипломної роботи чи проекту.

За час переддипломної практики студенти знайомляться з умовами

господарювання підприємства, його виробничою структурою, спеціалізацією, технологічними процесами в рослинництві і тваринництві, економікою. За наявності вакантних місць студенти-практиканти можуть бути зараховані на штатні посади за умови, що робота відповідає вимогам програми практики.

У ході практики студенти також вивчають проблеми, пов'язані з матеріальним стимулюванням праці відповідних працівників, економічною доцільністю виробництва тієї чи іншої продукції на конкретному підприємстві, підвищенням продуктивності праці, екологічною безпекою виробництва тощо.

Важливим завданням переддипломної практики є збір фактичного матеріалу для дипломної роботи (проекту), а також підготовка до державних кваліфікаційних випробувань. Для цього студенти-практиканти аналізують звіти фінансово-господарської діяльності підприємства, проводять спостереження за явищами,

об'єктами, процесами, які є предметом дослідження дипломних робіт, збирають іншу інформацію. Керівництво практикою, підведення підсумків здійснюється аналогічно виробничо-технологічній практиці.

Виробнича переддипломна практика є завершальним етапом в практичній підготовці фахівця-аграрника.

Висновки. Таким чином, практична підготовка майбутнього фахівця у аграрному ВНЗ має на меті вироблення професійних навичок, умінь та реалізується через організацію і проведення практичних занять, практик. Основними видами практик у вищих аграрних закладах освіти є такі: навчальна, виробничо-технологічна та виробнича переддипломна.

Актуальним напрямом подальшої розробки окресленої проблеми є вдосконалення методик організації та проведення практичного навчання у аграрних ВНЗ відповідно до напрямку підготовки майбутнього фахівця.

Література

1. Лауш П.В. Організація практичного навчання / П.В. Лауш, В.С.Кухаренко, С.Б.Орищенко. - К.: Урожай, 1996. - 192 с.
2. Лузан П.Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : навч. посіб. / П.Г. Лузан. - К. : Аграрна освіта, 2003. - 224 с.
3. Мельничук А.С. Практическое обучение //Педагогика / под ред. А.П.Кондратюка. - К. : Вища школа, 1982. - С.174-199.
4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула – К. : “Академвидав”, 2006. – 352 с.
5. Хоменко М.П. Фактори, що впливають на ефективність практичної підготовки молодших спеціалістів-аграрників //Проблеми освіти : Наук.- Метод. Центр вищої освіти, 2003. - Вип. 31. - 360 с.

*Teslyuk V.M., candidate of psychological sciences
Berenda N.E., student of Pedagogical Faculty*

CONTENTS PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS IN HIGHER AGRICULTURE UNIVERSITIES

In the article the basic purpose and content of practical training in higher agricultural education. Deals with the content of the main types of agricultural practices in universities.

Practical training as a part of the training of the agricultural sector is specified task system hands-on training, the main ones are: acquisition of professional knowledge, skills, culture, intellectual and physical labor; formation of social motives positive and creative attitude to the future of professional activity; the development of the moral qualities: hard work, responsibility, commitment, entrepreneurship, efficiency, honesty, thrift, practicality; the development of economic thought, economic analysis skills.

Advantage of practical training compared to other types of practical work is that they integrate theoretical and methodological knowledge, practical skills and abilities of students in the same course of business, educational and research nature.

The main practices in higher agricultural education institutions are: educational, industrial and technological production and predegree.

Keywords: practical lessons, teaching practice, industrial and technological practice, predegree practice of industrial, agricultural universities.

Третьяк О. С., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та методики викладання історії і суспільних дисциплін Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. (м. Чернігів)

ЗАВДАННЯ, ФУНКЦІЇ, ПРИНЦИПИ, КОМПОНЕНТИ ТА СТИЛІ РОБОТИ КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті висвітлено компоненти роботи куратора студентської групи. Розглянуто особливості завдань та функцій куратора, позитивні та негативні стилі управління академічною групою, визначені принципи роботи куратора.

Ключові слова: куратор студентської групи, завдання та функції куратора, принципи та компоненти роботи куратора.

В статье представлены компоненты работы куратора студенческой группы. Рассмотрены особенности задач и функций куратора, положительные и отрицательные стили управления академической группой, определены принципы работы куратора.

Ключевые слова: куратор студенческой группы, задачи и функции куратора, принципы и компоненты работы куратора.

Постановка проблеми у загальному виді. Аналіз положень про куратора академічної групи показує, що здебільшого куратором студентської групи призначається штатний викладач, який, як правило, має стаж роботи у виші не менше 3-х років, який користується авторитетом, відзначається високими моральними якостями, володіє педагогічною майстерністю та організаторськими здібностями і може забезпечити позитивний вплив на студентів. При тому, у куратора має бути особиста готовність до виховної роботи, високий рівень загальної культури та комунікабельність [5; 6].

Навіть побіжний перелік завдань, що постають перед куратором академічної групи, вказує на актуальність і важливість визначення принципів, стилів управління групою та компонентів роботи, які мають сприяти у становленні викладача вишу як людини, яка здатна позитивно впливати на студентів і забезпечувати формування здорового морально-психологічного клімату в їх середовищі, професійних якостей необхідних в їх подальшій професійній діяльності через планомірну консультативну, організаторську та виховну роботу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблематиці роботи кураторів присвятили свої публікації такі дослідники як О. Власова [1], Т. Волковницька [2], С. Чебоненко [8],

Н. Желябіна [3], Т. Осипова [4] та ін. При тому, науковці [1, с. 31; 2, с. 45; 8, с. 254-255 та ін.] зосередили увагу на необхідності формування готовності у студентів до навчання, руйнацію роками вироблених у них установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій набутих в середній школі, набуття нових навичок та вмінь здійснювати саморегуляцію, надання куратором практичної допомоги у вирішенні багатьох питань і проблем, створенні органів студентського самоврядування, залученні до суспільного життя вишу, використанні куратором варіативних форм і методів як індивідуальної, так і групової роботи зі студентами, тематиці виховних годин, педагогічній майстерності кураторів тощо. Проте, питання, що стосуються принципів та компонентів роботи куратора академічної групи у вищому навчальному закладі ними практично не розглядалися.

Метою статті є визначення принципів та змісту компонентів роботи, що сприяють становленню викладача вишу як куратора академічної групи.

Викладення основного матеріалу. Деякі дослідники (О. Власова, Т. Волковницька та ін.) зазначають, що вагомий вплив на успішну адаптацію студентів та їх діяльність значною мірою здійснюють сукупність завдань та технологій, які реалізує викладач-куратор. Слід зазначити, що завдання куратора, на думку Т. Волковницької, охоплюють різні сфери життєдіяльності студентів

академічної групи, а саме: «розробку, розвиток і корекцію напрямів поза навчальної роботи з розвитку та становлення особистості студента; створення банку даних про творчі організаторські здібності студентів та їхній подальший розвиток у процесі виховної роботи; активізацію виховної роботи із залученням студентів до творчого, освітньо-пізнавального, наукового процесу в поза аудиторний час; залучення до роботи групи всіх студентів; проведення поза аудиторних заходів за різною тематикою» [2, с. 45]. При такому підході до роботи, від куратора вимагається «постійно творчо розвиватись, вдосконалювати виховні техніки, засвоювати нові методи впливу на студентів, опрацьовувати нові актуальні для молоді теми» [2, с. 46].

Перелік завдань у роботі куратора не обмежується вище наведеними, адже академічна група є стійким утворенням, в якому знаходять відображення всі елементи, що характеризують його як колектив з притаманними йому соціально-психологічними явищами, такими як групова думка, конформізм, розподіл соціальних ролей, лідерство (формальне і неформальне), навіюваність, поділ на «своїх» і «чужих», утворення мікрогруп, традиції тощо.

Як показує проведений аналіз, особливим пакетом завдань, що стоять перед куратором, С. Чебоненко [8] вважає такі як: сприяння в адаптації першокурсникам (інформування про особливості навчання та поведінки, взаємовідносин в групі; виявлення інтересів і здібностей; сприяння в організації вільного часу та дозвілля; залучення до суспільного життя та контроль за поведінкою в гуртожитку та ін.); стимулювання до навчання і дотримання встановленого порядку (застосування методів заохочення та покарання); розподіл завдань та доручень курсантам; визначення людей, які мають вплив на групу і залучення їх до виконання управлінських функцій; надання допомоги членам академічної групи у формуванні колективних традицій (поздоровлення членів групи з важливими для них подіями; взаємодопомога у складних життєвих ситуаціях; спільне відвідування різноманітних культурно-масових заходів;

організація дозвілля; шефство над курсантами, які мають проблеми із навчанням та ін.).

О. Власова націлює куратора на сприяння в адаптації студента-першокурсника та зміну сформованих у нього стереотипів поведінки через відповідні напрями свого втілення: «1) навчально-виховний процес; 2) раціональне використання бюджету часу; 3) сферу формальної і неформальної взаємодії тощо.

Адаптація студентів у кожному з цих напрямів відрізняється за ступенем складності й особливостей, які залежать з одного боку від індивідуальної здатності студентів до сприйняття нового середовища, а з іншого – від специфіки вищого навчального закладу» [1, с.32].

Відповідно до задекларованого підходу, дослідниця цього питання [1], в роботі куратора націленій на сприяння в адаптації студентів академічної групи, виділяє такі важливі на її думку моменти, як:

– проведення екскурсії по навчальному закладу й створення «Пам'ятки першокурсника» в якій міститься інформація з наступних питань: структура університету; правила внутрішнього розпорядку, які необхідно знати студенту та графік дзвінків; права та обов'язки студентів; інформація про заліки та екзамени першого року навчання; критерії оцінювання знань студентів на протязі поточного контролю й екзаменаційної сесії; інформація про посадових осіб університету; факультету, кафедр, телефонах деканату та кафедр;

– співробітництво кураторів академічних груп та психологічної служби університету, що виявляється у проведенні психологічної діагностики студентів, оцінці рівня розвитку взаємовідносин в групі, виявленні комунікативних і організаторських схильностей, проведенні індивідуальних і групових консультацій, профілактиці стресових ситуацій, емоційних труднощів;

– вироблення у студентів уміння працювати з навчальною літературою, логічно мислити й алгоритмізувати різноманітні, в тому числі й навчальні завдання та життєві ситуації;

– зайнятість студентів у поза навчальний час, організація активного дозвілля.

Вивчення сутності та особливостей завдань [6] також показало, що серед головних завдань у діяльності куратора є реалізація, на рівні академічної студентської групи, комплексного процесу виховання у напрямках, які орієнтовані на громадянське виховання та формування суспільних якостей особистості (громадянської самосвідомості, поваги до закону, суспільної активності, відповідальності, професійної етики), виховання людяності і моральної позиції (поваги до прав і свобод особистості, релігійної та етнічної толерантності, гуманності, порядності), виховання поваги до культурних цінностей, опанування професійної етики, сімейне, екологічне виховання, пропаганду здорового способу життя.

Потреба в організації ефективної системи патронажу з боку викладача над студентами академічної групи зумовила виникнення цілого обсягу функцій куратора, які напряму пов'язані з реалізацією наведених завдань. Як зазначає Н. Желябіна, що «куратор вищого навчального закладу виконує такі функції:

- організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок);
- інформаційну (носій найновішої інформації);
- трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання);
- орієнтовно-регулятивну (структура знань педагога визначає структуру знань студента);
- мобілізуючу (переведення об'єкта виховання у суб'єкт, самовиховання, саморуху, самоутвердження)» [3, с.14].

У процесі виконання вище наведених завдань та функцій, діяльність куратора пов'язана з проявом комунікативних здібностей і навичок ефективного спілкування та власним стилем роботи. В психології управління детально описані різні стилі керівництва групами людей та виділені як їхні позитивні, так і негативні аспекти [7].

Спираючись на власний багаторічний досвід роботи куратором, здійснимо спробу виділити основні стилі, щоб потім перейти

до визначення педагогічних умов необхідних для становлення куратора академічної групи як лідера, який здатний позитивно впливати на студентів.

Серед основних стилів керівництва академічною групою можна назвати такі стилі як:

1. **Куратор-диктатор.** Даний стиль є ефективним на етапі адаптації студентів, коли вони ще не знають, які завдання виконувати, які існують вимоги і процедури, коли ще не сформовані органи студентського самоуправління і існують обмеження в часі для прийняття рішень. Цей стиль є найменш результативним, якщо куратор буде тяжіти до дрібної опіки і частіше звертатиме увагу на зовнішні, більш формальні показники діяльності окремих студентів та групи в цілому. Студенти будуть втрачати ініціативу, взаємовідносини в групі ставатимуть напруженими, вони будуть прагнути уникати свого куратора, пропускати заняття, прискіпливо ставитися до його самооцінки та комунікативної культури, вміння справлятися зі своїми емоціями.

2. **Куратор-бюрократ.** Такі куратори працюють формально, спираючись виключно на існуючі положення, розпорядження, плани і стежать за тим, щоб студенти їх точно виконували. Цей стиль є придатним, коли студентам треба довести правила внутрішнього розпорядку, певні вимоги з питань безпеки або стандарти пов'язані зі збереженням майна в навчальному корпусі чи гуртожитку тощо. Куратор-бюрократ пунктуально здійснює облік відвідування навчальних занять, презентує студентам вимоги адміністрації вишу. Поряд з тим, практично не цікавиться життям групи і системою взаємовідносин. Студенти втрачають інтерес та зацікавленість в роботі та взаємодії і роблять лише те, що від них очікують і не більше.

3. **Куратор-демократ.** Важливе місце куратор відводить співпраці з групою, адекватній оцінці як окремих студентів, так і групи в цілому. Зацікавлює у прояві ініціативи, вважає за потрібне заглиблюватися в життя групи і інформує про різні аспекти їх діяльності, стимулює студентів через заохочення, надає можливість розвиватися студентському самоврядуванню, формує колективну

відповідальність. Разом з тим, зловживання цим стилем часом призводить до загострення проблем, що пов'язані з втіленням різних помилкових ідей студентів, затягуванням часу при прийнятті рішення куратором, зменшення уваги до відвідування студентами занять, виконання ними навчальних програм, їх успішності у навчанні.

4. **Куратор-ліберал.** Цей стиль у перекладі з французької мови «Laissez-Faire» означає «дозвольте робити» і характеризує куратора, який надає можливість студентам максимальну свободу самим проявляти ініціативу за відсутності належного контролю за ходом виконання запланованих заходів. Якщо студентська група є достатньо сформованою, активно працюють органи студентського самоврядування, а студенти є надійними та відповідальними і прагнуть самі вирішувати свої проблеми, то такий стиль може бути виправданий. Але перекладення обов'язків куратора на плечі студентів і сподівання на те, що студенти можуть виконувати роботу за нього, негативно позначається на формуванні позитивного психологічного клімату в групі, викликає невимогливість та відсутність емоційних контактів зі студентами, у деяких студентів формується прагнення перекладати виконання поставлених завдань на інших, куратор не завжди готовий до прийняття необхідних важливих рішень.

На практиці зустрічаються випадки, коли викладачі-куратори застосовують відверто негативні стилі управління. Прикладом цьому є стиль, коли куратор поводить себе зі студентами як з «малими дітьми» начебто вони самі не здатні виконати поставлені завдання, надає їм постійні інструкції, перевіряє все, що вони роблять та робить їх залежними від його оцінки. Інший випадок невдалого керівництва, коли куратор з'являється перед групою епізодично, вважаючи себе дуже «високоповажною» та «зайнятою особою» і лише у випадку, коли у студентів виникають проблеми із задачею сесії, чи дисципліною. Зазвичай такий куратор жорстко критикує, погрожує, нікого не хоче вислухати та дає вказівки навіть не розібравшись у причинах проблем. Ще одним із негативних стилів управління є стиль, коли куратор уникає

спілкування з групою, що унеможливорює отримання інформації, вироблення реального плану роботи, взаємодії з адміністрацією вишу. Такі куратори можуть мати своїх улюбленців, а інших студентів просто ігнорують і навмисно приховують їхні заслуги. Якщо студенти демонструють якісь досягнення, то вони це приписують собі. В протилежному випадку, куратор, як суддя, завжди має рацію і ніколи не помиляється.

Таким чином, в основі діяльності куратора мають лежати вихідні принципи, що є основою регуляції відносин в системі «куратор – академічна група», «куратор – студент», «куратор – адміністрація вишу», «куратор – батьки студента». До основних принципів можна віднести:

– **принцип отримання всебічної інформації** як про окремого студента так і про групу (зібрана інформація має відображати соціально-демографічні дані, схильності, інтереси, прагнення, спрямованість, статус, авторитет, риси характеру та ін.);

– **принцип відкритості планування та послідовності роботи** (плани мають обговорюватися в групі, бути реальними та враховувати внутрішні і зовнішні резерви групи, бути конкретними і послідовними);

– **принцип актуалізації, диференціації та індивідуалізації завдань** та впливів на студентів (планування роботи в групі із врахуванням можливості її членів, розподіл посильних завдань між членами групи, робота з проблемними студентами);

– **принцип інтеграції зусиль** різних суб'єктів навчально-виховного процесу (залучення психолога, колег по роботі, батьків, адміністрації, академічної групи для досягнення позитивних результатів у навчанні та вихованні студента, його професійному становленні);

– **принцип взаємної відповідальності** куратора і студентів (відповідальність за створення позитивного ставлення до навчання, організації вільного часу та дозвілля, морально-психологічний клімат в групі, реалізацію планів роботи);

– **принцип контролю за роботою та стимулювання діяльності** (регулярний контроль за відвідуванням занять, моніторинг якості навчання і дисципліни студентів у різних сферах життєдіяльності, в

т.ч. і в гуртожитку, своєчасна корекція поведінки та профілактика негативних явищ, таких як зловживання алкоголю, наркотиків, пропозиції до адміністрації щодо заохочення або покарання студентів);

– **принцип підтримки студентів** (активна взаємодія куратора з органами студентського самоврядування, сприяння у реалізації різних заходів, залучення студентів до науково-дослідної роботи, проведення індивідуально-консультативної роботи, допомагати у вирішенні складних життєвих проблем, адаптації);

– **принцип доцільної організації вільного часу** та дозвілля (виявляти здібності студентів, залучати до участі у громадському житті вишу, культурно-масових та спортивно-оздоровчих заходах, роботі в бібліотеці);

– **принцип звітності за результатами роботи** (звітувати про підсумки якості навчання і дисципліну студентів).

Реалізація даних принципів можлива за умови визначення змісту компонентів, що сприятимуть ефективному становленню куратора академічної групи та виконанню вище зазначених завдань та функцій:

а) організаційний компонент: навчання кураторів організувати свою роботу згідно існуючих положень та планів виховної роботи вишу та користуватися засобами психологічної діагностики особистісних властивостей студентів застосовуючи різні методики, проводити соціологічні вимірювання системи взаємовідносин в групі. Підготовка методичних рекомендацій для організації роботи куратора. Регулярне проведення засідань Ради кураторів і ознайомлення з сучасними методами роботи та обмін досвідом, наставництво молодих кураторів. Заслуховування звітів та ознайомлення з критеріями та показниками оцінки результатів роботи куратора;

б) технологічний компонент: створення умов для розвитку професійно важливої компетентності куратора та особистісних якостей, які дозволяють застосовувати наявні знання та навички, ставити себе на місце суб'єкта виховного впливу, вміти аргументувати свою позицію та вимоги до студентів, сприяти організації роботи різних гуртків,

волонтерських груп, розвитку у студентів стійкого інтересу до навчання, формуванню професійних цінностей та менталітету здатності приймати та виконувати групові рішення;

в) цільовий компонент: виділення основних напрямів та завдань в роботі куратора, розвиток вміння ставити конкретні завдання, цілі як перед окремим студентом, так і перед групою; розвиток здатності зосереджувати увагу на спілкуванні та зворотному зв'язку, орієнтації на тих питаннях, що потребують обов'язкового вирішення, подальшого опрацювання; вдосконалення стилю та манери спілкування, стилю управління групою; вироблення умінь щодо надання консультативної допомоги та сприяння у саморозвитку і самовдосконаленню студентів та органів студентського самоврядування;

г) результативний компонент: спираючись на роботу куратора на розвиток мотивації у студентів до навчання, поглибленого вивчення дисциплін через демонстрацію власного прикладу, орієнтацію на практичне застосування знань, створення позитивних традицій в академічній групі.

Висновки. Аналіз завдань, обов'язків, функцій куратора академічної групи свідчить про те, що у вищому навчальному закладі повинна приділятися значна увага реалізації педагогічних принципів та змісту компонентів необхідних для становлення куратора як педагога, який здатен організувати не лише свою роботу, а й формувати громадянську позицію і водночас виховувати студентів, достатньо ефективно взаємодіяти з ними, впроваджувати соціально значущі заходи та об'єднувати студентський колектив спільними цілями та діяльністю, впливати на вироблення у них почуття взаємної відповідальності, взаємодії, уможливлювати досягнення вагомих результатів в різних сферах життєдіяльності студентського колективу.

Подальшим напрямом досліджень у цій сфері можуть стати питання щодо планування, визначення критеріїв та показників оцінки ефективності роботи куратора академічної групи, організації підтримки та надання допомоги першокурсникам в адаптаційний період.

Література

1. Власова О. Б. Особливості роботи куратора в процесі адаптації студентів I курсу до умов навчання у вищих педагогічних навчальних закладах / О. Б. Власова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Вип. 97 / Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів, ЧНПУ, 2012. – С. 31-34.
2. Волковницька Т. М. Кураторська година як чинник формування професійних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери / Т. М. Волковницька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Вип. 84 / Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів, ЧНПУ, 2011. – С. 44-46.
3. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи : [методичні рекомендації] / [під. ред. Н. К. Желябіної]. – Запоріжжя : ЗДІА, 2007. – 67 с.
4. Осипова Т. Ю. Виховна робота зі студентською молоддю : навч. посіб. / Т. Ю. Осипова, І. О. Бартенєва, О. О. Біла та ін. ; за заг. ред. Т. Ю. Осипової. – К. : Фенікс, 2006. – 288 с.
5. Положення про куратора академічної групи ДВНЗ «Ужгородський національний університет». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.old.uzhnu.edu.ua>. – Назва з екрану.
6. Положення про куратора академічної групи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.socio-lab.osvita.com.ua>. – Назва з екрану.
7. Тіздейл Джон. Ефективне лідерство та менеджмент : практичн. посібн. / Джон Тіздейл, Джефрі Хьюз ; за техн. та наук. ред. Д. В. Ягунова. – Одеса : Фенікс, 2013. – 142 с.
8. Чебоненко С. О. Зміст роботи куратора навчальної групи щодо формування позитивних традицій в курсантському колективі / С. О. Чебоненко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Вип. 88 / Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів, ЧНПУ, 2011. – С. 254-257.

Tretjak H., doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of department
**TASKS, FUNCTIONS, PRINCIPLES, COMPONENTS AND WORK STYLES
OF AN ACADEMIC GROUP CURATOR IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

The article analyzes the components of an academic group curators' work. The features of the curators' tasks and functions, the positive and negative styles of an academic group management and the principles of the curators' work are considered in the article. The curator's activity is given on the basis of relations in the system of «curator-academic group», «curator-student», «curator-administration of educational establishment», «curator-student's parents». The author determines the content of components (organization component, technological component, aim and result component), which together with style and principles of management make up conditions to effective development of an academic group curator and the tasks and functions imposed on him.

Keywords: Curator of the students' group, tasks and functions of the curator, principles and components of the curators' work.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОСВІТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ЗАГАЛЬНО ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто педагогічні особливості використання інформаційних технологій при вивченні загально правових дисциплін. Визначено сутність поняття «інформаційні технології освіти»; розглянуто взаємозв'язок з поняттями «інформаційно-комунікаційні технології», «засоби навчання». Виділено особливості інформаційних технологій, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (інтерактивність, забезпечення зворотного зв'язку, інтелектуальність). Обґрунтовано можливість використання інформаційних технологій для розв'язання складних навчально-пізнавальних завдань, які не можуть бути реалізовані традиційними засобами навчання. Показані можливості інформаційних технологій у контексті розвитку комунікативної та інформаційної компетентності студентів. Наведено приклад використання WebQuest завдань при вивченні загально правових дисциплін.

Ключові слова: інформаційні технології освіти, педагогічні особливості, загально правові дисципліни, студенти.

В статье рассмотрены педагогические особенности использования информационных технологий при изучении общеправовых дисциплин. Определена сущность понятия «информационные технологии образования»; рассмотрена взаимосвязь с понятиями «информационно-коммуникационные технологии», «средства обучения». Выделены особенности информационных технологий, которые способствуют активизации учебно-познавательной деятельности студентов (интерактивность, обеспечение обратной связи, интеллектуальность). Обоснована возможность использования информационных технологий для решения сложных учебно-познавательных задач, которые не могут быть реализованы традиционными средствами обучения. Показаны возможности информационных технологий в контексте развития коммуникативной и информационной компетентности студентов. Приведен пример использования WebQuest заданий при изучении общеправовых дисциплин.

Ключевые слова: информационные технологии образования, педагогические особенности, общеправовые дисциплины, студенты

У суспільстві сформовано соціальне замовлення на фахівців, які володіють методикою здобуття, обробки та систематизації знань. До того ж, фахівці відзначають, що сучасна «освіта повинна стати безперервним процесом, найважливішою частиною життя кожної людини, що забезпечує їй можливість орієнтуватися в безмежному океані інформації, адаптуватися до безперервних технологічних інновацій» і зрештою, одним із основних завдань інформатизації навчання виступає забезпечення комфортності існування особистості в умовах інформаційного суспільства. Ми вважаємо, що ефективним засобом вирішення цих освітніх завдань є використання інформаційних технологій.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що питання інформатизації освіти належать до числа актуальних проблем педагогічної теорії й практики та пріоритетних напрямів професійної освіти. Зокрема, у працях Б. Гершунського, Р. Гуревича, М. Жалдака,

Ю. Машбиця, І. Роберта та ін. визначено напрями й шляхи інформатизації освіти. Теоретичні засади та методологію використання ІТ в освітньому процесі було схарактеризовано Н. Анісімовою, Н. Апатовою, І. Захаровою, І. Ібрагімовим, О. Меньяйленком та ін. Інструменти й технології розробки навчально-програмних засобів інформаційних технологій запропонували О. Башмаков, В. Гура та ін. Психолого-педагогічні аспекти використання інформаційних технологій схарактеризовані Ю. Жуком, П. Образцовим, В. Марігодовим, З. Сейдаметовою, А. Ундорезовою та ін. Проблеми використання освітніх ІТ у вищій школі в наш час в Україні вивчили Л. Гризун, В. Краснопольський, Г. Монастирна, Д. Таушан, С. Федорова та ін.

Інформатизація освіти відбувається в руслі загальної інформатизації суспільства. Її значення важко переоцінити – зокрема, американський педагог К. Керр називає її

четвертою «революцією в галузі методів навчання». Перша, на його думку, полягала в заміні вчителів-батьків професійними вчителями; друга – в заміні усного слова письмовим; третя – у впровадженні друкарського тексту. У трактовці інформатизації освіти деякі фахівці підкреслюють її практичний аспект, розуміючи як систему прийомів і форм педагогічної діяльності з використанням засобів інформаційних технологій. Інші акцентують теоретичний аспект, визначаючи інформатизацію як процес забезпечення галузі освіти методологією розробки й оптимального використання сучасних засобів інформаційних технологій.

Використане в нашому дослідженні поняття «інформаційні технології освіти» (ІТО) є найпоширенішим у пострадянській педагогіці аналогом англомовного терміну *computerized teaching technology*. Родове поняття інформаційні технології – це сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, обробки, передачі та представлення інформації, яка розширює знання людей і розвиває їх можливості з управління технічними та соціальними процесами. При цьому комп'ютерні технології розглядаються або як частина інформаційних, або як застарілий вислів, що витісняється терміном інформаційні технології. Схожі поняття – «інфокомунікаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології», під якими М. Жалдак розуміє «сукупність методів, засобів і прийомів праці, що використовуються для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання різноманітних повідомлень і даних» [3].

У наш час хоча більшість авторів дефінують інформаційні технології освіти за допомогою категорій «засоби», «методи», «способи», «форми», «процеси». Проте термін «технологія» в словосполученні інформаційні технології освіти безумовно ширший за термін «засіб» («засоби навчання»). Обсяг цього поняття включає не лише програмне забезпечення (*software*), апаратні засоби (*hardware*), а й акти, процеси, способи, форми, методи роботи з інформаційними засобами в педагогічних цілях. Тому нам імпонує включення в цей категоріальний рядок терміна «середовище», здійснене, зокрема,

В. Меламуд, яка визнає інформаційні технології освіти предметно і комунікативно спрямованим навчальним середовищем, що залучає студента (курсанта) до навчально-пізнавальної діяльності [8]. У свою чергу, навчальне середовище розуміється, зокрема, як сукупність педагогічних умов і засобів. Погоджуючись з цим, ми робимо висновок, що властивості інформаційних технологій освіти постають чинниками навчання, спеціально створеними для досягнення освітніх цілей – підготовки високо кваліфікованих фахівців-правознавців.

До властивостей інформаційних технологій освіти, що забезпечують організацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів (курсантів), можна віднести: 1) інтерактивність (у тому числі забезпечення тренінгового характеру навчально-пізнавальних завдань); 2) забезпечення зворотного зв'язку, у тому числі здійснення автоматизованого контролю, моніторингу, діагностування, 3) підвищення інтелектуальності освітнього процесу, зокрема шляхом: а) позбавлення суб'єктів викладання та учіння від репродуктивних дій та операцій, б) придатність до впровадження в навчальний процес складних навчально-пізнавальних завдань, в) використання глобальних інформаційних ресурсів, г) підвищення інформаційної компетентності користувачів інформаційних технологій освіти (і викладачів, і курсантів), д) забезпечення актуальності навчального контенту.

Другою дидактичною особливістю використання інформаційних технологій освіти є оптимізація зворотного зв'язку суб'єктів навчання та суб'єктів викладання їх засобами. Один із провідних вітчизняних фахівців Ю. Жук констатує, що використання ІТО не впливає на загальні властивості навчання, але вони «набувають іншого якісного змісту за рахунок можливості одержання та обробки в режимі реального часу зворотної інформації від суб'єкта навчання» [4].

І. Ібрагімов проаналізував завдання, що стоять перед системою зворотного зв'язку при використанні засобу ІТ: 1) визначення положення учнів у навчальному курсі та їх академічної успішності, 2) визначення умов взаємодії, 3) протоколювання навчальних

дій, 4) допомога студентам [5]. Відзначимо, що ці складові системи зворотного зв'язку спрямовані як на викладача, так і на здобувачів освіти (курсантів у нашому випадку).

Педагогічною властивістю ІТО постає їх придатність до впровадження складних навчально-пізнавальних завдань, які не можуть бути реалізовані традиційними засобами навчання. Зокрема, Є. Машбиць звертає увагу на можливість ІТО операцій з моделями, завдяки чому студенти можуть наочно представити й об'єкт пізнання, і результат власних дій.

З огляду на це, І. Лупан нагадує, що «деякі психологи та методисти пропонують ввести паралельно з принципом наочності ще й принцип моделювання як такий, що сприяє розвиткові теоретичного мислення». Дослідник робить висновок: «важко знайти більш придатний для моделювання інструмент, ніж комп'ютер» [6]. З цим погоджується низка експертів (Т. Хачумян, А. Осін). Останній, аналізуючи «педагогічні інструменти» ІТО, згадує «моделінг» – «імітаційне моделювання з аудіовізуальним віддзеркаленням змін сутності, виду, якостей об'єкта».

Крім сприяння вирішенню складних завдань моделювання, використання інформаційних технологій освіти здатне забезпечити вирішення складних комунікативних завдань. Т. Кудряшова доречно нагадує, що за своїм основним функціоналом мультимедійні засоби є інструментами швидкої передачі й обробки інформації. Це дозволяє ставитись до мультимедійних засобів навчання як до основного інструмента організації комунікативної взаємодії на занятті. Дійсно, в інформаційному суспільстві для спілкування люди все частіше використовують інформаційні технології. На думку К. Кречетнікова, актуальність використання ІТО не в останню чергу обумовлена забезпеченням ними «широкої зони контактів».

При викладанні гуманітарних дисциплін можливості ІТО з моделювання об'єктів вивчення певною мірою нівелюються, проте можливості комунікації безмежні. Використання глобальної інформаційної мережі може надати завданням із гуманітарних дисциплін якісно новий рівень, що демонструють можливості

запровадженої В. Гузеєвим технології ТОГІС, дидактичних прийомів e-Learning та методики створення Інтернет-уроків.

Мережу Інтернет сучасні фахівці розцінюють як «найбільш ефективний та економний засіб отримання інформації». Слід погодитись з висновком А. Кириленко, що переваги пошуку в мережі Інтернет полягають у тому, що він відбувається на базі щонайширшого кола джерел; є оперативним; має високу мобільність (тобто уможливує швидко зміну форм і методів вирішення задачі).

Ще однією властивістю інформаційних технологій освіти є сприяння розвитку інформаційної компетенції користувачів. Висновок С. Яцюка, що «основна увага в професійній діяльності майбутнього фахівця має бути спрямована на формування вмінь користувача ПЕОМ», тривалий час характеризував професійну освіту лише у технічних ВНЗ. Але сьогодні цей вислів доречно екстраполювати на галузь гуманітарної освіти, оскільки, на думку багатьох фахівців, в останні роки «відбувається поступова математизація і комп'ютеризація гуманітарних наук».

Сфера юриспруденції не є винятком. Так, серед обов'язкових вимог до компетенції юристів Н. Логінова називає володіння комп'ютерними методами збору, обробки та зберігання інформації. О. Васюк наголошує, що «в інформаційних потребах юристів є спільні ознаки із запитами інших категорій споживачів. Вони зумовлені процесами впровадження інформаційних технологій у сферу фахової діяльності, в той час як характерні особливості, специфічні ознаки цих потреб пов'язані з конкретною спеціалізацією та високою динамікою змін інформаційного і законодавчого простору».

Особливо важливою є інформаційна компетентність для фахівців правоохоронних органів, у тому числі й ОВС. На думку дослідників, «необхідною умовою застосування комп'ютерної техніки в правоохоронній діяльності є достатня кваліфікація випускників..., яка забезпечується використанням інформаційних технологій на різних етапах підготовки правоохоронців» [2]. Окрім загальних підстав для інформатизації системи МВС (за оцінками фахівців, в найближчій перспективі – «перехід ОВС на безпаперову технологію обробки

інформації)), дослідники виділяють додаткові чинники, що потребують високого рівня інформаційної компетентності працівників міліції, зокрема, поставлені перед ОВС «завдання з розкриття злочинів у сфері інтелектуальної власності й ІТ» [9]. Вітчизняний дослідник І. Паньонко відзначає, що «оперативність і якість розкриття злочинів залежить від уміння відшукувати та відповідним чином фіксувати інформацію, важливу для судочинства», тобто інформаційна компетентність.

Розглянемо властивості інформаційних технологій освіти, які сприяють підтриманню високої працездатності психіки під час роботи з ними.

мультимедійність

Такою властивістю є мультимедійність, яка за визначенням Є. Машбиця передбачає в ІТО різні види модальності подання інформації. Схожим терміном є медіаресурсність, що має на увазі використання всіх доступних форм представлення навчальної інформації: текст, зображення, анімацію, відео, аудіо. Науково доведеним вітчизняні дослідники визнають факт, що «візуалізація та наочність навчальної інформації на 30 % покращує засвоєння матеріалу». Іноді цю рису зводять до здатності одночасного (або по черговому) впливу на основні сенсорні рецептори суб'єктів навчання – слух і зір. У такому випадку мова йде про полісенсорність.

У засобах інформаційних технологій освіти наочність представлена не лише статичною графікою, але й динамічною анімацією, відео. Динаміка застосування мультимедіа наближає загальне враження від навчального матеріалу до сприйняття об'єктивної реальності, яка ніколи не з'являється статичною. Цей чинник, у свою чергу, сприяє прояву мимовільної уваги, яка (згідно з висновками когнітивних психологів) з обов'язковістю концентрується на потенційно більш значущих стимулах.

Наступною дидактичною умовою підтримання високої працездатності психіки постає комфортність використання інформаційних технологій освіти – здатність забезпечення під час роботи з ними психологічного комфорту здобувачів освіти. Цей ефект забезпечується низкою характеристик: 1) потенційним інтересом

молодого покоління до комп'ютерних технологій (не в останню чергу обумовлений властивостями мультимедійності та інтерактивності); 2) непублічністю навчальних помилок та невдач; 3) позитивним підкріпленням академічних успіхів; 4) дружністю та зрозумілістю інтерфейсу, забезпеченням багатофункціональної допомоги при роботі з ІТО; 5) наявністю в контенті ІТО цікавого, ефектного, естетичного, навіть «модного» компоненту; 6) можливістю адаптувати під свої потреби темп, час роботи з інформаційними технологіями.

Серед рис інформаційних технологій освіти, що забезпечують комфортність взаємодії з ними, можна назвати можливість адаптувати під свої можливості темп, час роботи з ними. Ця особливість ІТО також може бути інтерпретована як диференціація та індивідуалізація навчання.

Завдяки гіпертекстовій технології «для комп'ютерного підручника характерна відсутність жорсткої фіксації матеріалу (послідовностей кадрів або фрагментів)». Завдяки цьому ІТО надає ступінь свободи у виборі глибини, послідовності, темпу вивчення. При цьому, на думку фахівців, які здійснюють апробацію засобів інформаційних засобів освіти, їх цінність залежить від забезпечення варіативності використання, та найвищої оцінки заслуговують засоби, що забезпечують орієнтацію на різні глибини вивчення матеріалу.

Одним з прикладів використання інформаційних технологій освіти при викладанні загально правових дисциплін є використання WebQuest завдань, які є дидактичним прийомом eLearning, який розроблений фахівцями ТОГІС (технології освіти в глобальному інформаційному середовищі).

При вивченні дисципліни «Конституційне право України» було розроблено систему [1] WebQuest завдань. Наведемо приклад такого завдання на тему: «Про новелізацію Конституції». Наведемо хід реалізації даного завдання. *Текст завдання:* «Конституція України вперше була змінена на восьмому році свого існування. В наш час широкі кола політиків та науковців обговорюють необхідність скасування конституційної реформи, або її продовження, або прийняття нової

Питання педагогіки

Конституції. Який вихід Ви бачите в цій ситуації?»

Підпитання: 1. Який порядок внесення змін в Конституцію України нею передбачений? 2. Як можливе прийняття нової Конституції? 3. Чим обумовлена необхідність конституційної реформи? 4. Яких формальних та змістовних вимог необхідно дотриматись під час новелізації Конституції України?

Рекомендації: а) визначте ключові слова для пошуку (чи слід їх змінювати на різних етапах розв'язання); б) знайдіть необхідну інформацію в мережі Інтернет; в) проаналізуйте й обговоріть знайдену інформацію; г) при необхідності – відкоригуйте ключові слова та повторіть пошук; д) сформулюйте висновок і обговоріть його (чи відповіли Ви на всі підпитання? Якщо ні – повторіть ще один цикл пошуку й обробки інформації).

Методичний коментар щодо передбачуваного педагогічного впливу завдання
(курсантам не доводиться)

Етапи	Формування знань	Формування умінь, навичок	Формування переконань, цінностей, моральних норм
Відповідь на 1 підпитання	Знання про порядок внесення змін до Конституції України	Уміння та навички інтерпретації правових норм, формально-юридичний аналіз «букви закону»	Важливість принципу законності
Відповідь на 2 підпитання	Знання про зміст рішень та висновків Конституційного Суду України, які стосуються прийняття нової Конституції України	Уміння та навички юридичного тлумачення, буквального та системного аналізу правових норм та інститутів	Нормативно-правові та право-інтерпретаційні акти потребують системного концептуального аналізу
Відповідь на 3 підпитання	Знання про недоліки юридичної техніки, колізії, прогалини Конституції України та здійсненої у 2004 році ревізії конституційних приписів	Уміння та навички порівняння різних правових позицій; юридичної інтерпретації з метою пошуку та усвідомлення «духу закону», системного концептуального праворозуміння	Конституція як фундамент правової системи повинна: встановити ефективну форму правління (щодо якої існують різні позиції та аргументи); володіти системною цілісністю, концепцією, які можна визнати як «дух Конституції»
Відповідь на 4 підпитання	Знання про пропозиції політиків, рекомендації правників щодо конституційної реформи в Україні	Уміння та навички: формулювання й аргументації власної правової позиції; публічної дискусії з правових проблем; адекватного сприйняття та рефлексії критики	Під час конституційної реформи повинно бути забезпечено консенсусне, проте некон'юнктурне розв'язання політичних конфліктів з урахування загальних принципів конституціоналізму та потреб суспільного розвитку

Можливі інформаційні джерела:

- сайт Конституційного Суду України;
- сайт Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського;
- сайт Верховної Ради України;
- сайт Міністерства юстиції України;
- інформаційний портал Харківської правозахисної групи;
- сайт Української Гельсінської групи з прав людини;
- сайт Європейської Комісії за демократію через право.

Авторитети, експерти, фахівці: Тацій В.Я., Погорілко В.Ф., Князевич Р.П., Грабовський С., Захаров Є.Ю., Теплюк М.О., Ющик О.І., Бабенко К.А., Колісник В.П., Сушинський О.І., Жук Н., Бедрій Р.Б., Кіреєв В.В., Гончар І., Бисага Ю.М., Белов Д.М.

Питання педагогіки

Таким чином, використання завдань Web-Quest, дозволяє «розгорнути» перед студентами (курсантами) проблемне поле, а вони повинні самостійно сформулювати відомі умови завдання; визначити необхідні, але невідомі відомості; знайти їх в мережі Інтернет; проаналізувати, обробити, узагальнити й обговорити виявлену інформацію; вирішити, наскільки з урахуванням знайдених відомостей поле завдання втратило проблемний характер. Ці операції студенти (курсанти) здійснюють у декілька циклів, кожного разу формулюючи

нові умови з урахуванням відшуканої інформації.

Отже, Web-Quest завдання яскраво демонструють можливості використання інформаційних технологій та їх педагогічний (навчальний) ефект при вивченні загально правових дисциплін, сприяють формуванню самостійності, стимулюють інтерес і мотивацію до навчання і професійної діяльності юриста, суттєво розширюють уявлення у галузі права та суміжних наук, розвивають творчі здібності майбутнього фахівця.

Література

1. Валеєв Р. Г. Формування пізнавальної самостійності курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України засобами інформаційних технологій. – Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика проф. освіти. – Луганськ, 2013. – 376 с.
2. Дутка В. В. Інформаційні технології та їх роль у підготовці фахівців ОВС / В. В. Дутка, О. Я. Гейко, О. К. Чапор // Проблеми інформаційного забезпечення діяльності практичних підрозділів ОВС та впровадження інформаційних технологій в навчальний процес : Матер. наук.-практ. семін. – Л. : Львівський юридичний ін-т МВС України, 2004. – 242 с.
3. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання / М. І. Жалдак // Нові технології навчання : Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К. : НМЦ ВО, 2004. – Спецвип. – С. 6-12.
4. Жук Ю. О. Системні особливості освітнього середовища як об'єкту інформатизації Ю. О. Жук // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – с. 35-37.
5. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / И. М. Ибрагимов. Под ред. А. Н. Ковшова – М. : Изд. Центр «Академия», 2005. – 336 с.
6. Лупан І. В. Підвищення рівня теоретичних знань старшокласників на основі комп'ютерно-орієнтованої системи навчання алгебри і початків аналізу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання / І. В. Лупан. – К., 2002.
7. Машбиц Е. И. Информационные технологии обучения и психологическое развитие молодежи / Е. И. Машбиц // Нові технології навчання : Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: НМЦ ВО, 2004. – Спецвип. – С. 84-87.
8. Меламуд В. Э. Особенности, некоторые направления и тенденции применения информационных технологий в современном образовании / В. Э. Меламуд // Мир психологии. Науч.-методич. журнал. – 2006. – № 2 (38) – С. 242-243.
9. Фірман В. М. Застосування інформаційних технологій у підготовці працівника ОВС / В. М. Фірман, В.П. Яремчук // Застосування інформаційних технологій у діяльності правоохоронних органів та навчальному процесі : Матер. наук.-практ. семін. – Л. : Львівський юридичний ін-т МВС України, 2004. – 242 с.

**Fedorenko E. I., doctor of pedagogical science, professor; head of department
SPECIAL PEDAGOGICAL ASPECTS OF INFORMATION TECHNOLOGIES USE
FOR TEACHING BASIC LAW DISCIPLINES**

The author reviews the specific pedagogical aspects of the use of information technologies for teaching general legal disciplines. There is the analysis of the degree of this problem elaboration by the modern pedagogical theory and practice scholars. The author explains the gist of notion "information technologies in education"; defines the correlation between the notions of "information communication technologies" and "teaching aids". The paper focuses on the specific aspects of information technologies which enhance the educational and cognitive activity of students (interactivity, feedback, intellectuality). The author describes the specific methods of guaranteeing the feedback from students to their teacher. There is justification of the possibility of the use of information technologies for solving complex educational and cognitive tasks which cannot be solved with the help of traditional teaching aids. The article shows the capacities of the use of information technologies in the context of students' communicative and information competence. The author cites the example of using WebQuest tasks in teaching basic law disciplines.

Key words: information technologies in education; specific pedagogical aspects; basic law disciplines; students.

Христенко О. М., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри філософії та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського (м. Тернопіль)

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ПРОСВІТНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОЧИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УКРАЇНИ (НАПРИКІНЦІ ХІХ – У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті представлено досвід жіночих організацій України щодо реалізації патріотичного виховання дітей та молоді у родині, громадських об'єднаннях, приватних навчальних закладах. Проаналізовано ідейні засади, зміст та форми відповідної просвітницької діяльності жіночих товариств. Виявлено особливості їх патріотично-виховної роботи, які полягають у використанні духовно-інтелектуальної спадщини видатних українок, поєднанні патріотичного виховання з християнсько-гуманістичним та фізичним (принцип гармонійного розвитку духовної та фізичної сутності людини).

Ключові слова: патріотичне виховання, жіночі організації, просвітницька діяльність, українознавчі дисципліни.

В статті представлено опыт женских организаций Украины по реализации патриотического воспитания детей и молодежи в семьях, общественных объединениях, частных учебных заведениях. Проанализировано идейные основы, содержание и формы соответствующей просветительской деятельности женских обществ. Выявлены особенности их патриотической воспитательной работы, которые заключаются в использовании духовно-интеллектуального наследия выдающихся украинок, сочетании патриотического воспитания с христианско-гуманистическим и физическим (принцип гармоничного развития духовной и физической сущности человека).

Ключевые слова: патриотическое воспитание, женские организации, просветительская деятельность, украиноведческие дисциплины.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Патріотичне виховання є одним з пріоритетних завдань у контексті формування всебічно та гармонійно розвинутої особистості. Адже від громадянської позиції, національної самосвідомості та самоповаги кожної людини й суспільства значною мірою залежить становище держави, її перспективи.

Саме натхнення громадянина, його бажання активно творити в своїй країні, сумлінно виконувати професійні обов'язки, бути відповідальним, дбайливим, надійним сім'янином, товаришем та членом громади – виступає джерелом, рушієм суспільного поступу. Це пояснюється тим, що патріотизм – любов до Батьківщини – передбачає любов до природи, рідного краю, до людей, які є співвітчизниками, земляками, до сім'ї – цеглинка суспільства, а ще – готовність захищати їх.

Відтак патріотичне виховання повинно стати справою державної ваги, змістом освітньої політики України. Зі свого боку, сучасна педагогічна наука покликана вивчати позитивний досвід патріотичного виховання й рекомендувати шляхи його творчого використання в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наші видатні сучасники, педагоги О. Вишневецький [2],

О. Сухомлинська [29], М. Фіцула [30] у своїх фундаментальних наукових працях репрезентують ідейно-теоретичні засади виховання, його національно-державницький підхід. Так, учені обґрунтовують педагогічний ідеал морального, відповідального, патріотичного громадянина, окреслюють духовний потенціал української нації як джерело формування гідного цивілізованого молодого покоління творців незалежної держави Україна.

Науковий інтерес становить дисертаційна робота О. Депенгист [4], яка досліджує питання патріотичного виховання молодших школярів, його специфіку, зміст, форми, методи, засоби. Інші дисертанти С. Долецька [5], та С. Оришко [23], зосереджують увагу на реалізації патріотичного виховання дітей та молоді шляхом здійснення систематичної змістовної та масштабної краєзнавчої роботи.

Дослідник Г. Корж [18] у своїй науковій праці обґрунтовує доцільність, джерела, шляхи, засоби формування історичної пам'яті, що виступає стратегією національно-патріотичного виховання.

Втім, здійснені наукові розвідки й дослідження не охоплюють усього спектру означеної проблематики, що детермінує її актуальність та потребу подальшого наукового пошуку.

Метою даної статті є репрезентувати самобутній історико-педагогічний досвід патріотичного виховання дітей та молоді у контексті просвітницької роботи жіночих організацій України, який може бути використаний у сучасних умовах.

Викладення основного матеріалу. В історичних умовах досліджуваного періоду, який характеризувався відсутністю української держави, патріотичне виховання дітей та молоді реалізовували громадські, зокрема, жіночі організації. Олена Пчілка та А. Дмитрієва у Статуті відділу “Союзу рівноправності жінок” (Полтава, 1905) писали (цитуюмо за М. Богачевською): “На долю українських жінок, окрім загальних гірких та болючих сторін жіночого питання, мають значний вплив і ті тяжкі обставини, що виходять із пригнічування українського народу... Народну школу, що колись так високо стояла на Україні, помалу доведено до того, що вона збулася всіх своїх національно-громадських прикмет” [1, с. 33]. Далі автори роблять висновок, що “таке становище дуже пошкодило національно-громадському вихованню молодшого покоління. Обстати за це діло українські жінки вважають своєю найпершою повинністю” [1, с. 33].

Насамперед, належної уваги потребувала відповідна педагогічна підготовка матерів. Як зазначав на сторінках “Рідної школи” Л. Ясінчук, “українська жінка мусить пам’ятати, що вона відповідальна... за національне обличчя родини” [31, с. 200–201]. Відтак, “у боротьбі за душу дитини українські матері повинні стати незламною стіною...” [10, с. 4].

Історичні джерела засвідчують виразний патріотично-виховний напрям діяльності таких громадських об’єднань, як Жіночий гурток Олени Доброгаєвої (Київ, 1883), Жіноча громада (Львів, Київ, 1908), Союз рівноправності жінок (Полтава, 1905), Кружок дівчат (Тернопіль, 1900), Спілка українських жінок, Організація жінок-українок (Харків, 1943) та ін.

Патріотичне виховання у контексті “жіночого просвітництва” передбачало вивчення українознавчих дисциплін, серед яких чільне місце належало історії. Зазначений напрямок роботи спостерігаємо одночасно в історичній спадщині жінок Східної та Західної України, які розглядали історію як один із наймогутніших засобів формування національної, громадянської свідомості. Члени гуртка Олени Доброгаєвої (Київ, 1883–1884) запрошували для виступів професорів, зокрема В. Антоновича, який

викладав історію на Київських Вищих жіночих курсах, а для гуртка ще й географію, етнографію України та історію Ірландії [24, с. 18]. На західноукраїнських землях в цей час зусиллями жіночого промислового кооперативу “Труд” організовано низку рефератів з історії України.

Історико-науковий зміст просвітницької діяльності українських жінок урізноманітнювався персонально-біографічним елементом. Жіночі організації сприяли ознайомленню молоді з видатними діячами, імена яких золотими літерами вписані в українську історію. Так, дослідниця О. Єфименко читала в освітніх установах Харкова публічні лекції, присвячені Г. Сковороді, М. Гоголю, Т. Шевченку. З рефератами про життя і творчу діяльність Лесі Українки, Т. Шевченка, О. Кобилянської виступали члени львівського товариства “Союз українок” Л. Горбачева, В. Свенціцька, О. Дучимінська [28, арк. 2–4].

Ефективним було вивчення історичних творів та першоджерел. Згідно з програмою занять гуртків “Союзу українок”, виховательки мали “підбирати історичні повісті, пов’язані з минулим України (Чайківського, Гребінки, Франка, Ольги Кобилянської)” [26, арк. 21]. Критерієм підбору творів визначено “наявність образу минулого України, українських національно-політичних відносин у минулому з прив’язкою до сучасності, визвольних змагань (героїчні вчинки, участь жінок у боротьбі) та ідеалу українського громадянина” [26, арк. 22].

Науково-популярний цикл “Нариси з історії України” було надруковано в західноукраїнському журналі “Жіноча воля” [6, с. 7–9; 7, с. 3–4; 8, с. 7–8], а популярний українознавчий курс “Історія українського народу” – на сторінках “Жіночого вістника”, який видавала Київська громадська організація “Український жіночий союз” (1917) [13, с. 4–5].

Аналіз джерел засвідчує, що для українських жіночих організацій досліджуваного періоду характерним було влаштування Шевченківських свят. Крім традиційних декламацій у їхній програмі присутні театралізовані виступи. Жінки широко використовували метод драматизації, щоб залучити дітей до цікавого, ненав’язливого розкриття поетового генія. Так, до програми Шевченківського свята, організованого гуртком “Союзу українок” (Терпелівка, повіт Збараж, 1930), входила сценічна постановка з життя Великого Кобзаря “Мені тринадцятий минало”, а

також було відтворено живі образи творів поета [17, с. 2]. Вихованцям старшого віку репрезентували Т. Шевченка як історичного діяча, українського філософа [15, арк. 3]. Крім цього, практикували реферати, наприклад, під назвою “Вплив Т. Шевченка на наше національне відродження та розбуджене політичної свідомості”, який прочитали на Шевченківському святі за участю учениць Української жіночої гімназії у Перемишлі (1901) [25, с. 193].

Дбаючи про виховання патріотичних почуттів дітей і молоді, діячки жіночих товариств організували свята в честь учасників національно-визвольних змагань українського народу [27, арк. 9–10]. Дошкільнята львівського товариства “Українська Захоронка”, яким опікувались жінки, під проводом учительки Яворської вшановували українських січових стрільців. На святі юні вихованці декламували вірші (“О краю мій”), інсценізували пісню “Іхав стрілець”, а також виконали ритмічні вправи “Журавлі”. Як описала очевидиця, найбільш зворушливою хвилиною було, коли хлопчик, одягнений у військо вбрання, заспівав пісню “Прощай, родину, прощай, хатину” [21, с. 3]. На західних теренах відзначали свято, приурочене учасникам “Листопадового чину” 1918 р., які в умовах розпаду Австро-Угорської імперії проголосили Західноукраїнську Народну Республіку, котра 22 січня 1919 р. об’єдналася з Українською Народною Республікою. Влаштуваючи “Листопадове свято”, жінки намагались прищепити дітям пошану до історичної пам’яті рідного народу [9, с. 4]. 1 листопада 1937 р. львівський жіночий кооператив “Українське Народне Мистецтво” організував зустріч з учасницею листопадових подій 1918 р. М. Кузиковою, яка поділилася спогадами про революцію у Львові [22, с. 2].

Велике виховне значення мали виставки народного мистецтва з яскраво вираженим етнографічно-історичним змістом. Так, діячки жіночого промислового кооперативу “Українське Народне Мистецтво” у 1928 р. влаштували виставку, де представлено народний одяг з різних куточків України – Бойківщини, Лемківщини, Гуцульщини, Поділля тощо. Юні українки демонстрували національний історичний одяг й відвідувачі виставки могли тут побачити шляхтянку, дівчину у старослов’янському строї, у полтавському вбранні [20, с. 8].

Специфікою патріотичного виховання жіночих організацій України була його єдність з християнсько-гуманістичним вихованням.

Просвітительки розуміли, що життєдайне “джерело” самопізнання та самоствердження людини криється в її духовній сутності. Ідейні цінності християнської моралі (чесність, порядність, благородність, відповідальність, сумлінність, доброзичливість, уважне милосердне ставлення до ближніх тощо) носили глибокий гуманістичний характер і були співзвучними з патріотичним виховним ідеалом. На переконання українських просвітницьких діячок, справжній патріотизм потребує глибокої духовності, котра забезпечить мотивацію відповідної поведінки кожної людини як громадянина, члена громади.

Автори часопису “Жіноча доля” зазначали: “дитина не належить виключно до матері, але в першій мірі до Бога і народу, тому обов’язком кожної української матері є виховати її в релігійній і національній душі” [11, с. 12]. Сутність українського виховного ідеалу детально охарактеризували діячки товариства “Марійська дружина”, які вбачали довершеність особистості в її непересічності. На думку авторів “Вістника Марійських товариств”, однією з рис, якою повинна відзначатися молода громадянка (“дружинниця”), є непересічна любов до своєї Вітчизни. “Один такт серця для Христа, один для Батьківщини. Любов до Батьківщини це щоденна й витривала праця в школі, це коженденне збагачування свого ума й серця духовними багатствами, знанням, молитвами... Той любить свою Батьківщину, хто сам дбає про своє духовне й тілесне здоров’я й про своїх ближніх, хто бореться з алкоголем, нікотином, забобом, неморальністю, злою пресою, злими фільмами, безсоромною модою... хто дорожить (в потребі ж уміє постояти) своїм національним імям і приналежністю до свого обряду... Дружинниця як патріотка не сміє тільки плакати й журитися народною долею... З лихом треба боротися з Божою поміччю завзято й радісно”, – підкреслювали ідеологи світсько-релігійного товариства [3, с. 22]. Для виховного ідеалу, детермінованого історичними реаліями буття українського народу, котрий потребував національно-політичного самовизначення, особливо важливими були такі риси як самоповага, особиста гідність, сміливість. Адже лише та людина, яка поважає себе, здатна відстоювати права та інтереси своєї країни.

Патріотичний та християнсько-гуманістичний зміст вкладали члени Жіночої секції товариства “Сільський господар” (Луцьк, 1937) у програму Свята Миколая, яке організували для дітей молодшого шкільного

віку та сиріт. Святий Миколай дарував дітям подарунки за те, що вони читали вірші про рідний край, співали українські народні пісні, знали, хто такий Тарас Шевченко, а також розповідали, як вони допомогли друзям і чим схожі на Святого Миколая [12, с. 4].

Ще однією особливістю патріотичного виховання дітей та молоді у контексті «жіночого просвітництва» була єдність з фізичним вихованням. Жіночі організації практикували таку форму виховної роботи як табори, характерною рисою котрих була реалізація принципу калокагатії завдяки гармонійному поєднанню фізичного загартовування та вироблення сили духу вихованців.

Ідейне спрямування, сценарії таборів відзначалися глибоким патріотично-виховним змістом. Так, у 1905 р. Марійське товариство пань (Львів) заснувало Товариство вакаційних осель з метою допомогти найбіднішій львівській дітворі в організації канікул на селі. «А крім того, – зазначала діячка жіночого руху, педагог К. Малицька, – треба було й національного освідомлення тій дітворі, що в тих часах вживала дома переважно польської мови, а українську молитву говорила тільки в своїй школі. А була у Львові лише українська школа ім. Шашкевича, дівоча й хлоп'яча школа вправ і виділова школа ім. Шевченка» [19, с. 5]. Отож, під керівництвом О. Бачинської товариство влаштувало табори у селах, де міська дітвора, якою опікувалися вчительки та «Сестри Службениці», проводила канікули. Чисте повітря, природа, заняття фізкультурою сприяли фізичному розвитку дітей. Реферати, ватри, заповнили «не одну прогалину з української історії і культури», – констатувала вихователька О. Залізник [14, с. 4]. Обов'язковим елементом таборового устрою була молитва рідною мовою.

Діячі львівського «Союзу українок» організували літні табори для дівчат. На горі Сокіл (Карпати) у 1935 р. «союзанки» К. Малицька, А. Пашкевич, О. Левицька вели дівочий табір за наступною програмою: молитва, руханка, гутірки з історії, прогулянки, загартовування. Унікальною

складовою таборового життя була «ватра». Особлива тепла атмосфера спільного кола вихованок, які розміщувалися навколо вогненної ватри, сприяла їх духовному єднанню та всецілому осмисленню «ватрівської теми». Зауважимо, що «ватри» часто присвячували пам'ятним подіям української історії, видатним громадсько-культурним та суспільним діячам. «Ватрівську тему» розкривали у формі реферату, а літературно-музичну частину заповнювали декламації та пісні патріотичного змісту. В такий спосіб учасниці сокільського табору відзначали роковини смерті Д. Вітовського – чільного українського політика, стратега, державного діяча [14, с. 4]. Як свідчать джерела, члени „Союзу українок” влаштували літні дівочі табори на горі Сокіл до заборони товариства польською владою у 1938 р. [16, арк. 2].

Висновки. Жіночі організації України досліджуваного періоду спрямовували свої зусилля на реалізацію патріотичного виховання у родинних, громадських об'єднаннях та приватних навчальних закладах. Патріотично-педагогічна підготовка матерів була першим кроком на цьому шляху.

Зміст патріотичного виховання включав: вивчення українознавчих дисциплін (історія, мова, література, культура, мистецтво, географія, краєзнавство), організацію виставок, концертів, зустрічей, рефератів, таборів, присвячених героїчним сторінкам минулого, видатним особистостям України, які слугували прикладом відданості Батьківщині.

Специфічними рисами означеної ділянки просвітницької роботи жіночих організацій були: широке використання духовно-інтелектуальної спадщини видатних жінок України (діяльність жінок-політиків, історичних героїнь, творчий доробок українських письменниць, культурних, громадських діячок тощо), тісне поєднання патріотичного виховання з християнсько-гуманістичним та фізичним (принцип гармонійного розвитку духовної та фізичної сутності людини).

Література

1. Богачевська М. Дума України жіночого роду / М. Богачевська. – К. : Воскресіння, 1993. – 189 с.
2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. / О. Вишневецький. – 3-тє вид., доопр. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Вістник Марійських товариств. – 1938. – Ч. 1–2. – С. 22.
4. Делетист О. В. Національно-патріотичне виховання молодших школярів / О. В. Делетист, В. В. Чала, Н. А. Ярова. – Х. : Основа, 2011. – 128 с. – (Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання»; Вип. 6 (90)).
5. Долецька С. В. Патріотичне виховання молодших школярів у процесі краєзнавчої роботи : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / С. В. Долецька. – Луганськ, 2011. – 20 с.

Питання педагогіки

6. Жіноча воля. – 1932. – Ч. 12. – С. 5–9.
7. Жіноча воля. – 1932. – Ч. 14. – С. 3–4.
8. Жіноча воля. – 1932. – Ч. 15. – С. 4–8.
9. Жіноча воля. – 1932. – Ч. 18. – С. 4.
10. Жіноча доля. – 1930. – Ч. 37. – С. 3–4.
11. Жіноча доля. – 1930. – Ч. 42. – С. 3; 12–13.
12. Жіноча секція при філії „Сільського господаря” у Луцьку // Нова хата. – 1937. – Ч. 18. – С. 4.
13. Жіночий вістник. – 1917. – Ч. 1–6. – С. 2–5.
14. Залізник О. Новий табір / О. Залізник // Нова хата. – 1935. – Ч. 11–12. – С. 4.
15. Запрошення на святкові дні, концерти, надіслані управою „Товариства українських робітниць „Будучність” у Львові”. 1931–1938 рр. – Центральний державний історичний архів України у м. Львові (далі: ЦДІА України у м. Львові). – Ф. 348. – Оп. 1. – Од. зб. 273. – 9 арк.
16. Звіт про діяльність дівочого табору на Соколі. Червень 1938 р. – ЦДІА України у м. Львові. – Ф. 319. – Оп. 1. – Од. зб. 108. – 19 арк.
17. Із жіночих організацій // Жіноча доля. – 1930. – Ч. 42. – С. 2.
18. Корж Г. В. Історична пам'ять у стратегіях національно-патріотичного виховання : дис. на здоб. наук. ступеня канд. філос. наук по спец. 09.00.10 — філос. осв. / Г. В. Корж ; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х. : [б. в.], 2012. – 198 с. + CD-R.
19. Малицька К. Заслужена ювілятка / К. Малицька // Нова хата. – 1935. – Ч. 24. – С. 4–5.
20. Нова хата. – 1928. – Ч. 3. – С. 4; 8.
21. Нова хата. – 1931. – Ч. 1. – С. 3.
22. Нова хата. – 1937. – Ч. 23. – С. 2.
23. Оришко С. П. Патріотичне виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Світлана Петрівна Оришко. – Тернопіль : Б.в., 2010. – 20 с.
24. Передирій В. Жіноча доля на тлі доби. Літопис жіночого руху у світлі українських видань / В. Передирій, Н. Сидоренко, Т. Старченко. – К., 1999. – 120 с.
25. Підгірянкa М. Тарасові обходи / М. Підгірянкa // Молода Україна. – 1901. – Ч. 5–6. – С. 193.
26. Плани та програми занять гуртків товариства. 1937–1938 рр. – ЦДІА України у м. Львові. – Ф. 319. – Оп. 1. – Од. зб. 98. – 89 арк.
27. Про проведення 19. 3. 1939 р. в Старому Самборі Зборів членів „Союзу українок” в знак вшанування пам'яті загиблих на Закарпатській Україні січовиків. З донесення поліції від 29. 9. 1939 р. – ЦДІА України у м. Львові. – Ф. 205. – Оп. 1. – Спр. 499 т. – 137 арк.
28. Реферати членів товариства Горбачевої Лідії, Свенціцької Віри та інших, присвячені життю та творчій діяльності Лесі Українки, Ольги Кобилянської, Тараса Шевченка. 1927 р. – ЦДІА України у м. Львові. – Ф. 319. – Оп. 1. – Од. зб. 122. – 52 арк.
29. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О. Сухомлинська // Шлях освіти. — 2008. — № 1. — С. 12–18.
30. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.
31. Ясінчук Л. Українське жіноцтво як реалізатор національних ідеалів / Л. Ясінчук // Рідна школа. – 1932. – Ч. 13–14. – С. 200–201.

Khrystenko O. M., Ph.D. in education

PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF WOMEN'S ORGANIZATIONS OF UKRAINE (THE END OF XIXth – THE FIRST HALF OF THE XXth CENTURY)

The article presents the experience of patriotic education of children and youth, women's organizations that performed Ukraine in the end XIX – the first half of the twentieth century. Has found that women's organizations of Ukraine of this period directed their efforts to implement patriotic education in families, community groups and private educational institutions. The first step in this direction was patriotic and educational training mothers. It meant the formation of national identity mothers, their patriotism, willingness to educate their children as worthy citizens, creators and defenders of Ukrainian independent state. The author analyzed the ideological foundations, the contents and form of the respective educational activities of women's organizations. Is established that the contents of patriotic education includes: learning about Ukraine disciplines (history, language, literature, culture, art, geography, local history), the organization of exhibitions, concerts, meetings, lectures, camps in honor of heroic past events and outstanding personalities Ukraine, which is an example of devotion to the Motherland. It is concluded that the special features patriotic and educational work of women's organizations in Ukraine are: extensive use of spiritual and intellectual heritage of famous women of Ukraine (activities of women politicians, historical heroines, creative heritage of Ukrainian women writers, artists and community leaders, etc.), close combination of patriotic, Christian, humanistic and physical education (principle of harmonious development of the physical and spiritual the essence of person).

Keywords: patriotic education, women's organizations, educational activities, disciplines about Ukraine.

Хрупако Н. Н., доцент кафедри тилового забезпечення факультету підготовки спеціалістів матеріально-технічного забезпечення Військової академії (м. Одеса)

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ТИЛУ

У статті проектна діяльність розглядається як перспективний засіб формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу. Визначено, що процес розвитку професійної компетентності майбутнього військового фахівця тилу засобами проектної діяльності, з точки зору автора, представляє собою складну особистісну конструкцію, що формується і проявляється у свідомому, доцільному, успішному здійсненні системи дій вербального, інтелектуального, дослідницького, творчого, комунікативного та організаторського характеру, що дозволяють розробляти і реалізовувати професійно-, суспільно- та особистісно-значущі проекти.

Ключові слова: тил збройних сил, компетентність, проектна діяльність, проєктивні вміння, колективний творчий проект курсантів.

В статье проектная деятельность рассматривается как перспективное средство формирования профессиональной компетентности будущих офицеров тыла. Определено, что процесс развития профессиональной компетентности будущего военного специалиста тыла средствами проектной деятельности, с точки зрения автора, представляет собой сложную личностную конструкцию, которая формируется и проявляется в сознательном, целесообразном, успешном осуществлении системы действий вербального, интеллектуального, исследовательского, творческого, коммуникативного и организаторского характера, позволяющих разрабатывать и реализовывать профессионально-, общественно- и личностно-значимые проекты.

Ключевые слова: тыл вооруженных сил, компетентность, проектная деятельность, проективные умения, коллективный творческий проект курсантов.

Актуалізація перегляду вимог до професійної підготовки фахівців зумовлюється динамічними перетвореннями в політичній, соціальній, економічній та інших сферах нашої країни. Однією з нагальних проблем постає проблема реформування Української армії. «Держава не може вважати себе захищеною, якщо армія не відповідає сучасним стандартам. Реформа армії, безсумнівно, повинна починатися зі створення кваліфікованого офіцерського корпусу. Офіцер – основа будь-якої армії – повинен бути високоосвіченою людиною, який знайомий з сучасними технологіями, здатний до самоосвіти, навчання й виховання своєї зміни. Триваюче реформування вищої військової школи передбачає якісні зміни у змісті та організації освіти з метою підвищення ефективності підготовки фахівців високої кваліфікації, здатних в нових соціально-економічних умовах продуктивно вирішувати виникаючі завдання» [11, с. 3]. Одним із шляхів конструктивного вирішення вказаної проблеми, з нашої точки зору, є формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності.

Психолого-педагогічні проблеми професійного становлення майбутніх

офіцерів розглядали Барабанщикова А., Бунєєва Т., Губіна В., Грязнова І., Дьяченко М., Железняк Л., Коровіна В., Королева Л., Ларіонова С., Лігоцький А., Мардахасєва Л., Сенокосова Ж. та ін. Питання адаптації та професійного самовизначення курсантів в умовах військового вузу розкриті в роботах Ануфрієва Р., Бондар В., Воронова М., Дубасенюк О., Куготова С., Охремчук С., Пономаренко В., Попова М., Рябоконт Є., Тартишного О., Ченцова О., Шатух В. та ін. Методологічною основою висвітлення проектної діяльності курсантів є дидактичні та методичні положення щодо проектної діяльності Беспалька В., Гузєєва В., Полат Є., Селевко Г., Чечель І. та ін.

Однак, відсутність чіткої визначеності перспектив використання засобів проектної діяльності при формуванні професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу зумовила вибір теми нашої статті.

Метою її є вивчення даного питання для оптимізації процесу проектування у вищих військових закладах. Завданням є висвітлення психолого-педагогічного контексту методу проєктів для розкриття сутності й особливості означеної педагогічної конструкції. Використано аналітичний метод та метод теоретичний аналізу та уточнено сутність понять ««тил Збройних сил», «компетентність»,

«проектна діяльність», орієнтованої на прогноз якісного результату процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності. Новизна дослідження полягає у виявленні перспектив та показі практичної спрямованості вищевказаного процесу.

Проблема розвитку професійної компетенції майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності загострюється необхідністю якісної підготовки офіцерського корпусу, що підтверджується рядом законодавчих та спеціалізованих документів, а саме: Законом «Про вищу освіту» [5]; Національною доктриною розвитку освіти в Україні [8]; Державною комплексною програмою реформування і розвитку Збройних сил України на період до 2017 року, затвердженій Указом Президента України від 02 вересня 2013 р. № 479/2013, як «формування нової генерації офіцерських кадрів» [13]; Стратегічним оборонним бюлетенем словами «оптимізація війська, підвищення його професіоналізму» [1, с. 6] та «забезпечення високого рівня професійної підготовки офіцерського корпусу» [1, с. 9] та ін.

У «Військовому енциклопедичному словнику» поняття «Тил Збройних Сил» розглядається як «сили і засоби, призначені для тилового забезпечення і служб технічного забезпечення військ (сил). Тил Збройних Сил виконує також функції сполучної ланки між економікою країни і військами (силами). До складу Тилу Збройних Сил входять різні частини, установи й підрозділи, необхідні для виконання покладених на нього основних завдань, а саме: постійно утримувати в Збройних Силах певні запаси матеріальних засобів і безперебійно забезпечувати ними війська (сили) в межах встановлених норм; здійснювати підготовку, експлуатацію, технічне прикриття і відновлення шляхів сполучення й транспортних засобів; забезпечувати військові перевезення всіх видів; відновлювати військову техніку і майно; створювати умови для базування сил; надавати медичну допомогу пораненим і хворим, евакуювати та лікувати їх; проводити протиепідемічні, лікувально-профілактичні, санітарно-гігієнічні заходи; здійснювати торгово-побутове, квартирно-експлуатаційне та фінансове забезпечення; надавати допомогу військам (силам) у

відновленні їх боєздатності та ліквідації ударів противника» [12, с. 758].

Розв'язанню загальних завдань, на нашу думку, значно сприяє реалізація глобальних завдань розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу, складовими якої, приймаючи до відома думку Пономарьової Ю., можна визначити: здійснення наскрізного контролю за потоковими процесами, розробку та вдосконалення способів управління матеріальними потоками; організацію та здійснення планування тилового і технічного (по службах тилу) забезпечення повсякденної діяльності та бойового застосування військового формування; керівництво матеріальним, технічним, транспортним, інформаційним забезпеченням військ в мирний і воєнний час; визначення стратегії та технології фізичного переміщення матеріальних ресурсів; багатоваріантне прогнозування обсягів перевезень, запасів і т.д., контроль за повнотою й якістю отриманих для забезпечення військового формування матеріальних засобів; оптимізацію технічної та технологічної структури транспортно-складських військових комплексів; організацію й контроль за виконанням заходів живучості та вибухопожежобезпеки складів, матеріальних засобів; раціональне формування військово-господарських зв'язків і зв'язків з підприємствами малого й середнього бізнесу, виявлення незбалансованості між потребами та можливостями матеріально-технічного забезпечення військ; виявлення центрів виникнення втрат часу, матеріальних, людських і грошових ресурсів; організацію контролю експлуатації та ремонту технічних засобів і подання заявок до відповідних структурних підрозділів вищих органів військово-економічної системи; ведення обліку звітності щодо наявності, руху та якісного стану матеріально-технічних засобів по службах тилу, організацію контролю щодо законності їх витрат; здійснення перевірки бойової та мобілізаційної готовності підрозділів об'єктів служб тилу до виконання локальних завдань [9, с. 43-44].

У визначенні понять «компетентність» і «компетенція» (котрі іноді ототожнюються, а іноді диференціюються) та відборі їх ключових складових у сучасній науковій думці простежується різноваріантність.

В «Енциклопедії освіти» дефініція «компетентність» розглядається як «результат набуття компетенції; однак компетентність, на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [4, с. 408].

В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» наголошено, що «компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Компетентність у навчанні як характеристика результатів навчання широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади. В останнє десятиріччя проблеми компетентісно орієнтованої освіти розглядаються міжнародними організаціями – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, які узагальнили доробок педагогів з усього світу» [3, с. 231].

Отже, ми поділяємо думку Яковенка В., що розглядає «компетенцією» військових кадрів загальною здатністю, «яка базується на знаннях і досвіді визначати, оцінювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та адекватно впливати на певну сукупність явищ і процесів, що мають місце у конкретному виді чи напрямку діяльності» [14, с. 220]. На думку дослідника, «науковці доводять, що розвиток і формування компетенцій майбутнього офіцера нерозривно пов'язані зі змістом їх підготовки у ВВНЗ; натомість наголошують, що Програма реформування ЗСУ вимагає й формування в офіцерського складу цілого ряду нових компетенцій, які б забезпечили його високоефективну професійну діяльність у нових політичних, соціально-економічних, соціокультурних, інформаційно-технологічних та духовних умовах» [14, с. 223].

Ми приєднуємося до думки Сапходосевої О., яка тривалий процес розвитку професійної компетенції офіцера тилу умовно поділяє на чотири основні стадії, а саме: «а) усвідомлений вибір професії військового на основі врахування своїх індивідуально-психологічних особливостей – формування професійних намірів; б) опанування системи військово-професійних знань, умінь і навичок,

формування професійно важливих якостей особистості офіцера, прояв схильності та інтересу до майбутньої професії військовослужбовця – професійне навчання; в) входження та засвоєння положень військової професії, професійне самовизначення, придбання професійного досвіду командно-штабної, організаційно-управлінської, експлуатаційно-технічної, військово-інженерної, військово-педагогічної та організаційно-виконавчої діяльності, з якими спеціаліст буде безпосередньо пов'язаним у своїй подальшій службі, розвиток властивостей і якостей особистості, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності військовослужбовця – професійна адаптація; г) якісне, творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особистості офіцера тилу в індивідуальний стиль діяльності – часткова або повна реалізація особистості фахівця тилу у військовій службі» [11, с. 7].

Деяка віддаленість отриманих у військовому вузі класичних знань від подальшої практичної діяльності вказаних фахівців, з нашої точки зору, зумовлюється у більшості випадків достатньо тісним зв'язком змісту навчальних дисциплін із розкриттям іманентних властивостей, сутнісних ознак і якостей тих чи інших об'єктів пізнання, виявленням існуючих між ними причинно-наслідкових, закономірних взаємозв'язків тощо. Опанування курсантами наукових знань значно гальмується умовами штучно створеного і педагогічно модифікованого навчального середовища, матеріалізованими зразками або теоретичними моделями й копіями об'єктів дійсності, прототипи яких залишаються поза стінами навчального закладу, тобто опосередкованим впливом збільшення теорії й зменшення практики у найширшому розумінні вказаного поняття, а саме: конструктивною діяльністю, спрямованою на екстеріорізацію, опрідметнення набутих курсантами теоретичних знань, їх творче застосування в проектно-конструктивістському контексті з метою задоволення як професійних, так і суспільних потреб. На нашу думку, перетворенню «знаю» майбутніх фахівців тилу на «вмію» в значній мірі сприятиме проектна діяльність як пошук нових педагогічних форм і методів організації навчального процесу, вдосконалення і

модернізація його змісту, реалізація інноваційних стратегій.

Отже, одним з етапів розвитку професійної компетенції майбутнього офіцера тилу, на якому відбувається інтенсивне формування професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, закладається і розвивається позитивне ставлення до професії військового, на нашу думку, можна визначити проектування професійної підготовки.

При дослідженні виховання цілісної особистості Маслоу Н. наголошує інструментами планування життя, які дані людині природою, мрії та ідеали: «Мрія несе функцію проекту, моделі майбутнього. У ній у символічному образному згортанні «запакований» ідеальний план бажань, потреб особистості та шляхи реалізації його, тактика дій та азимут руху до нього, психологічний важіль, сила та енергія досягнення бажаної мети... Якщо немає мрії немає і життєвого плану» [7, с. 129-130].

На думку Богосвятської А. «фактично проект – це будь-який задум, що має мету, термін та конкретні кроки реалізації». Наголошуючи, що «суть навчального поняття «проект» кожен дослідник формулює самостійно», дослідниця наводить ряд визначень деяких учених щодо поняття «проект», а саме: «організація й виконання певного цільового завдання» (Архангельський П.); «змістовно обґрунтована і документально оформлена ініціатива, спрямована на досягнення освітньої мети в межах певного часу» (Гур'є Л); «результативна дія, прототип, прообраз передбачуваного або можливого об'єкта, стану» (Єрмаков І.); «творча діяльність, проблемна за формою подання матеріалу, практична за формою його застосування, інтелектуально насичена за змістом, яка відбувається в умовах постійного конкурсу думок» (Зимня І.); «систематична форма організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичних та практичних аспектів» (Кримський С.); «узагальнена модель визначення способу досягнення поставленої мети, алгоритму пізнавальної діяльності» (Полат Є.); «цільовий акт діяльності, в основу якого покладено інтереси людини» (Пометун О., Пироженко Л.); «цілісна, складна робота, яка передбачає різні види діяльності, де оцінюють остаточний продукт» (Самохіна А.); «низка спланованих заздалегідь послідовних дій, спрямованих на

досягнення результату проектування» (Цимбалару А.) [2, с. 24].

З нашої точки зору, в означеному контексті стане у нагоді й думка активно і плідно працюючих над розвитком методу проектів французьких педагогів, які вважають його надзвичайно дієвим засобом подолання бар'єрів між «внутрішнім» та «зовнішнім» векторами педагогічного процесу. Розуміючи під «внутрішнім» – надання учням знань в умовах класної кімнати з поступальним збільшенням їхнього обсягу та складності, а під «зовнішнім» – педагогічний супровід учнів під час практично-прикладного застосування набутих знань у фаховій, громадській та побутовій сферах діяльності, французькі колеги акцентують, що тільки за таких умов, навчальний заклад здатний позитивно впливати на соціокультурне довкілля, продукувати знання і працювати водночас на добробут усіх і кожного [15, с. 51].

Ми поділяємо думку Лавриченко Н., яка вважає, що «в багатьох сучасних мовах світу дефініцію «проект» вживають у значенні плану, замислу, наміру, цілі, бажання та навіть мрії. Намір розпочинається завжди з того, що певна особа або група уявляє нову, досконалішу реальність, яка виникне внаслідок перетворення, зміни існуючої ситуації, природи речей, ходу подій. Відтак інноваційність, прагматичні та утилітарні цілі притаманні до певної міри будь-якому проекту. Логічно-послідовне його розгортання вимагає руху від мрії до дії, від суб'єкта до проекту, від проекту індивідуального до проекту колективного» [6, с. 20].

Отже, ми розуміємо проектну діяльність у контексті розвитку професійної майстерності майбутніх офіцерів тилу розробленим планом навчально-професійної діяльності, що забезпечується за умови правильної та послідовної організаційно спланованої взаємодії викладача і курсантів, яка розкриває послідовність здійснення основних етапів навчально-проектних завдань.

Сапходоєва О. вважає, що «здійснюючи будь-яку діяльність, людина виконує суспільно чи особистісно-значущий проект, успішність якого залежить від сукупності двох складових: знання предмета проекту та механізму його реалізації» [11, с. 7].

Приймаючи до уваги, що з перших кроків навчання у військовому вузі в процесі професійної підготовки курсант оволодіває не тільки вузькопрофесійними,

специфічними тільки для відповідної навчальної дисципліни та галузі науки практичними вміннями та навичками, а й широким спектром загально професійних знань, умінь, дій і операцій з отримання та застосування знань у професійно-освітньої діяльності, на нашу думку, підвищенню ефективності зростання професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності, значно сприятимуть створення певних психолого-педагогічних умов, а саме: внутрішніх (сформованість мотивів, цінностей військової діяльності, професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок, професійної спрямованості, усвідомлених професійних цілей військового спеціаліста) і зовнішніх (демократизація, гуманізація та особистісна орієнтація освітнього процесу у вищій військовій професійній школі; комплексний підхід до професійного зростання майбутнього військового фахівця; фінансове, матеріально-технічне та кадрове забезпечення педагогічного процесу; наявність системи менеджменту якості професійної підготовки майбутніх офіцерів тилу; реалізація внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків; використання широкого спектру освітніх технологій: активного, контекстного, проблемного навчання, нових інформаційних технологій тощо). До того ж, професійна підготовка у вищій військовій школі із залученням майбутніх фахівців тилу до практичної діяльності засобами проектування, на нашу думку, надасть їм можливість отримати професійно необхідні й корисні знання, сприятиме підвищенню взаємоповаги та взаємопорозуміння між учасниками проекту, а також активізує зв'язки військового навчального закладу з його соціокультурним оточенням.

Доцільність початку розвитку професійної майстерності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності з перших курсів навчання у військовому вузі, з нашої точки зору, обґрунтовується тим, що проективні вміння є ефективним інструментом опанування курсантами нових навчальних дисциплін, який, у свою чергу, в цілому підвищує якість їх навчання у вузі: навчальна діяльність курсантів стає більш цілеспрямованою, розвивається самостійність навчання, аналітичність і критичність мислення, систематизуються знання з навчальних дисциплін, формується вміння рефлексії.

Отже, спираючись на вищевказане, на нашу думку, проективними вміннями можна визначити складне навчально-психологічне утворення курсанта, критеріями сформованості якого, на нашу думку, можна визначити аналітичність, цілепокладання, інструментальність і самостійність, що сприяють аналізу ситуації та виявленню найбільш актуальних проблем, на дозвіл або оптимізацію яких орієнтований проект; постановку мети проекту на основі всебічного аналізу ситуації; здійсненню системи дій по виявленню необхідних для вирішення завдань ресурсів (засобів), методів досягнення цілей; вибору форм організації зусиль суб'єктів, задіяних у процесі реалізації проекту; активності курсантів; вміння побачити себе і свою діяльність «зі сторони»; саморегуляції.

Найбільш складними для реалізації в умовах навчального процесу військового закладу, з нашої точки зору, є колективні проекти курсантів. Докорінна різниця між ними і діяльністю класної групи пояснюється чіткою регламентацією дій останньої, вимог навчальної програми й правил поведінки, встановленими у військовому вищому закладі, заборонами і стимулюванням з боку викладача тощо.

Керування колективними проектами курсантів вимагає від викладача особливих фахових здібностей, бажання й вміння «подбати про особистісну сумісність, компетентісну коплементарність учасників проекту, конструктивне лідерство на противагу непродуктивному домінуванню, зверхності одних учасників щодо інших» [Лавриченко Н. Зарубіжний досвід застосування методу проектів / Н. Лавриченко // Директор школи. – 2008. – №4 (16). – С. 19-24., с. 20]. Проте, правильна організація вказаного процесу сприяє надбанню майбутнім офіцерами тилу «досвіду взаємодії й переживання почуття солідарності; досвіду розподілу відповідальності; досвіду об'єднання групових зусиль; досвіду колективного обговорення та прийняття рішень до і під час здійснення роботи; вміння зрозуміти наміри та судження інших; вміння ставити під сумнів особисті погляди внаслідок надходження нової інформації» [6, с. 380-381]. Діяльність курсантів-учасників колективного проекту зумовлюється як умовами, вимогами й потребами навчального матеріалу, формалізацією, впорядкованістю сумісних дій, так і спонтанністю, гнучким переглядом ролей і завдань кожного з учасників, колегіальною погодженістю організаційних

засад діяльності, дотриманням етики ділових та міжособистісних стосунків, які значно мобілізують розумову й пізнавальну активність, адаптаційні дії та пошук адекватних шляхів вирішення наукової проблеми і конструктивних засобів досягнення передбаченої мети учасниками навчального проекту.

Таким чином, розвиток проєктивних умінь на основі науково-обґрунтованої, змістовно і процесуально розробленої технології з опорою на раніше набуті знання про способи виконання навчально-

пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності, з нашої точки зору, значно сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проєктної діяльності.

Подальшими доцільними напрямками наукових розвідок у вищевказаному векторі, з нашої точки зору, можуть бути визначення оцінного та методологічного інструментарію процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проєктної діяльності.

Література

1. Біла книга 2007: оборонна політика України [М-во оборони України та Ген. штаб Збройних Сил України / за ред. Центру Разумкова]. – К., 2008. – 122 с.
2. Богосвятська А.І. Проєктно-діяльнісна технологія навчання / А.І. Богосвятська // Зарубіжна література в школах України. – 2012. – № 10. – С. 24-31.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко – 2-е вид., доповн. й виправл. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Енциклопедія освіти / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – 2002. – № 17. – С. 2-8.
6. Лавриченко Н. Зарубіжний досвід застосування методу проєктів / Н. Лавриченко // Директор школи. – 2008. – №4 (16). – С. 19-24.
7. Маслова Н.В. Тайны и явь воспитания: воспитательный аспект ноосферного образования / Н.В. Маслова. – Симферополь : Изд. ФЛП Лемешко К.А., 2011. – 168 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
9. Пономарьова Ю. В. Логістика : навчальний посібник / Ю.В. Пономарьова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 192 с.
10. Проєкт // Советский энциклопедический словарь // [Научно-редакционный совет : А. И. Прохоров (пред)]. – М. : Из-во «Советская энциклопедия», 1982. – 1600 с.
11. Сапходоева О.И. Проєктивные умения в профессиональном становлении будущих офицеров тыла : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.И. Сапходоева. – Саратов, 2007. – 20 с.
12. Тыл вооруженных сил // Военный энциклопедический словарь / Председатель ред. ком. Н. В. Огарков. – М.: Воениздат, 1983. – 863 с. 13. Указ Президента України № 479/2013 – Президент України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.president.gov.ua/ru/documents/16025.html. – Название с экрана.
14. Яковенко В. Л. Основні компетенції офіцера в контексті Державної програми розвитку Збройних Сил України / В. Л. Яковенко // Військова освіта : зб. наук. пр. № 10. – К., 2002. – С. 218-223.
15. Jacquard A. Construire ses savoir. Construire sa citoyennete. – Lyon, 2000. – 315 p.

Hrupalo N. N., assistant professor

PROJECT ACTIVITY AS PERSPECTIVE MEAN OF FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF REAR

In the article project activity is examined as perspective mean of forming of professional competence of future officers of rear. It is outlined the essence of notions «rear of armed forces», «competence», «project activity», «project skills» and «collective creative portrait of students». Practice proves that gained at military higher educational establishments positive experience concerting forming of narrow professional skills of students is not enough. Conditions of nowadays actualize need of presence of formed general and professional skills among young military specialists; special place occupies project activity that is effective in any subject and discipline sphere of professional preparing of future officer of rear. Author understands project activity in the context of development of professional skills of future officers of rear thanks to worked out plan of teaching and professional activity that guarantee under the condition of right and successive organizationally – oriented and planned interaction between lecturer and students, which exposes successive fulfillment of the main stages of teaching and project tasks it is defined that mentioned process is complicated individual construction which is firming and displaying in conscious, purposeful, successful fulfillment of system of actions of verbal, intellectual, research, creative, communicative and organizational character that permit to work out and realize professionally, civil and individually significant projects.

Key words: rear of armed forces, competence, project activity, project skills, collective creative project of students.

ЗМІСТ І МЕТОДИКА ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАСОБІВ ТА ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ У ПРОЦЕСІ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито зміст формувального експерименту щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності, охарактеризовано його методику та основні етапи. Проаналізовано педагогічні умови, що впливають на всі складові цієї професійно важливої властивості та передбачають поетапну організацію підготовки, формування умінь та навичок застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу на основі моделювання ситуації оперативно-службової діяльності офіцера-прикордонника та з відпрацюванням алгоритму дії в екстремальних ситуаціях.

Ключові слова: підготовка, застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу, експеримент, методика.

В статье раскрыто содержание формирующего эксперимента по подготовке будущих офицеров-пограничников к применению специальных средств и мер физического воздействия в процессе оперативно-служебной деятельности, охарактеризованы его методика и основные этапы. Проанализированы педагогические условия, влияющие на все составляющие этой профессионально важного свойства и предусматривают поэтапную организацию подготовки, формирование умений и навыков применения специальных средств и мер физического воздействия на основе моделирования ситуаций оперативно-служебной деятельности офицера- пограничника и с отработкой алгоритма действий в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: подготовка, применение специальных средств и мер физического воздействия, эксперимент, методика.

Актуальність теми. Необхідність підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу обумовлена особливостями їх оперативно-службової діяльності, призначенням та функціями ДПСУ. Про це йдеться у нормативно-правових документах, що регламентують діяльність персоналу ДПСУ. Так у ст. 2 Закону України «Про Державну прикордонну службу України» зазначено, що одним із завдань діяльності прикордонної служби є «участь у боротьбі з організованою злочинністю і протидія незаконній міграції на державному кордоні України та в межах контрольованих прикордонних районів» [4]. На сьогодні належний формування належного рівня готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу є важливим завданням професійної підготовки.

З огляду на це метою статті є розкриття етапів формувального етапу експерименту щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності.

Стан розробленості проблеми дослідження. Проблему формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу на сьогодні вчені розглядають у контексті загальної професійної підготовки правоохоронців чи удосконалення їхньої фізичної підготовки до професійної діяльності. Аналіз наукової літератури показав, що всі дослідження з проблем підготовки правоохоронців можна розділити на кілька груп. До першої можна зарахувати ті, у яких досліджено проблему організації фізичної підготовки у вищих навчальних закладах, проаналізовано окремі педагогічні характеристики професійної та фізичної підготовки курсантів (О. Зарічанський, С. Жембровський, Л. Ішичкіна, О. Тимошенко). Друга група наукових досліджень (В. Бабенко, Ю. Волненко, О. Попов, О. Старчук) стосується питань оптимізації професійного навчання правоохоронців. Третя група досліджень (С. Антоненко, В. Горбатов, В. Золотенко, О. Іванов, О. Циганок, М. Фролов) – це аналіз різних організаційних і психолого-педагогічних аспектів професійного навчання правоохоронців тактики рукопашного бою. До четвертої групи (В. Антоненко, М. Горбачов, А. Неділько,

Ю. Юрчук) можна віднести роботи, що стосуються власне досліджень проблем фізичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та застосування заходів і засобів фізичного впливу. Зазначені дослідники поглибили розуміння сутності фізичної підготовки для ефективного виконання офіцерами-прикордонниками завдань професійної діяльності, проте безпосередньо не розглядали проблему їх підготовки до застосування засобів і заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності.

Результати дослідження. Для вирішення завдань дослідження щодо формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу ми організували та провели педагогічний експеримент. При цьому було заплановано перевірити гіпотезу про те, що формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності буде результативним за передбачених педагогічних умов.

Дослідно-експериментальну роботу було організовано з вересня 2011 до червня 2013 року на базі Національної академії Державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького. Перед проведенням констатувального етапу другого порядку (вхідний контроль) педагогічного експерименту у вересні 2011 року було визначено стан сформованості у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності відповідно до розроблених критеріїв і показників. Далі було визначено експериментальну й контрольну групи для проведення формувального етапу експерименту.

На підготовчому етапі формувального експерименту було визначено його загальний задум, сформульовано цілі, визначено суб'єктів і об'єктів, розроблено попередній план та окреслено завдання. Ми також роз'яснили учасникам експерименту загальні цілі й завдання дослідження; розробили інструментарій для проведення роботи та здійснення педагогічного аналізу отриманих результатів, визначили фактори і умови, що визначають успішність формування у курсантів готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу, а також розробили

методику формування цієї професійно важливої властивості.

У результаті теоретичного аналізу й узагальнення досліджень з питань сутності та змісту професійної готовності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Деркач, М. Дьяченко, Н. Кузьміна та ін.), психолого-педагогічних умов навчання військовослужбовців (О. Барабаншиков, П. Городов, О. Діденко, Д. Іщенко, С. Максименко, М. Нецадим, В. Райко, В. Ягупов та ін.), організації фізичної підготовки у вищій школі (Л. Матвеев, Ю. Ніколаєв, К. Бальсевич, В. Столяров, В. Видрін та ін.), а також щодо особливостей навчання рукопашного бою (С. Ашкіназі, В. Марищук, О. Фігура та ін.) ми визначили оптимальний обсяг теоретичного, практичного й методичного матеріалу, необхідного для підготовки курсантів до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу. При цьому було також визначено логічний зв'язок подання навчальної інформації, що дозволило формувати в курсантів практичні й методичні знання, навички й уміння застосовувати засоби та заходи фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності.

На основному етапі формувального експерименту було планомірно впроваджено систему заходів щодо організації, змісту і методики підготовки курсантів до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу. В експериментальній групі було впроваджено розроблені педагогічні умови та навчально-методичний комплекс, орієнтований на формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування засобів та заходів фізичного впливу. В контрольній групі подібної цілеспрямованої роботи не велося. Навчання було організовано тут за традиційними методиками, без впровадження педагогічних умов підготовки до застосування засобів та заходів фізичного впливу. Викладачі не орієнтували курсантів на необхідність формування цієї професійно важливої властивості.

Загалом *методика* підготовки курсантів до застосування засобів та заходів фізичного впливу охоплювала розробку мети, завдань, гіпотези дослідження, визначення особливостей різних етапів його проведення. *Метою* методики підготовки курсантів до застосування засобів та заходів фізичного впливу є формування в них готовності до застосування спеціальних

засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності.

Для досягнення поставленої мети було передбачено вирішити такі *завдання*:

сформувати у курсантів потребу до роботи з формування готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності;

сформувати у курсантів знання про основи застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності, про сутність і зміст цієї професійно важливої властивості;

забезпечити володіння курсантами системою практичних умінь застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності.

Для виконання цих завдань в навчальному процесі було впроваджено педагогічні умови підготовки курсантів до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності при вивченні курсантами такої навчальної дисципліни, як «Вогнева підготовка, особиста безпека та застосування сили».

Перший напрям роботи у процесі експериментального навчання передбачав *поетапну організацію підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності*.

У цьому зв'язку ми насамперед звертали увагу на забезпечення високого рівня у курсантів мотивації до засвоєння системи знань про особливості застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності, а також для самозахисту. Окрім цього, з урахуванням того, що формування готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу є процесом тривалим, а власне навчання прийомів і дій застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу потребує скоординованого практичного тренування, усю роботу з підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу було організовано протягом декількох етапів [7]. Зокрема навчання курсантів застосовувати спеціальні засоби і заходи фізичного впливу ми здійснювали в три етапи, яким

відповідали відповідні організаційні форми підготовки:

перший (навчальний) етап – це формування техніки прийомів застосування засобів і заходів фізичного впливу, тренування в прискореному пересуванні, подоланні перешкод і формування емоційно-психологічної готовності до застосування засобів і заходів фізичного впливу (3 семестр);

другий (спортивний) етап – удосконалення техніки базових прийомів застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу, оволодіння новими прийомами і діями, удосконалення в подоланні перешкод, прискореному пересуванні з підвищеним фізичним навантаженням (4 семестр);

третій (тактичний) етап – комплексне застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу з подоланням природних і штучних перешкод, прискореним пересуванням зі створенням тактичної обстановки, що моделює умови службово-оперативної діяльності (5 і 6 семестри).

Етапність стосувалася і використання відповідних форм занять. Ми передбачили здійснювати підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу з використанням трьох основних організаційних форм занять, зокрема навчальних занять, спортивної роботи та занять в умовах польового виходу. У цьому випадку було враховано, що цілеспрямоване оволодіння прийомами застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу та формування емоційно-психологічної готовності до цього вимагає певної наступності змісту різних форм занять.

Другий напрям роботи передбачав *формування знань, умінь та навичок застосування засобів і заходів фізичного впливу на основі моделювання ситуацій оперативно-службової діяльності офіцера-прикордонника та з відпрацюванням алгоритму дій в екстремальних ситуаціях*.

З урахуванням вимог діяльнісного підходу при організації підготовки ми головну увагу звертали на набуття курсантами умінь та навичок як складових готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу. Зокрема для розучування, що служить для формування у курсантів нових рухових навичок, ми використовували такі методи цілісного розучування та метод заучування

за розділами. По-перше, йдеться про виконання прийому (дії) за частинами (розділами) за лічбою керівника заняття, по-друге, про виконання прийому (дії) загалом в повільному (середньому, швидкому) темпі за командами керівника заняття; по-третє, про самостійне виконання прийому (дії) [6, с. 20–24].

На етапі удосконалення ми закріплювали рухові навички і доводили вивчені прийоми (дії) до автоматизму. Для якісного оволодіння прийому, обстановку, на фоні якої ми проводили тренування, ми намагалися зробити максимально складною, надати курсантам можливість виявляти широку ініціативу і винахідливість при вирішенні поставлених завдань.

Високий рівень підготовленості курсантів застосування засобів і заходів фізичного впливу ми забезпечували за рахунок ознайомлення із загальним алгоритмом дій при застосуванні засобів та заходів фізичного впливу. У цьому випадку при визначенні найбільш раціональної послідовності навчання техніки прийомів застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу ми враховували насамперед логічний взаємозв'язок прийомів і дій. Так, наприклад, на основі аналізу техніки прийомів сутичок із супротивником без зброї ми брали до уваги, що в структурі техніки всіх без винятку прийомів треба використовувати удари рукою й ногою, які, крім того, є основними елементами техніки більшості інших, більш складних прийомів.

Наприкінці кожного заняття з оволодіння прийомами застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу ми проводили тренування, що закріплювали сформований руховий стереотип, що є основою навички. Цей етап був визначальним, тому що на цьому етапі ми намагалися забезпечити у курсантів доконане володіння руховими діями застосування засобів і заходів фізичного впливу в умовах різних оперативно-службових ситуацій. Йдеться насамперед про такі ситуації: «Безпечне затримання правопорушника(ів) під загрозою застосування зброї з використанням засобів фізичного впливу, рукопашного бою та спеціальних засобів (наручників)», «Застосування прийомів самозахисту при затриманні під час нападу неозброєного правопорушника на прикордонника у верхньому рівні (стоячі)», «Захист – контратакуючі дії від нападу озброєного

правопорушника – захист від холодної зброї» та ін.

У всіх цих випадках сценарії відтворюють реальні ситуації оперативно-службової діяльності офіцерів-прикордонників. Ми звертали увагу на те, щоб жоден із сценаріїв не передбачав безнадійних ситуацій, тобто ситуацій, виграти у яких неможливо. Ми обирали ситуації, в яких можна перемогти шляхом вжиття заходів із дотриманням вимог застосування сили та вимог положень наказу Адміністрації ДПСУ «Про затвердження Інструкції про застосування зброї, бойової техніки, озброєння кораблів (катерів), літаків і вертольотів Державної прикордонної служби України, спеціальних засобів та заходів фізичного впливу під час охорони державного кордону та виключної (морської) економічної зони України» від 21.10.2003 р. № 200 [1].

На заняттях курсанти виконували завдання, що моделювали найбільш імовірні ситуації групових рукопашних сутичок. Це дозволяло, по-перше, формувати у курсантів уміння вільно орієнтуватися й пересуватися серед декількох супротивників (від двох і більше). По-друге, курсанти набували досвіду комбінації пересування серед групи супротивників із застосуванням найбільш ефективних заходів фізичного впливу.

Наприкінці вивчення циклу ми проводили комплексні тренування на місцевості з використанням усіх вивчених прийомів і дій. Основним завданням такого тренування було формування у курсантів умінь пересуватися на різній місцевості, долати природні й штучні перешкоди, застосовуючи засоби та способи фізичного впливу, а також виховувати морально-вольові якості, необхідні для виконання завдань оперативно-службової діяльності.

Відповідно до третьої педагогічної умови – *активізації самостійної роботи курсантів з формування готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу* в процесі оперативно-службової діяльності – ми розглядали поняття «самостійна робота» як складне і багатогранне педагогічне явище. При підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування засобів і заходів фізичного впливу ми враховували позицію вчених (В. Антоніковський, З. Курлянд, Ю. Бабанський, П. Підкасистий та ін.) про те, що стрижнем самостійної роботи суб'єкта навчання є наявність пізнавального завдання та способу його

розв'язання без прямої допомоги з боку викладача або з мінімальним його втручанням [8].

Для цього при організації самостійної роботи курсантів щодо вивчення теоретичних питань та відпрацювання умінь та навичок застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу усі запропоновані теми курсанти вивчали за певним планом (ознайомлення із сутністю та особливостями прийому; розучування вправи, прийому; тренування у виконанні вправи, прийому; практика в навчанні окремого прийому або комбінації; організація й проведення найпростіших видів парних сутичок; аналіз техніки виконання прийому і т.д.).

Таке тренування зміцнювало навички курсантів щодо застосування спеціальних заходів та засобів фізичного впливу. Після відпрацювання кожного сценарію ми ставили короткі питання, робили коментарі чи зауваження. Груповий розбір ваших дій ми робили після того, як всі курсанти виконали усі вправи. Це дозволяло оцінити ефективність самостійного вивчення курсантами того чи іншого прийому.

Самостійне виконання курсантами запропонованих завдань, систематичне повторення в процесі всього періоду навчання ми розглядали обов'язковою умовою належної підготовленості курсантів до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу як складової їх професійної підготовки.

Щодо четвертої педагогічної умови – *моніторингу сформованості у курсантів готовності до застосування засобів і заходів фізичного впливу на кожному етапі підготовки*, слід зазначити, що ми трактували моніторинг (лат. *monitor* – спостережний) як постійне спостереження за педагогічним процесом з метою виявлення відповідності бажаному результату чи попереднім припущенням [5, с. 368]. Було враховано, що педагогічний моніторинг означає нагляд, спостереження за курсантами та перевірку їх знань та передбачає порівняння тих результатів навчання, яких вдалося досягти, з тими, які планувалося досягти на початку вивчення необхідного матеріалу, а також визначення співвідношення цих результатів [3, с. 240].

Важливим для нас було також положення вчених (В. Кукушин, І. Малафійк, Т. Туркот та ін.) про те, що моніторинг має більш широкий і більш глибокий зміст, ніж поняття традиційної перевірки. Перевірка знань і умінь, як правило,

тільки констатує результати, при цьому не йдеться про з'ясування причин такого стану справ. У свою чергу проведення моніторингу передбачає вивчення результатів у зв'язку зі шляхами, способами їхнього досягнення, а також виявлення загальних тенденцій, визначення динаміки формування результатів навчання. З огляду на це ми при організації підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування засобів і заходів фізичного впливу використовували три основні види контролю: поточний (оперативний), тематичний (етапний) та підсумковий. Загалом використання контролю підготовки курсантів до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу загалом дозволило побудувати адекватні оперативні плани переходу від фактичного стану до оптимального. При цьому контроль ми розглядали і як перевірку якості засвоєння курсантами знань, умінь та навичок щодо застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу, і як орієнтовну основу щодо правильного вирішення ним навчального завдання. Контроль ми використовували як спосіб одержання інформації про якісний стан сформованості у курсантів готовності застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу. Він передбачав не тільки вивчення результатів діяльності курсантів, але й вивчення різних аспектів взаємодії курсантів і педагогів. Моніторинг у цьому випадку використовували для педагогічного супроводу, спостереження і перевірки успішності діяльності курсантів щодо формування готовності до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу.

Під час експериментального дослідження ми забезпечували систематичність і системність педагогічного контролю. Йдеться про те, що ми здійснювали постійний, цілеспрямований контроль протягом двох років роботи з курсантами, використовуючи поточні результати для корегування роботи з підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу. У всіх цих випадках викладачі враховували, що педагогічний контроль має допомогти курсанту повірити у власні сили, стати більш впевненим при вирішенні складних завдань щодо застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу.

Висновки. Для формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів

фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності було впроваджено педагогічні умови, що стосувалися впливу на всі складові цієї професійно важливої властивості та передбачали поетапну організацію підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності; формування знань, умінь та навичок застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу на основі моделювання ситуацій оперативно-службової діяльності офіцера-прикордонника та з відпрацюванням алгоритму дій в екстремальних ситуаціях; активізацію самостійної роботи курсантів з формування

готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності, а також моніторинг сформованості у курсантів готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу на кожному етапі підготовки.

Перспективами подальших досліджень є визначення основних методичних рекомендацій науково-педагогічному складу і курсантам щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності.

Література

1. Інструкція про порядок застосування зброї, бойової техніки, озброєння кораблів (катерів), літаків і вертольотів Державної прикордонної служби України, спеціальних засобів та використання заходів фізичного впливу під час охорони державного кордону та виключної (морської) економічної зони України Державною прикордонною службою України [Електронний ресурс] : Наказу Адміністрації ДПСУ від 21.10.2003 р. № 200 АДПСУ– Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0963-03>
2. Кукушин, В. С. Дидактика (теория обучения) : учеб. пособие / В. С. Кукушин. – М. : МарТ ; Ростов на/Д. : МарТ, 2003. – 368 с. – (Серия : «Педагогическое образование»).
3. Малафійк, І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
4. Про Державну прикордонну службу України : Закон України від 03 квіт. 2003 р. № 661-IV // Відом. Верхов. Ради України. – 2003. – № 27. – Ст. 208. – Зі змінами ; ост. ред. 09 черв. 2013 р.
5. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наук. думка, 2002. – 680 с.
6. Фігура, О. В. Рукопашний бій : навчально-методичний посібник. – Хмельницький : Вид. Національної академії ДПСУ, 2004. – 131 с.
7. Шевченко, О. А. Специальная направленность поэтапного формирования физических качеств военных специалистов ПВО сухопутных войск [Электронный ресурс] / О. А. Шевченко. – Режим доступа к ресурсу : <http://lib.sportedu.ru/books/xxpi/2007n1/p161-167.htm>
8. Діденко, О. В. Сутність, особливості змісту та структури готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю / О. В. Діденко, О. Р. Кирилук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 34 / Редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 121–125

Chudyk A. V., lecturer the department of personal safety

THE CONTENT AND METHODOLOGY OF FORMING STAGE OF THE EXPERIMENT ON PREPARING FUTURE BORDER GUARDS OFFICERS TO USE SPECIAL MEANS AND MEASURES OF PHYSICAL EFFECTS DURING OPERATIONAL AND SERVICE ACTIVITY

The article reveals the content of forming experiment on preparing the future border guards officers to use special means and measures of physical effects during the operational and service activity; its methodology and basic stages have been described. The pedagogical conditions affecting all components of these important professional features and providing for the phased training organization, formation of skills to use special means and measures physical effects based on modeling situations of operational activities of border guard officers and testing the procedure algorithm in extreme situations have been analyzed. Also determined ways of activation individual work of cadets on the formation readiness to use special means and measures of physical effects and specified methods for monitoring the level of formation in cadets' readiness to use them at every stage of preparation.

Keywords: preparation, use of special means and measures of physical effects, experiment, methodology.

Чумак Л. В., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії і методики виховної роботи Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» (м. Херсон)

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ДИДАКТИЧНИХ ПОЛОЖЕНЬ УШИНЬСЬКОГО К.Д.

У статті висвітлено деякі методичні засади розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури в системі дидактичних положень Ушинського К. Визначено, що центральною ідеєю дидактики є положення видатного вчителя про розвиток пізнавальних сил школяра в процесі засвоєння знань, а цілісна картина професійного зростання вчителя-словесника у вченні Ушинського К. представляє наукову модель, яку доцільно використовувати як одну із складових акме-траєкторії розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: методи, педагогічні прийоми, правила про вправи щодо розвитку «дара слова» та засоби розвитку мислення й спонукання до розумової праці.

В статті освещены некоторые методические основы развития профессионального мастерства учителя мировой литературы в системе дидактических положений Ушинского К. Определено, что центральной идеей дидактики является положение выдающегося учителя о развитии познавательных сил школьника в процессе усвоения знаний, а целостная картина профессионального роста учителя-словесника в учении Ушинского К. представляет научную модель, которую целесообразно использовать как одну из составляющих акме-траектории развития профессионального мастерства учителя мировой литературы в системе последипломного образования.

Ключевые слова: методы, педагогические приемы, правила об упражнениях по развитию «дара слова» и средства развития мышления и побуждения к умственному труду.

Дієвими ресурсами, здатними подолати сучасну кризу соціальності, є не тільки суспільні прагнення будувати діяльність з опорою на об'єктивні характеристики та зв'язки з реальністю, а й наука, що сприяє зведенню педагогічних помилок до мінімуму й одержанню позитивного результату. Набуття історико-педагогічними дослідженнями особливого значення зумовлюється їх розкриттям спадкоємності традицій та інновацій, що визначають як науковий потенціал, так і евристичну й прогностичну функції педагогічних теорій та концепцій минулого. Багато в чому співзвучні завданням сучасної школи ідеї Ушинського К. потребують нинішнього осмислення у зв'язку з проблемою професійного педагогічного удосконалення. Одним із конструктивних шляхів рішення питання розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури, з нашої точки зору, є розгляд методичних засад професійності вчителя-словесника в системі дидактичних положень видатного педагога.

Висвітленню світоглядних, філософських, психологічних та педагогічних поглядів Ушинського К. присвятили свої праці Блонський П., Данілов М., Медінський Є., Піскунов А., Стоюнін В., Чавдаров С. та ін. Практичність

використання рекомендацій великого дидакта в сучасній системі освіти досліджували Азаров Ю., Бельській В., Кларін В., Сластьонін В., Юдін Ю. та ін. Методичні аспекти розвитку мовлення дитини в педагогічній теорії Ушинського К. розглядали Власова Л., Журавлев В., Соболева О., Чернова Л. та ін.

Метою статті є розгляд методичних засад розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури в системі дидактичних положень Ушинського К. для перспективи подальшого впровадження вказаних педагогічних ідей у розробку траєкторії розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури в системі післядипломної освіти. Дослідження виконано в руслі комплексного поєднання персоніфікованого, системно-структурного та контекстного підходів до розгляду педагогічної спадщини Ушинського К. Д. Методами дослідження є: структурно-аналітичний та порівняльно-історичний, які дозволяють вивчати спадкоємні зв'язки між різними ідеями; метод систематизації наукових ідей; збір та інтерпретація фактологічних даних; методи літературознавчого аналізу.

Лейтмотивом, що проходить через значну частину ідей великого вчителя, є

акцентування важливості відповідального ставлення педагога до професійної діяльності, «щоб сам наставник дивився на свій предмет і говорив про нього серйозно, щоб він приступав до своєї справи з повною свідомістю важливості його значення» [8, с. 341].

Вчений відкрив шлях у школу кращим літературним зразкам та фольклору в саме час, коли художня творчість в якості навчального матеріалу ігнорувалося. Значно сприяють розвитку професійної майстерності сучасного вчителя світової літератури дидактичні ресурси, представленні видатним педагогом у книжках «Рідне слово», а саме: «366 прислів'їв і приказок, 62 загадки, 51 баєчку й жарт, 32 народні казки, 22 народні пісні, 7 скоромовок, а також безліч творів, у тому числі й своїх, близьких за змістом і формою до народних» [3, с. 206] та спеціально написані вченим «ділові» статті науково-популярного й художнього характеру, вірші, оповідання поетів і письменників, групи слів і фрази, які визначають основну лінію логічного руху матеріалу. Внутрішньою формою і джерелом розвитку професіоналізму вчителя-словесника в них виступають духовний архетип «слово» і мова, які містять у собі філософський та художньо-естетичні образи, логіку й спосіб мислення, творчість, ціннісно-сміслові інтенції і досвід емоційного ставлення фахівця до своєї професійної діяльності, до дитини і себе самого [6, с. 4]. Отже, у вищезазначених навчальних книгах змістом і способом трансляції матеріалу не тільки забезпечується синтез природних, соціальних, предметних і екзистенціальних утворень життєвого світу школяра, а й визначаються конструктивні шляхи сприйняття та розуміння дитиною складності світу, людського життя, активність і смисли її діяльності, яка навчає, виховує й духовно розвиває учня.

Розробляючи теорію навчання, вчений одночасно створює базу, яка забезпечує зростання професійної майстерності вчителя через її практичну реалізацію. Найважливішими загальнодидактичними вимогами щодо успішного навчання у програмах педагогічного курсу для жіночих навчальних закладів у розділі «Дидактика» Ушинським визначено: своєчасність, поступовість, органічність, постійність,

твердість засвоєння, ясність, самодіяльність учня, відсутність у навчанні надмірної напруженості й надмірної легкості, його корисність, моральність [10, с. 349-373]. Один з головних постулатів системи дидактичних положень великого педагога наголошує, що «розвинути в учневі увагу до наукових предметів – значить прокласти йому широку і легку дорогу до навчання. Увага – єдині ворота, через які свідоме знання, одне тільки плідне, може перейти в розумові здібності учня. Недолік здібностей в учневі є, здебільшого, не більше, як невміння бути уважним, і в цій неувазі більше всього винна школа, тому що вміння не народиться з людиною (дитяча увагу завжди миттєва), а отримується навиком. Ось чому ... нам здається, що вміння вчителя зайняти в свій урок всіх учнів є критеріумом вчительського гідності» [5, с. 205]. Отже, вчителю світової літератури, бажано прийняти до відома, що завданнями вчителя Ушинський вважав послідовний розвиток вмінь учнів зосереджувати свою увагу і постійне зайняття педагога у свої уроки всіх учнів.

Питання організації та методів навчання, які включені в програму педагогіки (розділ «Дидактика») розроблені на основі загальнодидактичних положень і представлені Ушинським в тезах, а саме: «Загальна організація вчення. Необхідність плану. Його правильність і практичність. Два головні метода викладання і навчання: 1) метод синтетичний; 2) метод аналітичний. Прийоми викладання: 1) прийом догматичний або той, що пропонує. 2) Прийом сократичний або той, який питає. 3) Прийом евристичний або котрий дає завдання. 4) Прийом акроаматичний або такий, що викладає. Особлива відповідність цих прийомів віку і прийомам вчення. Необхідність їх з'єднання в кожному викладанні» [10, с. 359]. На думку вченого, «всякий правильний метод навчання від відомого для хлопчиків повинен переходити до невідомого, а не навпаки» [11, с. 235]. Отже, підкреслюючи залежність застосування методів від своєрідності навчального предмета і віку учнів, видатний дидакт прагне показати різноманітність методів навчання і відносно значення кожного з них для розумної організації та постановці навчання.

Для успішної роботи щодо розвитку мовлення, яка, на думку Ушинського, можлива при об'єднанні й спільній реалізації усіх цілей вивчення вітчизняної мови, вчений пропонує певні кроки, а саме: «До цього ведуть три роду спільних занять, а саме: 1) бесіди з дітьми, 2) тлумачне читання і читання напам'ять літературних зразків і 3) вивчення граматики» [11, с. 230]. Рекомендуючи вчителям для кращого засвоєння школярами нового матеріалу при поясненні використовувати методу сократівської бесіди: «якщо наставник хоче, щоб дитя ясно зрозуміло і дійсно засвоїло якусь нову для нього думку, то найкраще досягає цього сократівським способом. Викликаючи з дитяти два або багато, вже існуючих в його душі, уявлень, звертаючи увагу на протиріччя або подібність цих уявлень, наставник відкриває самому учневі можливість абсолютно самостійно або з необхідною допомогою (чим менше допомоги, тим краще) здолати протиріччя і вивести нову істину» [4, с. 344], вчений пояснює свою пропозиції наступним чином: «Сократівський спосіб викладання має, крім інших своїх переваг, ще ту гарну властивість, що утримує самого наставника від передчасного повідомлення дітям інших розсудливих комбінацій. Діти зрозуміють при сократівському способі в цих комбінаціях настільки, наскільки стане в них дійсної сили в даний час, тобто стане їх знань і розуму. Але якщо навіть припустити, що учень зрозуміє думку, пояснену йому вчителем, то і в такому випадку думка ця ніколи не вкладеться в голову його так міцно і свідомо, ніколи не зробиться такою повною власністю учня, як тоді, коли він сам її виробить, тільки звернувши увагу на подібність або відмінність уявлень, які вже вкоренилися у ньому» [11, с. 233-234]. Отже, вчителю світової літератури важливо прийняти до уваги, що найважливішими методами навчання видатний педагог уважав сократівську бесіду, усну розповідь, бесіди з дітьми, питання учням, їх відповіді, пояснення вчителя поряд з дитячими спостереженнями, тлумачне читання та читання напам'ять літературних зразків.

Попереджуючи, що «більше ж за все треба уникати, щоб який-небудь прийом викладання не перетворився на рутину, бо рутинна звільняє учня від необхідності мислити» [9, с. 21], Ушинський вважав, «в

дидактиці порівняння повинно бути основним прийомом. І це зрозуміло, адже все в світі пізнається порівнянням» [11, с. 236].

Провідну дидактичну ідею, що розвиток мислення учнів у процесі в логіко-пізнавальної діяльності засвоєння знань повністю реалізується завдяки використанню таких засобів, як заучування, вправи та повторення, Ушинський підтверджує рядом своїх положень, а саме: «педагог, бажаючи що-небудь міцно відобразити в дитячій пам'яті, повинен подбати про те, щоб як можна більше органів почуттів – око, вухо, голос, почуття мускульних рухів і, навіть, якщо можливо, нюх та смак – взяли участь в акті запам'ятовування. При такому дружному сприянні всіх органів в акті засвоєння ви переможете саму ледачу пам'ять. Звичайно, таке складне засвоєння відбуватиметься повільно, але не треба забувати, що перша перемога пам'яті полегшує другу, друга – третю і т. д.» [13, с. 149-150]; «розуміючи всю важливість міцності ... перших асоціацій, вихователь буде повертатися до них при кожному зручному випадку і не для того тільки, щоб відчувати, міцний фундамент, але і для того, щоб повторенням робити його все міцніше і міцніше, так як у міру вчення він витримує все більшу і більшу тяжкість» [4, с. 344]; «розуміючи, що всякий слід пам'яті є не тільки слідом відчуття, що протікло, але в той же час і сила для придбання нового, вихователь буде безупинно піклуватися про збереження цих сил, так як в них лежить запорука для придбання нових відомостей. Всякий крок вперед повинен спиратися на повторення колишнього» [3, с. 345]; «чим менше вік учня, тим частіше слід вдаватися до повторення, тому що перші сліди науки вкорінюються набагато важче наступних» [4, с. 343] та ін. Великий дидакт пропонує розрізняти психологічну природу активного і пасивного повторення, яке є попередженням забування, надаючи перевагу, більш міцному активному повторенню, котре не тільки передбачає пригадування, а й привчає учня втілювати особисті думки в слова, наприклад: «активне повторення полягає в тому, що учень самостійно, не сприймаючи вражень із зовнішнього світу, відтворює в самому собі сліди сприйнятих їм попередніх уявлень. Це

активне повторення набагато діяльнініше пасивного і здібні діти інстинктивно віддають перевагу першому: прочитавши урок, вони закривають книгу і намагаються проговорити на пам'ять» [4, с. 344]; «можна виправити іноді в дитині чудову нездатність до навчання, привчивши її до активного повторення уроку, якщо вона сама ще не відкрила його користі своїм маленьким досвідом... Відповідаючи вголос і з найбільшою точністю свій вивчений урок, висловлюючи усно або письмово сприйняту думку, малюючи напам'ять вивчену карту тощо, учень набуває навик втілювати в слово і частково у справу свій внутрішній світ... Вперте пригадування є працею, і працею інколи нелегкою, до якої необхідно привчати дитя потроху, тому що причиною забудькуватості часто буває лінь згадати забуте, а від цього вкорінюється погана звичка недбалого поводження зі слідами наших спогадів. Ось чому нетерплячі вчителі, котрі підказують дитині, як тільки вона запнеться, псують пам'ять дитяті» [4, с. 344]; «немає ніякої потреби повторювати вивчене неодмінно в тому порядку, в якому воно було вивчено, а навпаки, набагато ще корисніше ... повторення випадкові, які вводять вивчене у нові комбінації, тобто, іншими словами: тим, що вивчено, необхідно постійно користуватися, щоб привчати і дитя користуватися тими багатствами, які набула його пам'ять.... При кожному повторенні наставник вплітає якусь нову ланку у встановлену вже в дитячій голові мережу слідів: або пояснює те, що з наміром не було пояснено раніше, або додає які-небудь подробиці, яких з наміром не сказав колись, знаючи з досвіду, що дві-три зайві подробиці, коли ще не вкоренилося головне, можуть підкопати всю будівлю, і подробиці, і головне, і що ті ж самі подробиці і пояснення, передані після того, як головне вкоренилося, сприймаються надзвичайно легко і вкорінюються міцно» [4, с.346]; «чим менше вік учня, тим частіше слід вдаватися до повторення, тому що перші сліди науки вкорінюються набагато важче наступних» [4, с. 343]; «самі діти дуже не люблять повторення того, що ними було вивчено і забуто, і дуже люблять розповідати і переповідати те, що пам'ятають. Забуття є почасти теж поганою звичкою: і діти, яких вчили багато чому, але безглуздо, які безупинно забували те, що

вивчали, відрізняються згодом дурною пам'яттю» [11, с. 233]. Переконливо доводячи необхідність застосування такого простого засобу навчання як заучування для «збагачення свідомості фактичним матеріалом і розвитку пам'яті школяра» [1, с. 98], вчений проте рекомендував не задавати «дітям уроків, які їм не під силу, тому що такі уроки, яких дитя не може подолати, надривають пам'ять ... породжують у дітей невпевненість у своїх силах» [4, с. 342]. Отже, вчителю світової літератури для розвитку логіко-пізнавальних навичок школярів бажано якомога частіше використовувати на уроках такі педагогічні прийоми як, порівняння й повторення.

Акцентування на необхідності застосування в навчанні вправ школярів в описі тих чи інших предметів, Ушинський пояснював розвитком таких дорогоцінних дитячих якостей як мислення й мовлення: «для перших вправ необхідно, щоб предмет безпосередньо відбивався у душі дитини, і, так би мовити, на очах учителя, і під його керівництвом відчуття дитяти перетворювалися на поняття, з понять складалася думка і думка вдягалася в слово» [6, с. 101]; «слід тільки до кожної вправи приступати обмірковано і не залишати її перш ніж учні отримають в ній деякий навик. Треба намагатися, щоб при кожній вправі учень повинен був подумати, як це зробити, а не тільки пригадувати, як вона робилася» [9, с. 21]; «вправа це надзвичайно корисно і в тому відношенні, що привчає дитя до самої гострозорої спостережливості, до суворого порядку в думках і суворой точності у виразах; а все це такі дорогоцінні якості, які, звичайно, вчитель має намагатися укоренити і розвинути в дитині» [11, с. 237-238]. Отже, для розвитку професійної майстерності вчителю світової літератури бажано звернути особливу увагу на застосування таких засобів розвитку мислення і пам'яті дитини як повторення і вправи, використовуючи їх у системі з метою оптимізації навчального процесу на уроках, адже «справжня педагогіка, уникаючи обох крайнощів, дає учням насамперед матеріал і в міру накопичення цього матеріалу приводить його в систему. Чим більше і різноманітніше нагромаджується матеріал, тим вище стає система» [5, с. 356].

Важливими для вчителя світової літератури у контексті викладання предмету є найцінніші правила про вправи щодо розвитку «дару слова», запропоновані великим педагогом, а саме: «вправи «повинні бути по можливості самостійними, тобто дійсно вправами, а не тільки що здаються такими. Якщо дитя з допомогою вчителя зрозуміє думку, виражену письменником, і засвоїть форму, в якій ця думка висловилася, то це ще не означає, що воно вправляє дар слова; воно збагачує лише то свій розум, але власна його здатність дару слова може залишитися абсолютно не розвиненою. Переказування прочитаного своїми словами також вельми погана вправа для дару слова. Тут дитина бореться з розвиненою формою думки і мови, які набагато вище її власного розвитку, і досягає тільки того, що пропусками, недомовками, нелогічними перестановлюваннями думки спотворює думку і мову письменника. Так що дитя краще б зробило, якби засвоїло її цілком. До цих вправ звичайно приєднуються в середніх і старших класах так звані «твори на теми»... Твори, якщо під ними розуміти вправи дару слова ... , повинні бути дійсно вправами, тобто по можливості самостійними зусиллями учнів висловити усно або письмово свою самостійну думку, а не зшивкою чужих фраз»; «вправи дару слова повинні бути систематичними ... не повинні пригнічувати розвитку цієї здатності надмірними вимогами, а всякий раз давати нові вправи, для виконання яких потрібні б вже всі сили, придбані цією здатністю. Будь-яка нова вправа повинна знаходитися у зв'язку з попередніми, спиратися на них і робити крок вперед»; «вправи повинні бути логічними»; «вправи дару слова повинні бути усними і письмовими, і притому усні повинні передувати письмовим... Письмові вправи дару слова повинні вже слідувати після усних і поступово, згідно з віком дітей, їх розвитком, їх навиком в механізмі письма та їхнім вмінням письмово викладати свої думки. Почати потрібно з описів, підготовлених під керівництвом учителя. Крім вправ в описових оповіданнях, слід вправляти дитя і в оповіданнях послідовних у часі, тобто історичних, в оповіданнях подій, наступних одна за іншою» [5, с. 335]; «краще давати дітям читати небагато, але із

звітом про прочитане, ніж багато без всякого звіту» [6, с. 342] та ін.

При акцентуванні необхідності використання у шкільній практиці широкого кола засобів спонукання дітей до вчення, особливу увагу вчений приділяє саме інтересу учнів: «Ми думаємо, що найкраще привчити дитя прямо до виконання його навчальних обов'язків, які б вони не були; але полегшувати йому ці обов'язки там, де можна, інтересом предмета» [11, с. 229]; «вчення, позбавлене всякого інтересу і взяте тільки силою примусу, хоча б вона черпалася з кращого джерела – з любові до вихователя, – вбиває в учнів охоту до навчання, без якої він далеко не піде; а вчення, засноване тільки на інтересі, не дає можливості зміцнити самовладання і волю учня, так як не все у вчення цікаве і прийде багато чого, що треба буде взяти силою волі» [7, с. 468].

При плануванні уроків вчителю світової літератури доцільно враховувати, що Ушинський К. попереджав: «Жоден наставник не повинен забувати, що його найголовніший обов'язок полягає в привчання вихованців до розумової праці і що цей обов'язок більш важлива, ніж передача самого предмета» [12, с. 360]; «основна ідея при вивченні ... полягає в тому, що дитя може висловити ясно і самостійно тільки ту думку, яку і засвоїть так само ясно й самостійно» [7, с. 467]. Отже, вчителю світової літератури бажано взяти на замітку, що поступове збільшення потрібних від учнів розумових зусиль є істотним засобом розвитку дитячої уваги.

Таким чином, центральною ідеєю дидактики Ушинського є положення видатного вчителя про розвиток пізнавальних сил школяра в процесі засвоєння знань, а цілісна картина професійного зростання вчителя-словесника у вченні Ушинського К. представляє наукову модель, яку доцільно використовувати як одну із складових акме-траєкторії розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури в системі післядипломної освіти.

Дослідження ідей видатного педагога щодо класно-урочної системи з метою оптимізації навчально-виховного процесу сучасного загальноосвітнього закладу можуть стати подальшими перспективними науковими розвідками.

Література

1. Данилов М.А. Дидактика К.Д. Ушинского / Под ред. действ. Члена АПН РСФСР Е.Н. Медынского. – М.; Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – 172 с.
2. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки : навч. посібн / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович – К. : Знання, 2006. – 447 с.
3. Ушинский К.Д. Внутреннее устройство северо-американских школ / К.Д. Ушинский // Собр. соч. : В 11-ти т. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2. – С. 204-232.
4. Ушинский К.Д. Главнейшие черты человеческого организма в приложении к искусству воспитания. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11-ти т. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1949. Т. 8. – С.341-347.
5. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка / К.Д. Ушинский Собр. соч. : В 11-ти т. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. Т. 5. – С. 333-356.
6. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии / К.Д. Ушинский Собр. соч. : В 11-ти т. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. Т. 3. – С. 87-252.
7. Ушинский К.Д. Педагогические приложения анализа памяти / К.Д. Ушинский // Архив К.Д. Ушинского. – М.: Издательство Академии пед. наук РСФСР, 1961 г. – Т.3. – С. 458-492.
8. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні // К. Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори: [у 2-х т.]; за ред. Пискунова О., Костюка Г. та ін. – К.: Радянська школа, 1983. Т. 2. – С. 333-362.
9. Ушинский К.Д. Предисловие к первому изданию «Детского мира»/ К.Д. Ушинский Собр. соч. : В 11-ти т. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. Т. 5. – С. 17-39.
10. Ушинский К.Д. Программы педагогического курса для женских учебных заведений / Избранные труды. В 4 кн. – Кн. 4 / К.Д. Ушинский; сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепровы. – М.: Дрофа, 2005. – С. 349-373.
11. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» (Приложение к практической грамматике) / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11-ти т. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1949. Т. 7. – С. 225-241.
12. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский Собр. соч. : В 11-ти т. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2. – С. 333-361.
13. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11-ти т. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1949. Т. 1. – С. 775.

Chumak L. V., candidate of pedagogical sciences, lecture of chair

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS OF WORLD LITERATURE IN THE SYSTEM OF DIDACTICAL THESES OF USHINSKIY K.D.

The article outlined some of the methodological principles of development of professional skills of teachers of world literature in the system of didactical theses of Ushinskiy K.D. for perspective of further inculcation of mentioned pedagogical ideas in working out of trajectory of development of professional skills of teachers of world literature in the system of postgraduate education. The research is made in the channel of complex connection of personified, systemed-structural and context approaches to examination of pedagogical heritage of outstanding pedagogue. The methods of research are: structural, analytical and comparative and historical ones that permit to learn hereditary ties between different ideas; method of systematization of scientific ideas; gathering and interpretation of fact information; methods of literary criticism and analysis. It is examined didactical demands concerning successful teaching in the programmes of pedagogical course for women's educational establishments in the unit «Didactics» are more effective from the points of view of outstanding pedagogue, methods, pedagogical approaches, rules and tasks concerning «gift of the word» and means of development of thinking and directions to mental work. It is defined that central idea of didactics, is thesis of great teacher about the development of cognitive forces of schoolchild in the process of perception of knowledge and integral picture of professional growth of teacher-philologist in teaching of Ushinskiy K., to our minds is scientific model which is nice to use as one of the components of acmeological trajectory of development of professional skill of teachers of world literature in the system of postgraduate education.

Key words: methods, pedagogical approaches, rules about tasks concerning development of «gift of the word» and means of development of thinking and directions to mental work.

САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ВИД СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У даній статті визначено зміст діяльності органів студентського самоврядування. Охарактеризовано прояви соціальної активності студентів через студентське самоврядування на основі її структурних компонентів. Проаналізовано особливості соціальної активності студентської молоді через студентське самоврядування. В ході подальших досліджень доцільно вивчати особливості прояву різних структурних компонентів соціальної активності студентів: мотиваційного, ціннісного, емоційно-вольового, пізнавально-рефлексивного та діяльнісного, з метою виявлення та характеристики їх проявів через участь у діяльності студентського самоврядування.

Ключові слова: соціальна активність, студентська молодь, студентське самоврядування.

В этой статье определена суть деятельности органов студенческого самоуправления. Охарактеризованы проявления социальной активности студентов через студенческое самоуправление на основе ее структурных компонентов. Проанализированы особенности социальной активности студенческой молодежи через студенческое самоуправление. В дальнейших исследованиях стоит изучать особенности проявления разных структурных компонентов социальной активности студентов: мотивационного, ценностного, эмоционально-волевого, познавательно-рефлексивного и деятельностного, с целью определения и характеристики их проявлений через участие в деятельности студенческого самоуправления.

Ключевые слова: социальная активность, студенческая молодежь, студенческое самоуправление.

Постановка проблеми. Ефективні суспільні перетворення можливі лише за умови активної, творчої участі молоді у процесі створення матеріальних і духовних благ. Особливе місце у виховній роботі зі студентами традиційно займала позиція формування і розвитку їхньої активності шляхом залучення до різних видів позанавчальної, творчої, трудової, пізнавальної діяльності. Незважаючи на ці пріоритети, сучасний стан виховної діяльності у вищій освіті констатує зміщення акцентів із позанавчальної виховної роботи на навчальну діяльність.

Проте розвиток соціальної активності у студентів є надзвичайно значимим для формування особистості конкурентоспроможного професіонала [9]. Суспільство зацікавлене у цілеспрямованому формуванні соціально-професійної активності та проявах соціальних ініціатив особистості, оскільки це забезпечує освоєння і прийняття індивідом суспільних цінностей та ідеалів, ефективного виконання ним своїх функцій та ролей у всіх сферах життєдіяльності. У сучасних соціально-політичних умовах постає такий психологічний портрет кваліфікованого спеціаліста: це соціально зріла, активна та ініціативна особистість, яка володіє навичками життєвої компетентності,

саморозвитку, саморегуляції, є суб'єктом свого навчання і життя. Тому студентське середовище потребує створення особливого механізму залучення внутрішніх механізмів саморозвитку та самоствердження [8], актуальною стає проблема формування у студентської молоді комплексу особистісних якостей і компетентностей, які сприятимуть активній соціальній життєвій позиції.

На нашу думку, формування такої особистості фахівця можливе лише в умовах суспільно-корисної діяльності. Найефективнішим осередком формування соціальної активності є студентське самоврядування, яке потенційно здатне охопити всю студентську молодь і забезпечити її соціальне становлення та розвиток.

Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді вивчала Л.О. Шеїна [15], питання виховного потенціалу студентського самоврядування піднімали Н.О. Нефьодова [4] та О.В. Пономарьов [6], процес виховання особистісних якостей та становлення майбутніх фахівців у студентському самоврядуванні розглядали В.М. Певзнер [5] та Г.В. Троцько [12].

Актуальність теми даної статті посилює той факт, що студентське самоврядування є

плацдармом для розвитку всіх видів соціальної активності одночасно.

Не зважаючи на велику кількість досліджень ролі студентського самоврядування для розвитку особистісних якостей, його роль у формуванні соціальної активності цілісно та системно не досліджена. Аналіз теоретичних джерел з даної проблеми, виокремлення мало вивчених її аспектів дозволили обґрунтувати цілі та основні завдання дослідження.

Цілі даної статті: дослідження ролі студентського самоврядування у формуванні соціальної активності студентської молоді.

Завдання дослідження: 1. Дослідити зміст діяльності органів студентського самоврядування. 2. Охарактеризувати прояви соціальної активності студентів через студентське самоврядування на основі її структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна соціально-політична ситуація в Україні вимагає активної участі громадськості у суспільному житті. Соціальна активність студентської молоді сьогодні зустрічається значно рідше за пасивність, яка проявляється в безініціативності, відсутності прагнення до самовдосконалення, самореалізації, прагненні діяти лише в своїх інтересах. Саме тому наразі є актуальною проблема формування соціальної активності студентської молоді. З огляду на окреслену проблему актуальним є вивчення феномену соціальної активності студентів та її структури.

Соціальна активність студентської молоді – це комплексна характеристика студента, який володіє світоглядом як системою знань і переконань, має власну позицію, свідомо здійснює соціально корисну діяльність, що зумовлена внутрішніми потребами особистості студента і характеризується інтенсивністю, якістю, змістовим наповненням [2].

Для розуміння сутності феномену соціальної активності студентської молоді доцільно розглядати її структуру. Ми вважаємо, що до структури соціальної активності входять такі компоненти: мотиваційний, ціннісний, емоційно-вольовий, пізнавально-рефлексивний, діяльнісний [14].

Оскільки соціальна активність є родовим поняттям для таких видів активності, як комунікативна, громадська, політична, пізнавальна, навчальна, трудова, вольова, духовна, творча та інші, за умови їх конструктивної, соціально бажаної спрямованості, а студентське самоврядування покликане брати активну участь у вдосконаленні навчально-виховного процесу, вирішенні організаційних, культурних, соціально-побутових та інших питань, які стосуються інтересів студентів; створювати умови для формування у студентів особистісних якостей, необхідних для максимальної їхньої самореалізації на ринку праці, то ми можемо розглядати студентське самоврядування як організовану систему формування та механізм реалізації соціальної активності студентської молоді.

Студентське самоврядування надає широкі можливості для самореалізації особистості у різних сферах: організаційній, громадській, науковій, благодійній, роз'яснювальній, агітаційній та інформаційній. Участь у студентському самоврядуванні спрямована на розвиток позитивного ставлення студента до себе і суспільства як активного та відповідального соціального суб'єкта.

На нашу думку, найважливішим узагальнюючим напрямом реалізації соціальної активності є активність в організаційній сфері, яка найбільш яскраво виражена у діяльності студентського самоврядування та об'єднує у собі різноманітні прояви соціальної активності. Пасивне ставлення студентів до діяльності студентського самоврядування свідчить про їхню особистісну пристосовницьку позицію, яка стає суттєвою перепорою до становлення соціальної активності особистості.

У процесі розвитку самоврядування реалізуються дві групи функцій: загальноуправлінські і специфічно самоврядні. Перші відображають навчально-виховні задачі і спрямовані на морально-правове виховання; другі – на задоволення потреб та інтересів студентів [11].

Учасники студентського самоврядування характеризуються:

- самостійністю у прийнятті рішень;
- проявами ініціативи;

Питання психології

- вмінням ці ініціативи планувати і реалізовувати в інтересах колективу із залученням людських ресурсів;

- здатністю до аналізу своєї роботи, підбиття підсумків зробленого і прийняття відповідних рішень, що сприяють самовихованню і розвитку особистісних якостей, формуванню активної життєвої позиції.

Таким чином, у ході участі студентів у діяльності студентського самоврядування ми спостерігаємо наявність усіх структурних компонентів соціальної активності.

На нашу думку, базовим компонентом соціальної активності студентів є мотиваційний. Можна виокремити такі види мотивації студентів до участі у студентському самоврядуванні:

- *афіліативна*, яка містить потреби людини в: налагодженні соціальних зв'язків, ідентифікації з групою, вихованні відчуття впевненості у собі, отриманні емоційно-насиченого схвалення;

- *когнітивна*, яка передбачає можливість отримання знань, умінь, навичок організаторської роботи і розвитку своїх лідерських здібностей, прагнення ознайомитися з різними видами діяльності, розширити свій практичний досвід [14];

- *прагматична*, а саме: прагнення до кар'єрного зростання, до набуття у перспективі особливих можливостей, які виникають внаслідок участі у молодіжній організації, в освітніх програмах, бажання отримати рекомендації при працевлаштуванні.

Серед причин пасивності студентської молоді можна виділити переважання зовнішніх мотивів соціально значущої діяльності над внутрішніми, тобто бажання отримати певну винагороду (матеріальну чи моральну) над безкорисливим бажанням здійснити соціально значущу діяльність.

На нашу думку, найзмістовніше характеризує мотивацію студента до соціальної активності явище афіліації, що містить потребу людини в налагодженні соціальних зв'язків, яка виникає через бажання: усвідомити власну позицію в системі взаємозв'язків, виховати відчуття впевненості у собі, утвердити власне «Я», досягти уваги, співучасті, підтримки від інших, знайти для себе позитивні стимули у житті, отримати емоційно-насичене

схвалення, сформуванню самоставлення, обмінятися соціальними вміннями тощо [1].

Мотиви соціальної активності дуже рідко трапляються в чистому вигляді, хоча, досліджуючи окремі ситуації, майже завжди можна простежити чітке домінування певного мотиву.

Відмінності у мотивації студентської молоді до участі у студентському самоврядуванні зумовлюють реалізацію ними соціальної діяльності на різних рівнях. Так, можливі такі рівні активності у студентському самоврядуванні: повна відмова від будь-якої відповідальності, прагнення брати участь у студентському самоврядуванні в межах мікрогрупи, ситуативне бажання брати участь у студентському самоврядуванні за певних обставин, готовність нести відповідальність за певний напрям діяльності, глибоке прагнення брати участь у студентському самоврядуванні.

Факт участі у студентському самоврядуванні стає істинним критерієм соціальної активності тоді, коли ця діяльність має соціальну цінність для студента. Ціннісна значимість діяльності для студентів базується на отриманні задоволення від її здійснення, самооцінці діяльності, на причинах і мотивах включення у цю діяльність.

Аналіз сучасних реалій засвідчує, що процес формування системи соціальних цінностей у студентському середовищі є недостатньо динамічним та керованим. Адже більшість молоді перебуває у стані вибору своїх ціннісних орієнтацій. Тому серед студентів можна виокремити таких осіб, які характеризуються:

- гуманістичною спрямованістю;

- невизначеними ціннісними орієнтаціями, які пов'язані з нерозумінням молоддю сенсу власного життя, відсутністю життєвих орієнтирів;

- внутрішньо конфліктною, суперечливою орієнтацією, в основі якої лежать суперечності між особистісними ціннісними орієнтаціями, і цінностями, прийнятими у суспільстві, які викликані вже наявними, але ще не стабільними особистісними орієнтаціями студентів;

- прагматичною спрямованістю особистості.

На нашу думку, йдеться про дійсну соціальну активність серед студентів, які

беруть участь у студентському самоврядуванні, лише в тому випадку, коли для них на першому місці стоять: інтереси оточуючих, пріоритети цінностей активного та продуктивного життя.

Емоційно-вольовий компонент соціальної активності у контексті студентського самоврядування виявляється через такі особистісні риси, як: самостійність, організованість, відповідальність, здатність боротися з труднощами, вміння доводити справу до кінця – це, так звана, вольова саморегуляція. Також важливим у межах цього компоненту соціальної активності є емоційне ставлення особистості до діяльності студентського самоврядування.

Показниками пізнавально-рефлексивного компоненту соціальної активності студентів у діяльності студентського самоврядування є: усвідомлення сутності студентського самоврядування, наявний досвід соціальної діяльності, здатність аналізувати свої вчинки, постійний пошук нової інформації, шляхів саморозвитку, самовиховання, самореалізації, вміння співвідносити свої можливості у перетвореннях оточуючого середовища із суспільними вимогами.

Нерозуміння студентами змісту діяльності студентського самоврядування та його структур, або хибне бачення їх діяльності може бути пов'язане з низьким рівнем поінформованості про діяльність цієї структури чи з її формалізмом.

Наявність умінь та навичок соціальної діяльності, з одного боку, спонукає студента до участі у студентському самоврядуванні, а з іншого – саме у студентському самоврядуванні і формуються ці вміння та навички.

Безпосередні прояви соціальної активності у студентському самоврядуванні реалізуються через її діяльнісний компонент. Критеріями діяльнісного компоненту тут виступають: кількість реалізованих соціальних проектів, посада в органах студентського самоврядування та прагнення займати певну посаду чи виконувати певні обов'язки у власному ВНЗ, ступінь участі у різних напрямках соціальної діяльності в межах університету.

Низький рівень соціальної активності студентів у діяльності органів студентського

самоврядування частково зумовлений значним формалізмом цих органів. Так, дуже часто студентські ради є своєрідними додатками до адміністрації ВНЗ. До того ж часто ініціатива щодо створення студентського самоврядування іде від керівництва навчального закладу. Оскільки органи самоврядування повинні спиратись на самоорганізацію, саморегулювання та самодіяльність, а така форма організації суперечить цій концепції, то їхня діяльність є скоріше формальною, ніж реальною. За таких умов особливої уваги потребує імідж студентського самоврядування, оскільки від нього залежить емоційне ставлення студентів до участі у цій організації, а отже й адекватне сприйняття діяльності.

На нашу думку, студентське самоврядування є видом соціальної активності студентів тоді, коли воно створює реальні передумови для самореалізації особистості, розкриття всіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності, творчості, формування суб'єктності особистості. Активність студентів у студентському самоврядуванні вказує на те, чи є студентство споживачем, а чи активним учасником суспільного життя. Студентське самоврядування є надзвичайно ефективним засобом формування демократичних традицій та культури, прищеплення навичок відстоювання та захисту своїх інтересів, інтересів громади [11].

Участь студентів у діяльності студентського самоврядування полягає у поступовому оволодінні методами пізнання світу і самовизначення, тут формується система ціннісних орієнтацій активної творчої особистості, активізуються та реалізуються процеси самовиховання і саморозвитку особистості.

Висновки. Студентське самоврядування є видом соціальної активності студентської молоді у тому разі, якщо: її участь у ньому опосередкована афіліативною мотивацією; у структурі особистості переважають альтруїстичні цінності; ставлення особистості до діяльності студентського самоврядування має емоційно позитивне забарвлення; вона здатна відповідати за свою діяльність, володіє певними навичками соціальної діяльності, вміє аналізувати свої вчинки.

Література

1. Булах І.С., Долинська Л.В. Викладач – студент: психологія міжособистісних взаємодій : навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К.: Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 106 с.
2. Косовець В.І. Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук / В. І. Косовець; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2009, С. 37.
3. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема. (Філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
4. Нефедова Н.А. Воспитательный потенциал студенческого самоуправления вуза / Н. А. Нефедова // «Вектор науки» Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2010. - №2 (2). – С. 88-90.
5. Певзнер В.М. Педагогический потенциал студенческого самоуправления в современном вузе: дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук / В. М. Певзнер; Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2005. – 182 с.
6. Пономарев А.В. Воспитательный потенциал студенческого самоуправления / А. В. Пономарев // От теории к практике, 2008. - №1. – С. 106-110.
7. Потопа К.Л. Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук / К. Л. Потопа; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2006. – 21 с.
8. Соколова Е.С. Структурный подход к пониманию мотивации социальной активности молодежи [электронный ресурс] / Е. С. Соколова. – Режим доступа : <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Sokolova/>
9. Студентське самоврядування в Україні: досвід та перспективи. Аналітичний огляд / за ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2006. – 52 с.
10. Студентське самоврядування в Україні / ред.-упоряд. Н. Демчук, Л. Кудіна. – К.: Молодіжна Альтернатива, 2004. – 60 с. – (Серія "Молоді автори"; вип. 6).
11. Студентське самоврядування: досвід, проблеми, перспективи розвитку: Збірник тез і статей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції / Відповід. ред. В. С. Каложний. – Запоріжжя: ЗДІА, 2012. – С. 9.
12. Троцько Г.В. Студентське самоврядування як засіб розвитку особистості / Г. В. Троцько // Педагогічна і психологічна науки в Україні: у 5 т. – К.: Пед. думка, 2007. – Т.1.: Теорія та історія педагогіки. – С. 296-307.
13. Чаговець Л.В., Чорна Т.В. Виховання громадської активності учнів / Л. В. Чаговець, Т. В. Чорна // Рад. шк. – 1990. - №6. – С. 10-14.
14. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Р. И. Цветкова // Психологическая наука и образование. – М., 2006. - № 4. – С.76-80.
15. Шеїна Л.О. Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук / Л. О. Шеїна; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2010. – 22 с.

Bazilenko A. K., graduate student of department of psychology

SELF-GOVERNMENT AS TYPE OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENT YOUNG PEOPLE

In this article the essence of activity of student self-government has been defined. The displays of students' social activity through the student self-government basics on their structure components have been characterized. The features of social activity of student youth through the student self-government have been analysed. As a result of research we discovered that student self-government is the type of social activity of student young people in that case, if: their participating in self-government is mediated the affiliative motivation; if altruism values prevail in the structure of personality; if attitude of personality toward activity of student self-government has the positive colouring emotionally, if it is able to be responsible for the activity, owns certain skills of social activity, able to analyse the acts. That, structural all of the tools of social activity will be realized in activity of student self-government. In further studies it is possible to analyze the features of display of different structural components: motivational, values, emotional and volitional, cognitive and reflective, active components of students' social activity of in order to identify and characterize their displays through activity of student self-government.

Key words: social activity, student youth, student self-government.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО “Я-ОБРАЗУ” ОФІЦЕРА У ПРОЦЕСІ КАР’ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ

У статті наведено результати емпіричного дослідження сформованості змістових характеристик професійного “Я-образу” офіцерів на етапі їхнього професійного навчання. Емпірично досліджено ідентифікаційні характеристики офіцерів, які відображають аспекти діяльнісного, перспективного та рефлексивного Я.

Ключові слова: офіцер, професійна самосвідомість, “Я-образ”, кар’єрне зростання, професійне навчання.

В статті представлені результати емпіричного дослідження розвитку соціально-економічних умов життя у нашій країні призвів до зміни традиційних форм професійної самореалізації особистості. Не гарантований характер зайнятості, збільшення невизначеності та складності вільного професійного вибору все це ще більше ускладнює процес професійного самовизначення. У результаті чого багато майбутніх офіцерів робить спонтанний, часто неадекватний вибір професії.

Ключевые слова: офицер, профессиональное самосознание, “Я-образ”, карьерный рост, профессиональное образование.

Постановка проблеми. Перехід до нових соціально-економічних умов життя у нашій країні призвів до зміни традиційних форм професійної самореалізації особистості. Не гарантований характер зайнятості, збільшення невизначеності та складності вільного професійного вибору все це ще більше ускладнює процес професійного самовизначення. У результаті чого багато майбутніх офіцерів робить спонтанний, часто неадекватний вибір професії.

Суспільству потрібен не тільки офіцер, який володіє певними знаннями, репродукує їх, грамотний виконавець, а, насамперед, професіонал, здатний до постійного самовдосконалення, орієнтований на творчість і гнучкість мислення; особистість, що володіє високою загальнолюдською культурою, вміє спрогнозувати кінцевий результат своєї діяльності, втілити в життя свої ідеї, активна, емоційно врівноважена і вольова особа. Все це, а також демократизація та гуманізація освіти різко підвищили вимоги до професійної самосвідомості офіцера. Саме тому на шляху професійного зростання військового керівника важливими є структура “Я-образу” офіцера-професіонала, його компоненти, зовнішні та внутрішні фактори детермінації. У цьому сенсі особливої значущості у становленні фахівця відіграє військова професійна освіта.

Тому особливої важливості набувають дослідження, присвячені розгляду проблем формування цілісного “Я-образу” суб’єкта

професійної діяльності, що включає окрім уявлень про себе як особистості, уявлень про себе як майбутнього професіонала, що визначає образ майбутньої професійної діяльності особи.

Постановка завдання. Ми вважаємо, що у процесі професійного становлення офіцера у нього відбувається істотна зміна професійної самосвідомості, спрямованості особистості й інших сторін індивідуальності. Спираючись на методологічні принципи єдності свідомості й діяльності, єдності зовнішніх і внутрішніх умов розвитку, нами була визначена мета статті, яка полягає у дослідженні рівня розвитку змістових характеристик професійного “Я-образу” офіцера на етапі його професійного навчання.

Стан розробленості проблеми. Як встановлено в дослідженнях В.О. Бодрова, Є.О. Клімова, Г.Л. Ложкіна, С.Д. Максименка, В.І. Осьодла, Л.М. Мітіної, В.В. Рибалки та ін. на етапі професійного становлення в період навчання у виші відбуваються найбільш істотні зміни у структурі “Я-образу” суб’єкта діяльності. Становлення професіонала можливе лише в результаті єдності розвитку як професіоналізму, так і особистісного розвитку.

Першим кроком до успішної професійної діяльності офіцера є диференційованість його професійного “Я-образу”. Вивчення професійного “Я-образу” знаходиться на стику декількох наукових проблем, через що вона тією чи іншою

мірою досліджується в рамках різних досліджень, перш за все в роботах, присвячених процесу професійного становлення (Н.Ю. Волянчук, Н.Г. Іванова, Г.В. Ложкін, С.Д. Максименко, В.І. Осьодло, О.Є. Гуменюк та ін.) і професійного розвитку (роль уявлень про професію у формуванні професійної майстерності) (М.С. Корольчук, О.А. Матеюк, І.І. Приходько, Є.М. Потапчук, О.Д. Сафін, О.В. Тімченко). З проблематикою образу професії тісно стикаються дослідження, направлені на вивчення професійної самосвідомості (О.О. Деркач, М.І. Томчук, П.Р. Чамата, Л.Б. Шнейдер та ін.).

Слід зазначити, що спеціальних досліджень, присвячених власне професійному “Я-образу”, відносно небагато, до них можна віднести праці В.І. Осьодла, С.О. Ренке, О.О. Деркача, Є.О. Клімова та ін. Окрім цього, практично не вивченими залишаються особливості професійного “Я-образу” офіцерського складу на етапі здобування другої вищої професійної освіти, а також можливості впливу на цей процес з метою додання йому акмеологічної спрямованості.

МЕТОДИКА

Дослідження професійного “Я-образу” офіцерів здійснювалося на військовослужбовцях офіцерського складу віком від 27 до 35 років за участю 187 осіб. При визначенні критеріїв розвитку професійного “Я-образу” ми дотримувалися зроблених нами теоретичних висновків стосовно досліджуваного явища: детермінованості поведінки й діяльності змістом “Я-образу” особистості офіцера, взаємовпливу його когнітивних та емоційно-ціннісних компонентів; визнання впливу військово-професійного середовища на формування образу “Я-офіцер”; визнання впливу соціального середовища на співвіднесеність себе з професією офіцера, як носія певних цінностей і образу життя.

Враховуючи вищезазначене нами виокремлено критерії й показники, серед яких можна визначити об’єктивні та суб’єктивні. Об’єктивні критерії розкривають характер службових відносин, ставлення до військової служби, задоволеність умовами праці та спілкування. Суб’єктивні критерії характеризують: а) особливості розвитку структурних

компонентів “Я-образу”, з одного боку і б) ступінь відповідності “Я-образу” офіцера вимогам військової служби та військово-соціального середовища з іншого. До перших можна віднести: когнітивний критерій, який включає такі показники, як когнітивна диференційованість “Я-образу”; рівень самопрезентації, наявність професійних конструктів, що визначають характер ідентифікації з військово-професійною діяльністю; формування образу “Я-офіцер”.

Операціоналізація виокремленого критерію полягала в його понятійній інтерпретації та визначенні емпіричних показників, які мають різну діагностичну спрямованість. На основі виокремлених показників нами проведено емпіричне дослідження когнітивної складової професійної свідомості за процедурою індивідуального та групового обстеження. Дослідження когнітивної диференційованості “Я-образу” здійснювалося за допомогою оцінки висловлювань офіцерів (Тест “20 тверджень”) [8]. За допомогою контент-аналізу були виокремлені висловлювання, які стосуються загальнолюдських категорій, соціальних (професійних) ролей та особистісних властивостей. Диференційований “Я-образ” визначався при рівному відношенні висловлювань, які відносяться до соціальних ролей та особистісних властивостей, середньо диференційований, при наявності 30% висловлювань віднесених до однієї із категорій, недиференційований – менше 30%, чи низький рівень самопрезентації.

Важливу роль у формуванні диференційованості “Я-образу” відіграє співвідношення між професійним “Я-реальним” та “Я-ідеальним”. Методика Професійний “Я-образ” дозволяє провести кількісне дослідження самооцінки професійного “Я-образу” офіцера за допомогою оцінювання самопрезентації якостей “мій ідеал” та “я наділений”. В основі даної методики лежить спосіб ранжування [6]. Адекватність самооцінки виражає ступінь реальних та ідеальних уявлень про себе.

Запропоновані методики реалізовувалися в процедурі групового та індивідуального обстеження. Статистична обробка отриманих даних проводилася за

допомогою програм SPSS v.10.0 і Microsoft Excel і включала показники варіаційної статистики (середнє значення і стандартне відхилення), критерії відмінності й кореляційний аналіз.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблема образу в психології є однією з центральних і належить до фундаментальних. Важливість вивчення такої психологічної категорії як образ продиктована низкою практичних завдань. У вітчизняній психології довгий час розроблялася загальна теорія образу (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубін-штейн, О.М. Леонтьев, В.П. Зінченко та ін.). В теорії відображення поняття образ займає провідне місце.

Спираючись на загальне поняття образу та екстраполюючи його на діяльність в психологічній науці, ми можемо підкреслити регулюючу і спрямовуючу роль образу у професійній діяльності, особливо на етапі професійного навчання.

Поняття “Я-образ” у емпіричних та теоретичних працях різних вчених набуває відносно самостійного характеру, оскільки не існує сфер людської діяльності, де не функціонували би певні образи, а система “Я-образів” завжди є показником уявлення особистості про себе, свою діяльність, своє оточення [1, 2, 6, 10].

Спираючись на методологічні принципи єдності свідомості й діяльності, зовнішніх і внутрішніх умов розвитку, що визначають залежність розвитку професійного “Я-образу” офіцера, його поведінку й діяльність у військово-соціальному середовищі, його емпіричне вивчення здійснювалося відповідно до визначених раніше суб’єктивних критеріїв.

У процесі дослідження ми передбачали, що процес формування професійного “Я-образу” офіцера, як складової професійної самосвідомості, зазнає найбільших змін на етапі фахового навчання, які відобразяться у змінах професійної самосвідомості. Таке припущення дало нам змогу дослідити особливості розвитку різних аспектів професійного “Я-образу” офіцера саме на цьому етапі.

З метою вивчення ідентифікаційних характеристик професійного “Я-образу” було використано методика “Хто Я?” [8]. Отримані дані за цією методикою безпосередньо пов’язані з характеристиками сприйняття офіцером самого себе, тобто з його “Я-образу”.

Результати дослідження ідентифікаційних характеристик офіцерів на етапі професійного навчання наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Ідентифікаційні характеристики офіцерів на етапі професійного навчання

Шкали ідентифікаційних характеристик		Показники (X±δ)
Діяльнісне Я	Діяльність, інтереси	0,59±0,02
	Самооцінка здібностей до діяльності	0,65±0,03
Перспективне Я	Професійна перспектива	0,28±0,02
	Діяльнісна перспектива	0,35±0,11
	Оцінка прагнень	0,47±0,18
Рефлексивне Я	Персональна ідентичність	0,72±0,12
	Глобальне Я	0,24±0,01

Ідентифікація свого “*діяльнісного Я*” пов’язана зі здатністю сконцентруватися на собі, стриманістю, виваженістю вчинків, а також дипломатичністю, тобто є віддзеркаленням сукупності емоційно-вольових і комунікативних здібностей, особливостей взаємодії.

За шкалою “*діяльнісного Я*” показник за ідентифікаційною характеристикою “діяльність, інтереси” належить до середніх значень. Він складає 0,59±0,02 і є

свідченням того, що професійна діяльність офіцера, його інтереси, захоплення, досвід тощо, значною мірою виявляють себе в процесах пов’язаних з ототожненням з військово-професійною діяльністю та відображенням можливостей щодо самореалізації. Разом з тим, слід відзначити, що професійний інтерес який виражає ставлення офіцера до стану та умов свого життя було б необхідно підтримувати на більш високому рівні. В основі інтересів

офіцера лежать потреби, які відображають стан реалізації механізму мотивації з боку командирів (начальників).

За ідентифікаційною характеристикою “самооцінка здібностей до діяльності” у групі складає $0,65 \pm 0,03$. Аналіз отриманих даних показує, що досліджувані позитивно оцінюють свої здібності до діяльності з тенденцією до завищеної самооцінки. Разом з тим, досягаючи певного рівня результативності у професійній діяльності та спираючись на власний професійний досвід, офіцери високо цінують роль навчання в удосконаленні виконання професійних обов’язків. Це викликано насамперед тим, що сьогодні від офіцера вимагається виконання широкого кола задач, які суттєво виходять за межі традиційних обов’язків.

Наступною ідентифікаційною характеристикою виступає “перспективне Я”, яке розкривається через професійну та діяльну перспективу й оцінку прагнень. Збалансованість ознак за всіма складовими перспективного Я свідчить про часову інтегрованість особистості.

Оцінка емпіричних даних дає підстави вважати, що перспективне Я у офіцерів розвинене недостатньо. Зокрема, значення професійної та діяльної перспективи не перевищує 0,35 і свідчить про те, що “психологічне теперішнє” достатньою мірою офіцера на майбутнє не мотивує, не додає йому цінності й осмисленості, а сформульовані очікування, прогнозування впевненості у майбутньому не додають.

Деякі вищими, у порівнянні з попередніми шкалами, є значення за шкалою “оцінка прагнень” ($0,47 \pm 0,18$). Останні є складним багатокомпонентним утворенням, яке спирається на особливості прогнозування майбутнього та суб’єкту позицію офіцера. Дослідження змісту та особливостей формулювання прагнень офіцера, щодо його перспективного Я, дає підстави стверджувати, що у них знаходять відображення більшість ключових сфер життя досліджуваних.

Серед оцінювання особистісних прагнень нами було виділено ті, які найбільше відповідають професійним цілям і задачам. Їхня оцінка показала, що офіцери переживають певні труднощі у баченні свого майбутнього щодо професійного та кар’єрного зростання. Крім того, нам не

вдалося зафіксувати таких важливих характеристик майбутнього як характер і віддаленість перспективи, взаємозв’язок прагнень з подіями у теперішньому, особисте ставлення до майбутнього та ін.

Шкала “рефлексивне Я” є важливою в аспекті осмислення зовнішніх і внутрішніх детермінант можливого професійного зростання офіцера. Оцінка отриманих результатів за шкалою “рефлексивне Я” дає змогу встановити сформованість таких ідентифікаційних характеристик як “персональна ідентичність” та “глобальне Я”.

Оцінювання “персональної ідентичності” $0,72 \pm 0,12$ свідчить про високі отримані результати за цією шкалою. Такі дані вказують на те, що офіцери надають важливого значення сформованості у них необхідних ПВЯ та індивідуального стилю діяльності. Отримані результати підтверджують прагнення офіцерів до професійного удосконалення, яке виступає як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетентності у відповідності з зовнішніми соціальними вимогами, умовами професійної діяльності.

Виходячи із зазначеного очевидно, що проблема дослідження образу професійної діяльності та професійного “Я-образу” є складовою не тільки професійної свідомості, але й категорії що визначає професійний розвиток офіцера – професійної ідентичності [7]. Тому, включеність рефлексивного Я в процес професійного та кар’єрного розвитку, усвідомлення офіцером ставлення колег до особистості професіонала, усвідомлення відмінностей у професійному Я в часовій ретроспективі та перспективі є вагомим стимулом для подальшого саморозвитку та самовдосконалення офіцера.

Оцінювання показників за ідентифікаційною характеристикою «глобальне Я» свідчить про низькі показники ($0,24 \pm 0,01$) за цією шкалою. Таке зниження показника «глобального Я» свідчить про те що досліджувані не схильні ідентифікувати себе з глобальними спільнотами, а більш вагомою для них є ідентичність зі своєю професійною групою. Співвіднесення себе з конкретно професійною групою відповідає більш позитивному напрямку формування

Питання психології

ідентичності, як механізму вrostання у професію [11].

Отже, оцінюючи ідентифікаційні характеристики визначених шкал, можна стверджувати, що вони (характеристики) у цілому, сприяють сформованості професійного “Я-образу” офіцера, а виявлені особливості в самооцінюванні

досліджуваних дають підстави стверджувати, що змістова диференціація самоописів буде суттєво впливати на процеси саморозвитку та професійного самовизначення офіцерів. Узагальнені результати щодо диференційованості професійного “Я-образу” офіцерів наведені на рис. 1.

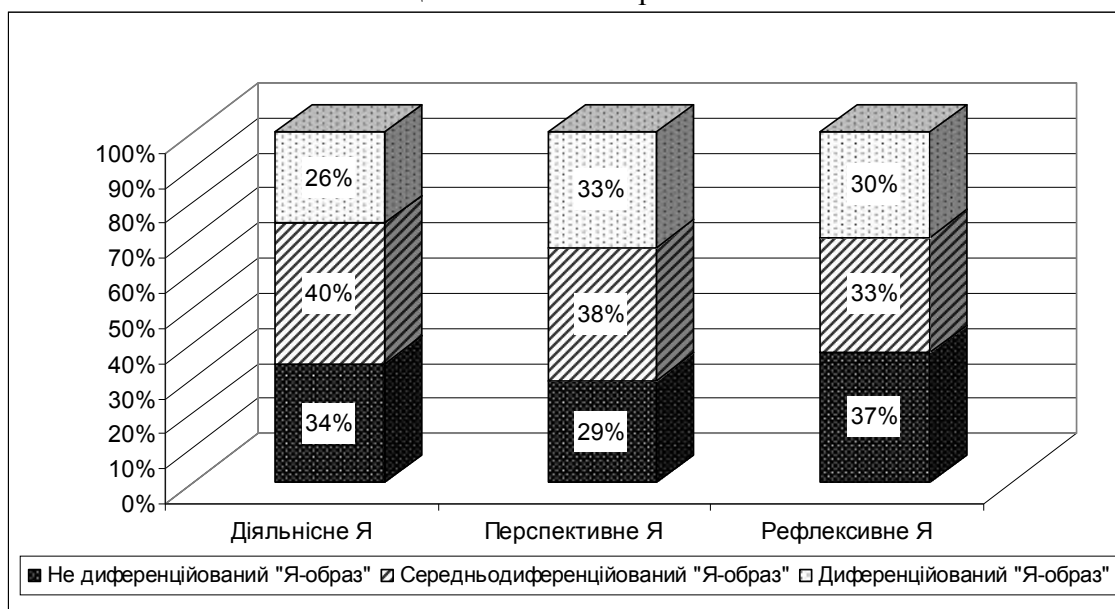


Рис. 1. Розподіл офіцерів за рівнем розвитку ідентифікаційних характеристик

Наступним кроком у розподілі офіцерів на групи в залежності від диференційованості професійного “Я-образу” та з метою уточнення отриманих результатів на підставі оцінки рівня сформованості ідентифікаційних характеристик, стало оцінювання їхніх самоописів з використанням методу контент-аналізу. За допомогою контент-аналізу самоописів досліджуваних були виокремлені для аналізу висловлювання офіцерів, які стосуються загальнолюдських категорій, статусно-рольових характеристик (у тому числі професійних) та індивідуально-особистісних властивостей. Їх оцінювання показує, що в усіх групах суттєво переважає усвідомлення офіцерами своїх індивідуально-психологічних властивостей: фізичних, психофізіологічних, характерологічних властивостей та особистісних рис [10]. Співвідношення між вказаними категоріями та врахування якісних оцінок ідентифікаційних характеристик дало нам підстави для розподілу офіцерів за групами диференційованості “Я-образу” відповідно до вищезазначеної процедури.

Отримані результати є свідченням достатньо вираженого переважання в

самоописах індивідуальних характеристик, які здебільшого належать до модальності “маю”. В самоописах широко представлені усі компоненти та модальності, що свідчить про певну когнітивну складність “Я-образу”. Проте, офіцери в основному усвідомлюють ті аспекти власного Я, якими вони володіють на цей час, натомість оцінки щодо власного майбутнього представлені не повно. Крім того, в самоописах переважають здебільшого позитивні характеристики, що звужує усвідомлення офіцером всього діапазону характеристик його індивідуальності. Офіцерів з такими характеристиками нами було віднесено до групи з диференційованим “Я-образом”. Крім групи офіцерів з диференційованим “Я-образом” нами встановлено групи офіцерів з середньо- та недиференційованим “Я-образом”. В самоописах таких офіцерів не всі компоненти та модальності Я усвідомлюються, для самоопису використовується невелика кількість понять, офіцери не завжди розуміють значення тих понять які розкривають об’єкт їхньої діяльності. Розподіл офіцерів за групами свідчить про великий відсоток офіцерів віднесених до таких груп (рис. 2).

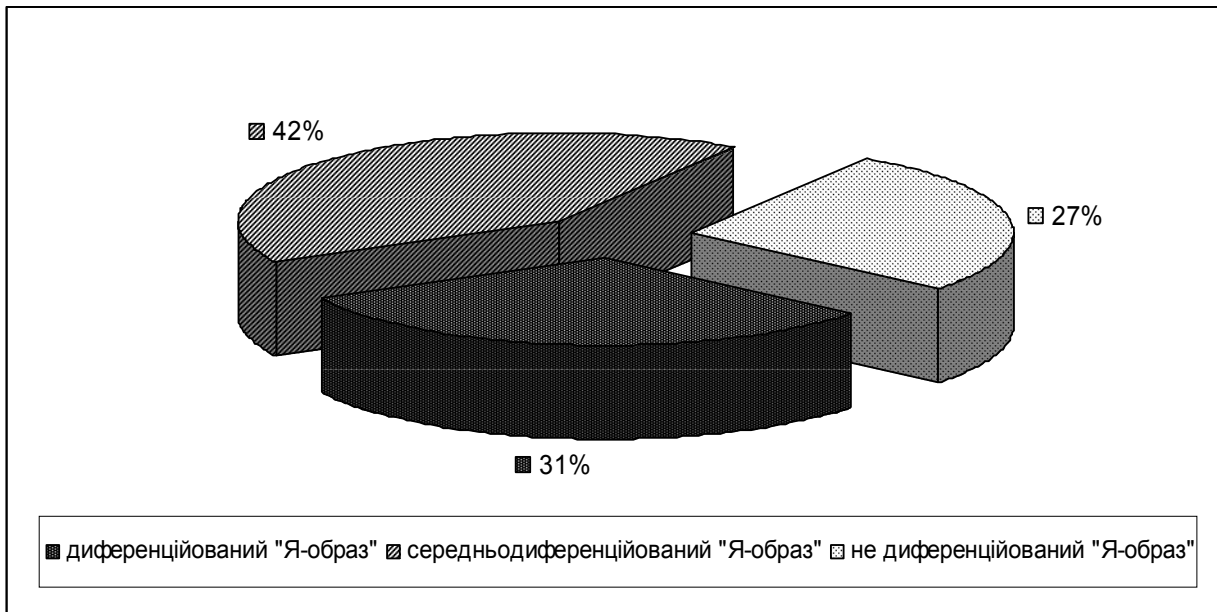


Рис. 2. Розподіл офіцерів за диференційованістю професійного “Я-образу”

Отже, особистісні і ділові якості офіцерів, які домінують в самоописах, порівняно із самоописами статусно-рольових характеристик не відображають актуальності статусу професії для офіцера. Отримані дані підтверджують, що в усіх групах досліджуваних суб’єктивний образ професії достатньою мірою не сформований, а отже складові професійного “Я-образу” не стають предметом осмислення і не сприяють посиленню процесів професійної ідентичності офіцера.

Третя складова методики мала за мету дослідити співвідношення між “Я-реальним” та “Я-ідеальним” та їх взаємозв’язок з професійним “Я-образом”. Кількісне дослідження самооцінки професійного “Я-образу” офіцерів за допомогою оцінювання самопрезентації якостей “мій ідеал” та “я наділений” дало змогу отримати коефіцієнти рангової кореляції для кожної із груп (табл. 2).

Оцінка отриманих даних дає підстави стверджувати, що міра когнітивної складності та диференційованості “Я-образу” знаходить відображення в адекватності усвідомлення особистістю власних професійно-важливих якостей. Коефіцієнти рангової кореляції вказують на існування певного взаємозв’язку, який визначає зчепленість якостей та їхньої оцінки офіцерами. Така зчепленість може робити професійний “Я-образ” адекватним

чи надмірно упередженим, зокрема для офіцерів з недиференційованим професійним “Я-образом”.

У цьому контексті важливим є визначити залежність офіцера від прямих очікуваних оцінок – чи здатна його самооцінка відокремлюватися від оцінок інших, що дають її колеги, товариші по службі, керівництво та ін. Якою мірою офіцер є тією “решіткою” системою еталонів, що визначає саморегуляцію поведінки і діяльності. Міра чіткості, ієрархізованості “Я-образу”, його суб’єктивна значущість для офіцера характеризує як рівень розвитку рефлексії, так і зміст “Я-образу” в залежності від суб’єктивної значущості тих чи інших якостей.

У цілому, ми можемо відзначити, що для офіцерів важливими характеристиками ефективного професійного функціонування є міра стійкості та стабільності його професійного “Я-образу”, оскільки значна частина досліджуваних, за нашими оцінками, може бути віднесена категорії офіцерів з середньодиференційованим та недиференційованим “Я-образом”. Тому, цілеспрямоване формування “Я-образу” офіцера у процесі професійного навчання можна розглядати як психологічне забезпечення його професійного та кар’єрного зростання, а в подальшому й психологічного благополуччя.

Досліджувані офіцери	Коефіцієнт рангової кореляції (r)	p
Офіцери з диференційованим “Я-образом”	0,58**	p ≤ 0,01
Офіцери з середньодиференційованим “Я-образом”	0,75*	p ≤ 0,05
Офіцери з недиференційованим “Я-образом”	0,89*	p ≤ 0,05

Згідно з отриманими результатами ми приходимо до висновку, що процес професіоналізації офіцера не приводить до формування у нього чітких уявлень про військово-соціальну автентичність. Такі результати, на нашу думку, є свідченням того, що професійна діяльність офіцера не стає для нього засобом самовираження. Саме тому у системі підготовки офіцера постає важлива проблема щодо створення таких умов, які б сприяли знаходженню кожним військовослужбовцем власної професійної ідентичності. Створення таких умов усунуло б можливу (деструктивну) плутанину ролей і одночасно свідчило б про вираженість військово-соціального інтересу, який є умовою розвитку й становлення особистості військового професіонала.

ВИСНОВКИ

1. В результаті проведеного емпіричного дослідження ми приходимо до висновку, що професійна самосвідомість військовослужбовців виступає в якості важливої категорії, яка по-справжньому відображає сутність професійного зростання офіцера, й насамперед на етапі професійного навчання.

2. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що у процесі професійного навчання в офіцера відбувається істотна зміна професійної самосвідомості. Спираючись на

методологічні принципи єдності свідомості й діяльності, єдності зовнішніх і внутрішніх умов розвитку, нами емпірично досліджено сформованість професійного “Я-образу” офіцера на етапі його професійного навчання.

Отримані дані підтверджують, що у всіх групах суб’єктивний образ професії офіцера достатньою мірою не сформований, а складові професійного “Я-образу” не стають предметом осмислення й не сприяють посиленню процесів професійної ідентичності офіцера. Рівень сформованості професійного “Я-образу” є свідченням того, що професійна діяльність офіцера не стає для нього засобом самовираження і призводить до переживання певної відчуженості у побудові професійної складової життєвого шляху – власної кар’єри.

3. Оцінюючи ідентифікаційні характеристики за шкалами діяльнісного, перспективного та рефлексивного Я, можна стверджувати, що вони, в цілому, сприяють сформованості професійного “Я-образу” офіцера. Виявлені особливості в самооцінюванні досліджуваних дають підстави стверджувати, що змістова диференціація самоописів суттєво впливає на процеси цілепокладання, професійного та кар’єрного зростання офіцера.

Література

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511с.
2. Гуменюк Л. Й. Психологія професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ: [навчальний посібник] / Л. Й. Гуменюк, І. В. Сулятицький. – Львів : ЛьвДУВС, 2011. – 648 с.
3. Максименко С. Д. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб’єкта / С. Д. Максименко, В. І. Осюдло // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам’янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – 2010. – Вип. 8. – С. 3–19.
4. Малкова Т.М. Професійне становлення особистості (на прикладі вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ України) : монографія / Т.М. Малкова. – Київ, НВП "Інтерсервіс", 2012. – 396с.
5. Митина О. В. Математические методы в психологии: [практикум] / О. В. Митина. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 238 с.

Питання психології

6. Осьодло В. І. Особливості розвитку професійної самосвідомості офіцера в процесі професійного становлення / В.І. Осьодло // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип.19. – 2011. – С. 383 – 396.
7. Осьодло В. І. Професійна ідентичність і професійний розвиток особистості офіцера / В.І. Осьодло // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Збірник статей. – Вип. 28(31). – 2011. – С. 268–278.
8. Психодіагностика: практикум / [уклад. Н.О. Данильченко, А.В. Вертель]. – 2-е вид. випр. та допов. – Суми: Вид-во. СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2012. – 144 с.
9. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2002. – 350 с.
10. Томчук М.І., Овчаренко Ю.О. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців: Монографія / М.І.Томчук, Ю.О. Овчаренко. - О.: ОРІДУНАДУ, 2006. - 194 с.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : уч.пос./ Шнейдер Л.Б. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2004. – 600с.

Vintoniak V. F., graduate student of Department

THE DIFFERENTIATION OF A PROFESSIONAL “SELF-IMAGE” OF OFFICER ARE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL GROWTH

The article deals with the empiric study results of the specific features development of the professional “Self-Image” of the officers during the process of professional education. The criteria and indicators for evaluation of the officer’s professional self-consciousness formation are highlighted. In the article the officers’ identifying features that reflect the aspects of the active, perspective and reflexive “Me” are empirically studied.

All levels of the professional “Self-Image” formation, that directly influence effectiveness of the career and personal officer’s development, success of his professional activity are determined. The mentioned above levels lead to the formation of the certain professional and psychological entities. The officer groups with differentiated, medium- and undifferentiated “Self-Image” are defined. Correlation between professional “Real Me” and “Perfect Me” gave a reason to state, that measure of the cognitive complexity and differentiation of “Self-Image” are reflected in the person’s adequate understanding of the personal and professionally important features. The purposeful formation of the officer’s “Self-Image” during the process of professional education is presented as the psychological support of his professional and career development that will lead to their future psychological well-being.

Key words: officer, professional self-consciousness, “Self-Image”, career development, professional education.

Данилова С. В., старший викладач кафедри психології, дошкільної та навчальної освіти Донецького інституту соціальної освіти (м. Донецьк)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОЦІНЮВАННЯ НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ ГІРНИЧОРЯТУВАЛЬНИКАМИ ТА СТИЛІВ ОСОБИСТОСТІ

У даній статті міститься короткий теоретичний аналіз вивчення психологічних механізмів оцінювання надзвичайної ситуації. Обґрунтовано психологічні складові процесу оцінювання надзвичайних ситуацій гірничорятувальниками. Наводяться результати емпіричного дослідження взаємозв'язку оцінки надзвичайної ситуації та стилів особистості у фахівців державної воєнізованої гірничорятувальної служби України.

Ключові слова: надзвичайна ситуація, оцінювання надзвичайної ситуації, стилі особистості, когнітивний, емоційний і поведінковий стилі, фахівці державної воєнізованої гірничорятувальної служби України.

В данной статье содержится краткий теоретический анализ изучения психологических механизмов оценивания чрезвычайной ситуации. Обоснованы психологические составляющие процесса оценивания чрезвычайных ситуаций горноспасателями. Приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи оценки чрезвычайной ситуации и стилей личности у специалистов государственной военизированной горноспасательной службы Украины.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, оценивание чрезвычайной ситуации, стили личности, когнитивный, эмоциональный и поведенческий стили, специалисты государственной военизированной горноспасательной службы Украины.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні, і, зокрема, у Донбасі ведуться роботи з технічного переозброєння шахт, забезпечується гарантований рівень безпеки шахтарів, посилюється протипожежна безпека шахт. Ряд цих проблем на шахті вирішують фахівці Державної воєнізованої гірничорятувальної служби України (ДВГРС). Однак, незважаючи на застосування сучасних технологій (наприклад, дегазації або попередження викидів газу), постійно зростає кількість аварій на шахтах, і, від гірничорятувальників, які направляються для їх ліквідації, потрібне вміння миттєво оцінити ступінь небезпеки надзвичайної ситуації (НС), прийняти швидкі та адекватні рішення в постійно мінливих умовах, які становлять загрозу для життя, як шахтарів, так і самих рятувальників. Серед складових адаптації до умов виконання службових обов'язків гірничорятувальників є когнітивні, емоційні та поведінкові процеси пошуку причинно-наслідкових зв'язків викликаних необхідністю в розумінні й оцінюванні НС, які детермінуються індивідуальними стилями особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В психологічній науці існують фактологічні матеріали теоретичного та емпіричного характеру щодо діяльності фахівців у надзвичайних ситуаціях та екстремальних ситуаціях, що стосуються вивчення психоемоційної сфери гірничорятувальників (О. Мирна,

В. Валущина, Н. Кондакова, М. Величко, Т. Шевченко, В. Боснюк); психосоматичних розладів (Л. Бондар, Є. Рядинська); негативних психологічних станів і реакцій (С. Миронець); прояви посттравматичних стресових розладів (О. Сафін, Н. Тарабрина, О. Тімченко, В. Садковий); професійна придатність, підготовка та діяльність (О. Бикова, О. Євсюков, М. Корольчук, В. Козяр, О. Колошук, Д. Лебедев, В. Пліско); адаптація до стресогенних обставин (І. Хмиров) [4, 5, 6, 7].

Аналіз поняття оцінки, оцінювання розглядається при вивченні оцінної функції психіки (М. Батурін), підстави логіки оцінок (О. Івін) [1]. Поняття стиль, індивідуальний стиль розглядалися у контексті впливу оцінного стилю на адекватність оцінювання (І. Вибойщик), індивідуально-стильових особливостей спілкування (І. Шкуратова, Л. Габдуліна) [2, 8].

Однак, у доступній літературі нами не виявлено досліджень, які стосуються вивчення психологічних особливостей оцінювання надзвичайних ситуацій фахівцями державної воєнізованої гірничорятувальної служби України.

Проведений аналіз наукових джерел дозволяє винести судження про те, що при дослідженні процесу оцінювання надзвичайної ситуації рятувальниками, слід виходити з того як вони сприймають, інтерпретують НС та наділяють її значенням. Оцінювання НС розуміється як свідомо дія, метою якої є «оцінити», тобто,

це дія, яку рятувальник здійснює у процесі своєї професійної діяльності.

Суть оцінки складається з трьох компонентів:

1) відображення предмету оцінки - предметом оцінки можуть бути самі різні об'єкти, явища та ситуації;

2) актуалізації, вибору або реконструкція існуючої підстави, яка буває двох типів: афективною (формується в рамках емоційного способу відображення) і когнітивною (як сукупність образів предметів, впорядкованих за рахунок суб'єктивних переваг);

3) порівняння предмета з основою, результатом якого і є оцінка (точніше оцінка-результат).

Мета даної статті: на підставі теоретико-емпіричного дослідження проаналізувати взаємозв'язок оцінювання надзвичайної ситуації та когнітивного, емоційного, поведінкового стилів особистості гірничорятувальників.

Виклад основного матеріалу. Аналіз робіт присвячених вивченню специфіки діяльності фахівців ДВГРС, дозволив виділити наступні елементи в їх діяльності:

- правильна оцінка НС, яка дозволить гірничорятувальнику визначити проблему, ідентифікувати альтернативи для її усунення;

- необхідність прийняття рішення в умовах дефіциту часу;

- вироблення адекватної стратегії поведінки в НС;

- тип реагування у НС, так як службова діяльність гірничорятувальника передбачає активність особистості спрямовану на джерело небезпеки з метою її усунення;

- успіх при проведенні аварійно-рятувальних робіт залежить від того як ефективно виконують свої обов'язки усі члени колективу, тобто від злагодженості та спрацьованості або умінні працювати в колективі;

- розуміння емоційного стану іншої людини;

- режим тривожного очікування сигналу на виїзд, тобто постійна готовність до «бойових» дій.

Так як при вивченні психологічних особливостей оцінювання НС, нами були взяті за основу структурні компоненти особистості, то слід врахувати для подальшого аналізу, що кожна людина індивідуальна і володіє особливим комплексом способів здійснення процесу оцінювання, який в свою чергу входить в загальну систему стильової сфери людини. Стиль відображає, то, як, яким чином і якими способами людина здійснює свою активність в будь-яких ситуаціях. Стиль це комплекс зі складними внутрішніми і зовнішніми зв'язками, який бере участь у процесах активної адаптації людини до умов зовнішнього середовища.

Виходячи з викладеного вище, ми пропонуємо наступну схему психологічних складових процесу оцінювання надзвичайної ситуації гірничорятувальниками (рис. 1).

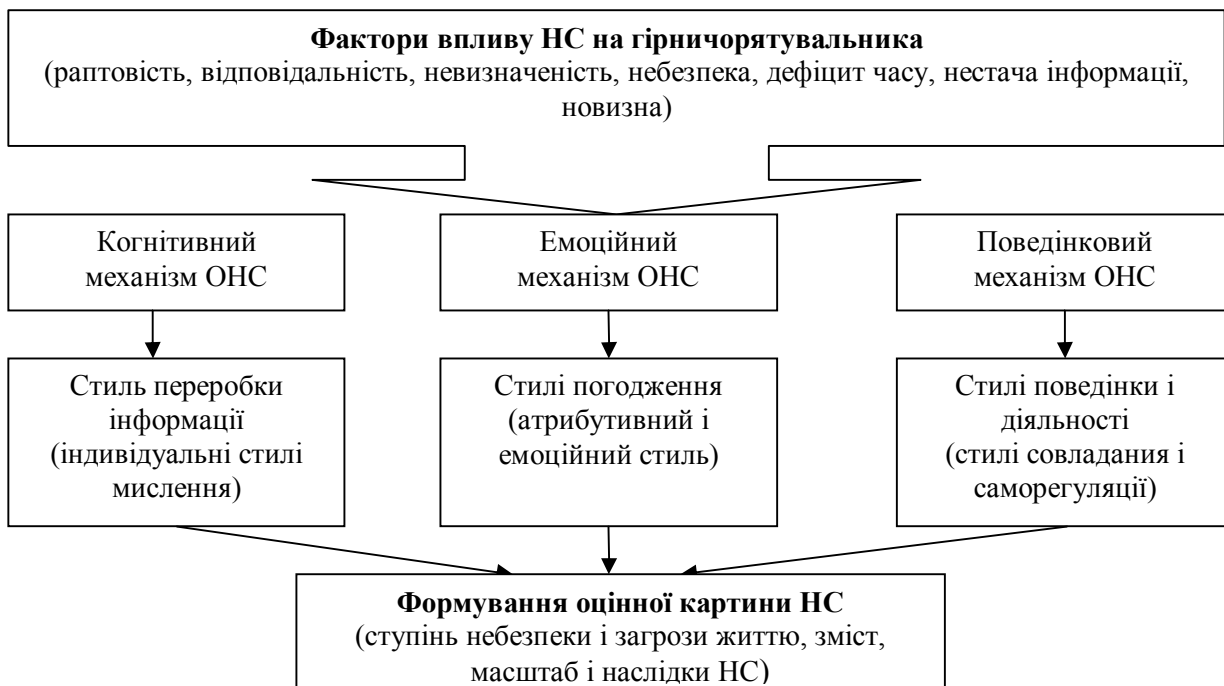


Рис. 1. Психологічні складові процесу оцінювання надзвичайної ситуації

Таким чином, можна відзначити, що об'єктивні особливості надзвичайної ситуації відображаються на структурних компонентах особистості, таких як когнітивному, емоційному і поведінковому, які в свою чергу запускають механізм оцінки надзвичайної ситуації (ОНС). Залежно від рівня інтелекту, характеру, мотивації, від досвіду взаємодії з НС відбувається формування стильових особливостей особистості які відображаються на виконанні професійної діяльності. Дані стилі не просто спрощують взаємодію фахівця з НС, вони стають універсальними для будь-якої ситуації, якщо вона є раптовою і невизначеною.

Залежно від особливостей особистості гірничорятувальника виробляються індивідуальні стилі мислення, атрибутивний і емоційний стилі, а також стиль подолання та саморегуляції.

Вивчення психологічних особливостей оцінювання НС рятувальниками проводилось за допомогою наступних психодіагностичних методик: шкала оцінки труднощі і невизначеності ситуації ОТНС (Н. Водоп'янової); методика «Порівняння схожих малюнків» Дж. Кагана; модифікований опитувальник атрибутивного стилю М. Селигмана (адаптація Л. Рудіної); методика діагностики індивідуально-стильових особливостей саморегуляції ССП-98 «Стильова саморегуляція» (В. Моросанова і Є. Коноз).

Дослідження проводилося на базі Навчально-оперативного Центру воєнізованого гірничорятувального загону у м. Донецьку. Вибірка складала 106 фахівців ДВГРС, віковий діапазон випробовуваних знаходиться від 23 до 50 років.

Інтерпретація отриманих результатів дозволяє стверджувати, що стильові особливості саморегуляції полягають у високому розвитку процесів моделювання значущих умов досягнення цілей і програмування дій, що, ймовірно, виступає регуляторними передумовами психічної надійності співробітників ДВГРС. Аналіз кореляційних зв'язків показників, стилів саморегуляції і ОТНС, дозволяє зробити наступні висновки: навик моделювання умов досягнення поставлених цілей пов'язаний з вираженою оцінкою автономності ситуації ($r=0,358$; $p\leq 0,05$); індивідуальною розвиненістю уявлень про

зовнішні і внутрішні значущі умови ситуації, ступеню їх усвідомленості, деталізованості та адекватності знижують ризик повторюваності НС ($r=-0,318$; $p\leq 0,05$). Існує зворотний значущий зв'язок між стилем «програмування» і такими оцінними параметрами, як «ступінь виклику або несправедливості» ($r=-0,382$; $p\leq 0,05$), «ступінь неконтрольованості ситуації» ($r=-0,459$; $p\leq 0,01$). Автономність розгортання та завершення НС також присутні в уявленнях рятувальників з низьким рівнем регуляторної властивості «оцінка результату» ($r=-0,416$; $p\leq 0,05$).

Таким чином, психічна саморегуляція у якості регуляторного процесу є засобом подолання співробітниками ДВГРС інформаційної невизначеності в кожному окремому ланку, при їх інформаційному узгодженні. З точки зору діапазону невизначеності ситуації, адекватні плани і уявлення співробітників ДВГРС про майбутні дії у НС можуть бути цілком чіткими і визначеними, спрямованими на переклад нинішній невизначеній ситуації в певну ситуацію. Міра труднощі і невизначеності НС знижується за рахунок активного використання регуляторних механізмів особистості.

Когнітивний стиль «імпульсивність-рефлексивність» вивчався за допомогою методики «Порівняння схожих малюнків». Враховуючи середньостатистичні значення витраченого на кожну тестову таблицю часу, можна стверджувати, що немає якоїсь певної динаміки у часі вирішення завдань. У гірничорятувальників спостерігається тенденція до рефлексивного стилю переробки інформації. Інтерес представляють коефіцієнти кореляційної зв'язку оцінювання НС з когнітивним стилем імпульсивності-рефлексивності. Чим вище показник значущості фактора «відповідальність» при оцінці НС співробітниками ДВГРС, тим менш потрібно випробуванню часу для вирішення завдання на пошук схожих малюнків ($r=-0,401$; $p\leq 0,01$). Також, чим вище оцінка НС, як ситуації, що пред'являє вимоги до прояву відповідальності, тим допускається більша кількість помилок у вирішенні тесту ($r=0,551$; $p\leq 0,01$).

Можна стверджувати, що вираженість полюса «імпульсивність» визначає високий рівень інтернальності при оцінці НС, тобто

гірничорятувальники, орієнтовані на оцінку НС, як ситуацію, що пред'являє високі вимоги до відповідальності особистості, схильні до імпульсивної стилі, схильні швидко реагувати в ситуації множинного вибору.

В якості емоційного компонента нами розглянуті атрибутивні стилі особистості. Атрибутивні стилі особистості фахівця ДВГРС визначають характер оцінки НС. Оптимістичний стиль є фактором адекватного оцінювання НС, проте необхідно враховувати, що оптимістичний стиль пояснення продуктивного результату ситуації прямо протилежний тому, який використовується у разі поганих подій: пояснення причин носять скоріше внутрішній, ніж зовнішній характер. Значна широта в поясненні негативних подій, властива песимістам, проявляється у схильності до нераціональних узагальнень несприятливого досвіду, що створює основу для негативного прогнозу, і тому при оцінці НС такі рятувальники орієнтовані на оцінку ступеня прояву відповідальності. Для оптимістичного стилю пояснення характерні конкретні пояснення причин негативних подій, що не припускають узагальнення. Критерії оцінки труднощі і невизначеності надзвичайної ситуації значимо корелюють з таким параметром, як «час успіху», тобто, гірничорятувальники, схильні до оптимістичного настрою на результат вважають, що здатні контролювати характер динаміки невизначеної ситуації ($r = -0,318$; $p \leq 0,05$), а також не виявляють особливих складнощів у розумінні причин і можливостей їх врегулювання ($r = -0,287$; $p \leq 0,05$).

Первинна оцінка, як «ступінь несправедливості й виклику» має значимо низькі показники у гірничорятувальників з вираженими результатами по параметрам

атрибутивного стилю «час успіху» ($r = -0,272$; $p \leq 0,05$) і «я-успіх» ($r = -0,270$; $p \leq 0,05$). Таким чином можна припустити, що песимістичний стиль є одним з факторів неадекватної оцінки співвідношення витрат і винагороди, підвищує суб'єктивний показник ентропії, що може виступити професійним бар'єром у накопиченні, освоєнні й осмисленні практичного досвіду фахівцями ДВГРС. Решта критеріїв при оцінці труднощі і невизначеності ситуації є незалежними від характеристик атрибутивних стилів.

Висновки. Таким чином, за результатами проведеного теоретико-емпіричного дослідження взаємозв'язку оцінювання надзвичайної ситуації гірничорятувальниками та стилів особистості можна відзначити, що оцінювання НС здійснюється на основі спеціальних атрибутів, що дозволяють віднести дану ситуацію до того чи іншого типу та рівню складності, небезпеки і невизначеності. Переробка, оцінювання та продукування інформації гірничорятувальниками здійснюється не довільно, а за певними шаблонами їх психічних процесів, зокрема, стильовими особливостями такими як когнітивний, емоційний та поведінковий стилі особистості.

Для гірничорятувальників характерні: стиль «імпульсивності-рефлексивності», який виступає детермінантою оцінки надзвичайної ситуації як потенційно небезпечної, рефлексивний стиль переробки інформації, оптимістичний стиль є для них чинником адекватного оцінювання надзвичайної ситуації, а стильові особливості саморегуляції полягають у високому розвитку процесів моделювання досягнення цілей та програмування дій.

Література

1. Батурич Н.А. Оценочная функция психики / Н.А. Батурич. - М.: Изд-во Института психологии РАН, 1997. - 306 с.
2. Выйбыйчик И.В. Влияние оценочного стиля на адекватность оценивания. //Практическая психология-2003. Ежегодник. Том VI: Матер. Региональной науч.-практ. конф. 27-28 марта 2003 г. /Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2003. - С. 44-46.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. - Минск: МнГУ, 1985. - 226 с.
4. Екстремальна психологія: підручник / [Євсюков О.П., Куфлієвський А.С., Лебедєв Д.В. й інші]; за заг. ред. проф. О.В. Тімченка - Х. : УЦЗУ, 2007. - 502 с.

5. Євсюков О.П. Психологічні складові професійної та функціональної надійності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України //Збірник наукових праць №36. Ч.ІІ. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2006. – С. 189-191.

6. Євсюков О.П. Психологічне прогнозування професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / О.П. Євсюков. – Хмельницький, 2005.– 20 с.

7. Рядинська Є.М. Особливості психологічної безпеки фахівців державної воєнізованої гірничорятувальної служби України / Психологічна безпека особового складу силових структур та персоналу екстремальних професій: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції – Х.: Академія внутрішніх військ МВС України, 2009. – С. 225-230.

8. Шкуратова И.П. Стилевой подход к исследованию личности: проблемы и перспективы // Опубликовано в сб.: Индивидуальные и стилевые особенности личности. Ростов-на-Дону, юрги 2002. - С. 29-45.

9. Янчук В.А. Консультативно-коррекционная практика: атрибутивная терапия наученной беспомощности / В.А. Янчук // Психология. – 2001. – №1. – С. 3-21.

Danylova S. V., senior vkladach departments

RELATIONSHIP OF EVALUATION OF EMERGENCY RESCUERS AND PERSONALITY STYLES

This article provides a brief theoretical analysis of the study of psychological mechanisms of evaluation of emergency rescuers. Substantiated psychological components of the evaluation process emergency rescuers.

The analysis of the specifics of experts state the Paramilitary Mountain Rescue Service of Ukraine, highlighted elements in the work of rescuers affecting the evaluation process emergencies. Substantiated psychological components of the evaluation process emergency rescuers, which consist of three main mechanisms for assessing emergency: cognitive, emotional and behavioral. Cognitive evaluation mechanism consists of emergency information processing style. Emotional evaluation mechanism consists of disaster attributive and emotional styles. Behavioral evaluation mechanism consists of disaster coping styles and self-regulation.

The results of empirical studies on the relationship of estimation uncertainty emergency with cognitive, emotional and behavioral styles of the individual specialists State Paramilitary Mountain Rescue Service of Ukraine.

Keywords: emergency, disaster assessment, personality styles, cognitive, emotional and behavioral styles, experts state Paramilitary Mountain Rescue Service of Ukraine.

Доценко В. В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки факультету з підготовки фахівців для підрозділів міліції громадської безпеки та кримінальної міліції у справах дітей ХНУ ВС (м. Харків)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ МЕТОДИКИ ВАРТЕГГА В ЕКСПРЕС-ДІАГНОСТИЦІ КУРСАНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

У статті представлені результати теоретичному аналізу та емпіричного дослідження можливостей використання тесту Е. Вартегга у психодіагностиці курсантів першого курсу. Визначено, що проективна методика незакінчених малюнків Е. Вартегга дозволяє швидко та інформативно дослідити ті глибинні, індивідуальні особливості курсантів-першокурсників, які найменше доступні безпосередньому спостереженню чи опитуванню за допомогою традиційних методів психодіагностики.

Ключові слова: проективні методи діагностики, тест Е. Вартегга, курсанти першого курсу

В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования возможностей использования теста Э. Вартегга в психодиагностике курсантов первого курса. Определено, что проективная методика незаконченных рисунков Э. Вартегга позволяет быстро и информативно исследовать те глубинные, индивидуальные особенности курсантов - первокурсников, которые меньше доступны непосредственному наблюдению или опросу с помощью традиционных методов психодиагностики.

Ключевые слова: проективные методы диагностики, тест Э. Вартегга, курсанты первого курса

Постановка проблеми. Сьогодні існує проблема інформаційної недостатності методик психологічного вивчення особистості, які використовуються практичними психологами ОВС для експрес-діагностики психічних станів працівників міліції. Традиційні (анкети, тести) методики психодіагностики у використанні вимагають досить багато часу, до того ж, не захищені від симулювання та дисимулювання. Тому, існує необхідність пошуку, апробації і впровадження у практику психологічного супроводження професійної діяльності працівників ОВС більш сучасних психологічних методів діагностики. Вони повинні бути простими у використанні, надійними, придатними для експрес-діагностики індивідуально-психологічних якостей та психічних станів суб'єкта під час перебування у ризиконебезпечній ситуації, переживанні дистресу, важкої життєвої події тощо. Перспективним ми вважаємо використання проективних методів психодіагностики, які дозволяють опосередковано, моделюючи деякі життєві ситуації і відносини, досліджувати неусвідомлювані (або не цілком усвідомлені) форми мотивації, що виступають прямо або у формі різних особистісних установок і формують стиль поведінки особистості та характер її емоційних переживань.

Стан теоретичної розробленості проблеми. В основі проективної техніки знаходиться прагнення людини пояснювати явища і предмети власного життя і оточуючого середовища у взаємозв'язку з її бажаннями, потребами, почуттями тощо. Якщо більшість психологічних методик спрямовано на вивчення того, як і за рахунок чого досягається об'єктивний характер відображення людиною зовнішнього світу, то проектні методики виявляють своєрідні «суб'єктивні відхилення», особистісні «інтерпретації» [1, 3].

Існування проєкції як психічного феномену до сьогоднішнього дня викликає дискусію. З. Фрейд розглядав її у якості одного із захисних механізмів особистості, коли власні риси, емоції, бажання суб'єкт приписує комусь іншому. В інших психодинамічних теоріях, проєкція – це процес мимовільного приписування суб'єктивних процесів однієї людини іншим, розглядається як нормальний процес психічного розвитку, який не обов'язково відображає невротичні тенденції. На думку Ф. Перлза, проєкція – це тенденція людини зробити середовище відповідальним за власні думки і вчинки. Людина вдається до проєкції, коли зустрічається з неможливістю приймати деякі свої потреби і почуття, і тому приписує їх об'єктам навколишнього

світу. Повністю нейтральним щодо патологічного аспекту проекції є її розуміння як сприйняття подій і стимулів навколишнього середовища (особливо неоднозначних) у термінах власних очікувань, потреб, бажань тощо і становить основу для використання проективних методик.

Виділяють наступні ознаки проективних методик [3]:

1) так звана невизначеність стимульного матеріалу або інструкції до завдання, завдяки чому випробуваний має відносну волю у виборі відповіді або тактики поведінки;

2) діяльність випробуваного протікає при повній відсутності оцінного відношення з боку експериментатора. Цей момент, а також те, що випробуваний звичайно не знає, що означають його відповіді, приводять до максимальної проекції особистості, що не обмежується соціальними нормами оцінками;

3) проективні методики вимірюють не ту або іншу психічну функцію, а особистість у цілому та її взаємини з соціальним оточенням.

Сьогодні існує безліч класифікацій проективних методик за різними критеріями. Зупинимося докладніше на наступній [1, 3]:

1. Методики доповнення. Стимульний матеріал – набір слів-стимулів (асоціативний тест К.Г. Юнга; «Незакінчені речення»; «Хто Я?»).

2. Методики інтерпретації. Стимульний матеріал – набір картинок, фотокарток (ТАТ; тест фрустрації Розенцвейга; тест Жіля; тест Сонді).

3. Методики структурування. Відсутність структури у стимульному матеріалі (тлумачення випадкових плям Г.Роршаха).

4. Методики вивчення експресії (аналіз почерку, особливостей мовної поведінки).

5. *Методики вивчення продуктів творчості («Дім. Дерево. Людина»; «Дерево»; «Людина»; «Малюнок родини»; «Піктограма»; «Автопортрет»; «Неіснуюча тварина»).*

Сучасні проективні методики вимагають незначних часових витрат на проведення і орієнтовані на виявлення глибинних переживань, прихованих

мотивів, відносин, структури свідомих і несвідомих переживань. У числі їх недоліків звичайно вбачають відсутність нормативних даних, що призводить до труднощів і суб'єктивізму інтерпретації індивідуальних результатів, коли психолог змушений довіряти лише своєму досвіду і професіоналізму. Тому, дані, отримані за допомогою проективних методик, не повинні бути прийняті як остаточні. Проективні методики допомагають знайти шляхи подальшого дослідження, проникнути у важко доступні особистісні особливості, що випадають при традиційній організації психодіагностики та не піддаються адекватній кількісній оцінці.

Однак, незважаючи на зазначені недоліки, популярність і статус проективних методик практично не змінюються. У першу чергу це пояснюється тим, що вони найменше схильні до фальсифікації з боку випробуваного, ніж опитувальники, і тому більш придатні для діагностики особистості.

Мета дослідження полягає у емпіричному дослідженні можливостей використання проективної методики Вартега в експрес-діагностиці курсантів-першокурсників.

Вибірка і методика дослідження. Проективна методика незакінчених малюнків Е. Вартега [2] дозволяє з'ясувати ступінь розвитку і наявність або відсутність проблем у таких сферах особистості як: Я-концепція; афективна сфера; комунікативна сфера та особливості взаємодії з оточуючими; особистісний ріст і планування майбутнього; енергійність, творча динаміка і жадова діяльності; страхи і відповідні їм механізми психологічного захисту; потреба в особистісних стосунках; активність, практичність та здатність до раціонального керування і планування власного життя.

Бланк тесту складається з листа для малювання формату А-4 розділеного на два ряди по чотири квадратних поля в кожному. При цьому білі квадрати робочого поля різко виділені на чорному фоні, щоб забезпечити існуючий для рефлекторного опрацювання стимулів контраст світла і темноти. На робочих полях зображені вісім стимульних знаків:

- крапка – відповідає образу «Я», особливостям Я-переживань;

Питання психології

- маленька хвиляста лінія – розкриває емоційність, контактність особистості;

- послідовність трьох вертикальних штрихів, що збільшуються і розташовані на однаковій відстані один від одного – відображає творчу динаміку знаходження людиною свого місця в оточуючому середовищі;

- маленький чорний квадрат – розкриває почуття провини, страхи людини і відповідні психологічні захисти;

- поздовжній і поперечний штрихи, що протистоять один одному – говорять про активність, ініціативність, імпульсивність людини, її здібність долати труднощі;

- горизонтальний і вертикальний штрихи – свідчить про здібність до раціонального керування, планування та інтеграції;

- півкруг з крапок – відображає особливості емоційної сфери людини;

- дуга – проявляє відчуття людиною своєї захищеності, безпеки в спілкуванні, потребу в захисті.

Випробуванням пропонується продовжити малюнки всередині робочих полів так, щоб вони отримали вісім маленьких малюнків які б давали їм інтуїтивне задоволення. В інтерпретації результатів виділяють два основних компоненти: 1). інтерпретація формальних ознак виконання малюнків – графомоторика, заповнення робочого поля, ігнорування стимульних малюнків тощо; 2) інтерпретація змісту малюнків – аналіз реакції досліджуваного на стимульний матеріал, сприйняття символічного і асоціативного значення стимульних фігур тесту, рішення і специфіка малюнка.

Вибірку дослідження склали 23 курсанти першого курсу факультету підготовки фахівців для підрозділів міліції громадської безпеки та кримінальної міліції у справах дітей Харківського національного університету внутрішніх справ, які навчаються на напрямком підготовки 6.030102 «Психологія».

Обговорення результатів. Дані аналізу результатів тесту Е. Вартега першокурсників показують, що за шкалою образ «Я» для 60,8% курсантів притаманна

цілеспрямованість та пошук себе. Прагнення розкрити власні здібності та поширити вплив на оточуючих відчують 34,8% курсантів, а потребу знайти власне місце у соціумі і бути значимим у своєму статусі – 39,1% першокурсників. Проте, 52,2% першокурсників відчують невпевненість щодо майбутнього, а 43,4% курсантів потребують захисту образу «Я» (див. табл. 1).

Визначено, що 73,9% першокурсників прагнуть позитивно проявити себе в майбутньому. Однак, у 34,8% курсантів прагнення до самореалізації не отримує адекватного втілення, 43,4% курсантів примирилися з обмеженими можливостями самореалізації, а 30,4% відчують страх у плануванні серйозних досягнень і свідомо занижують рівень власних домагань і амбіцій.

Діагностовано, що у курсантів першого курсу основними механізмами психологічного захисту особистості є раціоналізація (39,1%) та проекція (17,4%). Тобто, першокурсники схильні спочатку діяти у відповідь на неусвідомлені мотиви, а після дії висувати різні передбачувані причини (як правило, соціально прийнятні і схвалювані) для пояснення власної поведінки. А за допомогою проекції першокурсники нерідко переносять власні думки, емоції на інших людей. Бажання сховатися в минулому, знайти ґрунт під ногами відчують 17,4% курсантів. У 21,7% курсантів страхи і тривоги сприймаються як щось монументальне, боротися з яким неможливо.

З'ясовано, що 43,4% першокурсників цілеспрямовані та активні у досягненні поставлених цілей. Проте, 30,4% курсантів блокують власну життєву активність не даючи собі можливості для саморозкриття і нових звершень, а 21,7% відчують страх рухатися вперед, через що процес подолання труднощів у них ускладнено. Внутрішню категоричність щодо підпорядкування життя чітким правилам і нормам демонструють 17,4% курсантів (див. табл. 1).

Особливості особистості курсантів першого курсу, за тестом Е. Вартега, (%)

Шкали	Особливості особистості	%
Образ «Я»	пошук себе	60,8
	прагнення поширити свій вплив	34,8
	потреба бути значимим у своєму статусі	39,1
	відчуття невпевненості щодо майбутнього (людина намагається закріпити власні позиції)	52,2
	потреба у захисті образу «Я»	43,4
Особистісний ріст, планування майбутнього	прагнення проявити себе	73,9
	прагнення до самореалізації не отримує адекватного втілення	34,8
	примирення з обмеженими можливостями самореалізації	43,4
	страх планувати більш серйозні досягнення, свідоме заниження рівня домагань і амбіцій	30,4
Страхи та механізми психологічного захисту	раціоналізація страхів	39,1
	проекція, як основний механізм психологічного захисту	17,4
	страхи і тривоги сприймаються як щось монументальне, боротися з яким неможливо	21,7
	регресія активної життєвої позиції, бажання сховатися в минулому, знайти ґрунт під ногами	17,4
Енергійність, ініціативність, прагнення діяльності	високий рівень цілеспрямованості та активності	43,4
	страх рухатися вперед, процес подолання труднощів ускладнено	21,7
	внутрішня категоричність щодо підпорядкування життя чітким правилам і нормам	17,4
	блокування власної життєвої активності	30,4
Потреба в особистісних стосунках	невдоволення існуючими особистісними стосунками	39,1
	потреба у близьких міжособистісних стосунках	65,2
	потреба бути соціально привабливим	56,5
	відчуття самотності	17,4
Афективна сфера	тривожність, замкнутість	34,8
	відсутність прагнення до спілкування	13,0
	почуття провини	8,7
Відчуття захищеності (безпеки)	внутрішній світ особистості закритий	26,0
	демонстрація маски успішності	21,7
	потреба у захисті	39,1

У 65,2% курсантів діагностовано відчуття потреби у близьких міжособистісних стосунках, а бути соціально привабливими бажає 56,5% першокурсників. Невдоволення існуючими особистісними стосунками визначено у 39,1% першокурсників і 17,4% курсантів відчують самотність.

В афективній сфері першокурсників визначено наявність тривожності і замкнутості (34,8%), почуття провини (8,7%) та відсутність прагнення до спілкування (13,0%).

Свої страхи і тривоги 21,7% першокурсників тримають в собі, або за «маскою благополуччя», мало кому відкриваються, демонструючи успішну людину в соціумі, що може призводити до напруженості і емоційного дискомфорту в комунікативній сфері. Крім того, 39,1% курсантів відчують потребу у захисті а у

26,0% першокурсників внутрішній світ особистості закритий (див. табл. 1).

За результатами інтерпретації проективної методики Е. Вартега можна констатувати, що більшість першокурсників знаходяться в активному пошуку свого особистісного, неповторного образу «Я», цілеспрямовані, прагнуть бути значимими для оточуючого соціуму, проявити себе і поширити власний вплив. Разом з цим, частина першокурсників демонструють відчуття невпевненості щодо майбутнього і бажання сховатися в минулому, потребу у захисті образу «Я», тривожність і замкнутість, страх планувати більш серйозні досягнення, свідоме заниження рівня домагань і амбіцій та ускладнення у подоланні труднощів. Такі дані свідчать про наявність процесу соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов навчальної діяльності у ВНЗ та несення служби в ОВС і дають можливість виділити

Питання психології

її особливості і визначити напрямки психологічного супроводження першокурсників.

Висновки. Проведене дослідження дозволило емпірично дослідити можливості використання проєктивної методики Вартеґа в експрес-діагностиці курсантів-першокурсників. Проєктивна методика незакінчених малюнків Е.Вартеґа дозволяє швидко та інформативно дослідити ті глибинні, індивідуальні особливості курсантів-першокурсників, які найменше

доступні безпосередньому спостереженню чи опитуванню за допомогою традиційних методів психодіагностики. В свою чергу, виявлені за допомогою проєкції суб'єктивні уявлення особистісних смислів і значущих переживань курсантів-першокурсників, дозволять більш детально розробити напрямки і методи психологічного супроводження курсантів на етапі адаптації до нових умов навчально-службової діяльності.

Література:

1. Бурлачук Л.Ф. Введение в проєктивную психологию / Л.Ф. Бурлачук. – К. : Ника-Центр, 1997. – 128 с.
2. Вартеґг Э. Уровневая диагностика / Э. Вартеґг; пер с нем. Е. Ю. Патяевой; под ред. В.К. Калиненко / Калиненко В. К. Рисуночный тест Вартеґга. – М. : Смысл, 2006. – 239 с.
3. Соколова Е.Т. Проєктивные методы исследования личности / Е.Т. Соколова. – М. : МГУ, 1998. – 150с.

Dotsenko V. V., candidate of psychological sciences

USABILITY OF VARTEHHA'S PROJECTIVE TECHNIQ IN RAPID DIAGNOSTIC OF FIRST-YEAR CADETS

The results of theoretical analysis and empirical study of the possibilities of using the test E. Vartehha in psychodiagnosics is shown in the article. There are determined that the projective technique unfinished drawings E. Vartehha allows quick and informative to explore the in-depth, individual characteristics of first-year cadets who are least accessible to direct observation or survey using traditional methods of psychodiagnosics. Stated that most freshmen are actively searching their personal, unique way "I" focused, tend to be significant for the surrounding society, to express themselves and expand their influence. At the same time, some freshmen show a sense of uncertainty about the future and the desire to escape the past, anxiety and isolation, the deliberate understatement of the level of aspiration and ambition and complexity to overcome difficulties.

Detected by the projection of subjective perceptions of personal meaning and meaningful experiences of first-year cadets will allow more elaborate directions and methods of psychological support students on stage to adapt to new training and performance.

Keywords: projective techniques diagnostic, test E. Vartehha, cadets of militia.

Євченко І. М., кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)

РОЛЬ ПСИХОЛОГА ТЕЛЕФОНУ ДОВІРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті представлено зміст, структуру та особливості роботи консультанта Телефону Довіри.

Ключові слова: консультант, телефон довіри, індивідуальна консультація, посттравматичний синдром, «емоційне вигорання».

В статті представлено содержание, структуру и особенности работы консультанта Телефона Доверия.

Ключевые слова: консультант, телефон доверия, индивидуальная консультация, посттравматический синдром, «эмоциональное выгорание».

Постановка проблеми. Останні події в Україні не залишили осторонь жодного з нас. Не аналізуючи того, що відбувається в країні, як хто до цих змін ставиться, ми не можемо не констатувати: серед потоку найрізноманітнішої інформації, ми все частіше чуємо слово «психолог». Когось це може радувати, когось засмучувати, але все частіше у громадян з'являється розуміння важливості професії психолога. Професійна допомога надважлива у травматичні та посттравматичні періоди. На жаль, у наших співвітчизників ще не вироблена культура звернення за допомогою до психологів. Причини різні: хтось соромиться, хтось боїться аби не нашкодили, хтось вважає це слабкістю, хтось не має коштів на професійну консультацію. Та революція й тут дещо змінила: у нас масово почали з'являтися Телефони Довіри. Для першого «знайомства» з роботою психолога – це один з кращих варіантів: звернутися можна в зручний час, з будь-якою проблемою, не відчуваючи ніяких зобов'язань ні перед ким.

Відповідно виникає питання: чи достатньо в нас професіоналів, які можуть працювати телефонними консультантами? Адже телефонне консультування суттєво відрізняється від решти видів індивідуального консультування, воно одне з найскладніших, але й найнеобхідніших видів консультування.

Мета статті – визначити роль та задачі психолога Телефону Довіри в сучасних умовах.

Спочатку служби телефонної допомоги організовувалися як центри з попередження суїцидів. Вперше оголосив свої службові телефонні номери для того, щоб люди

самотні, розгублені або які мають суїцидальні наміри, могли звернутися за допомогою, преподобний Пітер У. Уест з Клеменсвудської баптистської церкви в Іолфорді й преподобний Чад Вара із церкви св. Стефана в Уолбруці (Лондон) в 1953 р. Вони навіть не могли уявити, яка кількість дзвінків їх очікує. З цих перших ініціатив використання телефону для того, щоб допомога стала доступною, народився всесвітній добровільний рух людей, покликаних допомогти іншим по телефону.

Через 10 років у 1963 р. в Сідней (Австралія) преподобний Алан Уокер, голова Центральної методистської лінії, заснував телефон «Лінія життя», який з тих пір перетворився у всесвітню мережу з більш ніж 200 Центрами Лінії в 12 країнах. Ці центри, надаючи кваліфіковану допомогу, розвивали свої принципи християнського служіння під девізом: «Допомога так само близька, як і телефон».

Засноване в Європі об'єднання 400 телефонних служб швидкої допомоги відоме під назвою Міжнародна федерація служб невідкладної телефонної допомоги IFOTES.

В Україні служби екстреної психологічної допомоги по телефону з'явилися в 90-х роках минулого століття, але з приходом кризи 2008 року більшість з них припинила свої існування, в той час як на Заході подібні служби мають майже піввікову історію.

У різних країнах ці служби називаються по-різному. Наприклад, в Іспанії – «Надія», в Німеччині – «Духовна Допомога», у Швейцарії – «Простягнута Рука», в Австралії – «Лінія Життя», в США

працюють «Кризові Лінії», «Гарячі Лінії» та інші. У пострадянських країнах закріпилася назва «Телефон Довіри».

Телефон Довіри (ТД) – це служба, яка надає населенню екстрену психологічну допомогу по телефону. Вона вважається однією з форм психопрофілактичної роботи, соціально-терапевтичної допомоги, адресованої особам, які знаходяться в кризових станах.

Роль Телефону Довіри дуже значима, особливо в ситуації мінімальної можливості отримати кваліфіковану психологічну допомогу.

У ході своєї професійної діяльності консультанти телефонної служби націлені на вирішення наступних завдань:

- забезпечення доступності та своєчасності психологічної допомоги по телефону для громадян незалежно від їх соціального статусу і місця проживання;

- забезпечення кожному, хто звернувся за порадою і допомогою можливості довірчого діалогу;

- психологічне консультування по телефону;

- допомога абонентам в мобілізації їх творчих, інтелектуальних, особистісних, духовних і фізичних ресурсів для виходу з кризового стану;

- розширення у абонентів діапазону соціально і особистісно прийнятних засобів для самостійного вирішення проблем, що виникли, і подолання наявних труднощів, зміцнення впевненості в собі;

- інформування абонентів про діяльність інших служб і організацій у рамках наявних відомостей;

- направлення абонентів до інших служб, організацій, установ, де їх запити можуть бути задоволені більш повно й кваліфіковано, сприяння зверненням населення за допомогою до професійних психологів (на очне консультування);

- аналіз причин і джерел підвищеного психічного напруження різних вікових та соціальних груп населення та доведення результатів до відомих органів та зацікавлених установ соціального захисту населення.

- збереження принципу анонімності, безкоштовності, цілодобової доступності.

У практиці телефонного консультування прийнятий підхід, що отримав назву «Befriending», або «терапія

вслуховування», як різновид роджерівського інтерв'ю. Він був відкритий так званими «Самаритянами» внаслідок спостереження за людьми, які зверталися за допомогою до священника Чад Вару. Ось який опис «Befriending» дає Є. Г. Лешукова, що це схоже на внутрішній діалог, винесений зовні, консультант виконує роль чесного доброзичливого дзеркала [1]. Мета роботи – взаєморозуміння, відкритість між співрозмовниками, особлива атмосфера довіри, що сприяє діалогу двох людей, які поважають і приймають один одного, виникає «очищаюча сповідь». Досить рідкісне явище у звичайному житті, яке передбачає повну заглибленість у співрозмовника, максимальну щирість і чесність.

«Терапію вислуховування» можна розглядати як стратегію роботи взагалі, або як початкову стадію взаємодії, встановлення контакту. В обох випадках, незважаючи на переважання емоційного, спонтанного, довірчого аналізу ситуації, на консультанта накладаються певні обмеження:

- відсутність вибору співрозмовника (у професійній ситуації консультант Телефону Довіри має бути природним, спонтанним і позитивно налаштованим до всіх абонентів);

- співробітник «ТД» не повинен перебивати, висловлювати без потреби свою думку, оціночні судження, критикувати й повчати абонента;

- інші обмеження: говорити мовою абонента, бути максимально зрозумілим, дотримуватися послідовності розповіді абонента й не пропонувати свою точку зору навідними й уточнюючими питаннями і т.д.

- головне в бесіді – створити ситуацію для емоційного відреагування. Це дозволяє надалі працювати над когнітивним оволодінням психотравмуючої ситуації, пошуком причин її виникнення, підвищенням можливостей адаптації.

Термін «посттравматичний синдром» (ПТС) останніми днями поповнив наш революційний лексикон. Екзистенційне відчуття близькості смерті не минає безслідно ні для тих, хто був у гарячих точках, ні для тих, хто переживав перед екраном телевізора чи комп'ютера, повсякчас оновлюючи стрічку новин (що часом значно гірше, ніж бути в епіцентрі).

Українців охопив соціальний стрес. Потерпілі від ПТС не вважають себе

хворими і не звертаються до фахівців. Але насправді, як зазначають психологи «Психологічної служби Майдану», проблеми великі. Люди не сплять ночами, перебувають у великому напруженні. Ще відчутнішого загострення ситуації варто чекати після закінчення кровавих подій на сході країни.

ПТС має місце після того, як минув місяць після події, до того це просто загострення після стресу. Відповідно до статистики, якщо із синдромом нічого не робити, у половини постраждалих він зникає сам по собі – організм здатний регенерувати. Але це лише в разі вирішення критичної ситуації, а у нас напруження й загроза в країні не минає декілька місяців.

У ситуації тривалого психічного напруження, коли у людини немає можливості розрядити внутрішню напругу, її тіло і психіка знаходять спосіб пристосуватися до цієї напруги. У цьому й полягає основний механізм посттравматичного стресу. При цьому спостерігаються наступні клінічні симптоми:

Невмотивована пильність. Людина пильно стежить за всім, що відбувається навколо, ніби їй загрожує небезпека.

«Вибухова реакція». За найменшої несподіванки людина робить різкі рухи (різко повертається і приймає бойову стійку, коли, хто-небудь наближається до неї з-за спини).

Притуплення емоцій і агідонія (відсутність почуття задоволення, радості життя). Буває, що людина повністю або частково втрачає здатність до емоційних проявів. Їй важко встановлювати близькі та дружні зв'язки з оточуючими, їй недоступні радість, любов, творчий підйом, грайливість і спонтанність.

Агресивність. Прагнення вирішувати проблеми за допомогою грубої сили. Хоча, як правило, це стосується фізичного силового впливу, але зустрічається також психічна, емоційна і вербальна агресивність. Простіше кажучи, людина схильна застосовувати силовий тиск на оточуючих щоразу, коли, хоче домогтися свого, навіть якщо мета не є життєво важливою.

Порушення пам'яті та концентрації уваги. Людина відчуває труднощі, коли, потрібно зосередитися або щось згадати, принаймні, такі труднощі виникають при

певних обставинах. В певні моменти концентрація може бути прекрасною, але варто втрутитися якомусь стресовому чиннику, як людина вже не в силах зосередитися.

Депресія. У стані посттравматичного стресу депресія досягає самих темних і безпросвітних глибин людського відчаю. Коли, здається, що немає сенсу й все марно. Це почуття депресії супроводжує нервово виснаження, апатія й негативне ставлення до життя.

Загальна тривожність. Проявляється на фізіологічному рівні (ломота у спині, спазми шлунку, головний біль), у психічній сфері (постійне занепокоєння і стурбованість, «параноїдальні» явища, (необґрунтований страх переслідування), в емоційних переживаннях (почуття страху, невпевненість у собі, комплекс провини).

Напади люті. Припливи надмірного гніву, а саме, вибухи люті, за силою подібні виверженню вулкана. Такі напади частіше виникають під впливом наркотичних речовин, або, особливо, алкоголю.

Зловживання наркотичними та лікарськими речовинами. У спробі знизити інтенсивність ПТС багато людей вживають алкоголь і (меншою мірою) наркотичні речовини.

Непрохані спогади. Мабуть, це найбільш важливий симптом, який дає право говорити про присутність ПТС. У пам'яті раптово спалахують моторошні, потворні сцени, пов'язані з травмуючою подією. Ці спогади можуть бути як уві сні, так і під час неспання.

Непрохані спогади, що проходять у сні, називають нічними кошмарами. Сни такого роду бувають, як правило, двох типів: перші, з точністю відеозапису, передають травмуючу подію так, як вона закарбувалося в пам'яті людини; у снах другого типу обставини і персонажі можуть бути зовсім іншими, принаймні деякі з елементів (особа, ситуація, відчуття) подібні тим, які мали місце у травмуючій події. Людина прокидається від такого сну цілком розбитою, її м'язи напружені, вона вся спітніла.

У медичній літературі нічне потіння іноді розглядають як самостійний симптом, на тій підставі, що багато людей прокидаються мокрими від поту, але не пам'ятають, що їм снилося. Тим не менш,

очевидно, що потіння проявляється саме як реакція на сновидіння, незалежно від того, закарбувалось воно в свідомості чи ні. Багато хто відзначає, що під час такого сну людина кидається в ліжку і прокидається зі стиснутими кулаками, немов готова до бійки.

Галюцинаційні переживання. Це особливий різновид непрошених спогадів про травмуючі події з тією різницею, що при галюцинаторному переживанні пам'ять виступає на стільки яскраво, що події поточного моменту, як би відходять на другий план і здаються, менш реальними, ніж спогади. У цьому «галюцинаторному», усунутому стані людина веде себе так, ніби вона знову переживає травмуючу подію, – вона діє, думає і відчуває як у той момент, коли, їй довелося рятувати своє життя.

Галюцинаційні спогади властиві не всім: це всього лише різновид непрошених спогадів, для яких характерна особлива яскравість і хворобливість. Вони частіше виникають під впливом наркотичних речовин, зокрема алкоголю.

Безсоння (труднощі із засипанням і переривчастий сон). Коли, людину відвідують нічні кошмари, є підстави вважати, що вона сама мимоволі протриває засипання, і саме в цьому причина її безсоння: людина боїться заснути і знову побачити цей сон. Регулярне недосипання, що веде до нервового виснаження, доповнює картину ПТС. Безсоння також буває викликане високим рівнем тривожності, нездатністю розслабитися, а також почуттям душевного і фізичного болю.

«Вина того, хто вижив». Почуття провини через те, що вижив у важких випробуваннях, зокрема під час кривавих подій на Майдані, що коштували життя іншим, нерідко притаманне тим, хто страждає від «емоційної глухоти» (нездатності переживати радість, любов, співчуття і т.д.) з часу травмуючих подій. Багато жертв ПТС готові на що завгодно, лише б уникнути спогадів про трагедії, про загибель побратимів, товаришів. Сильне почуття провини іноді провокує приступи самопринизливої поведінки.

Одним із завдань на сьогодні психологів та влади ми бачимо донести до громадян інформацію про прояви ПТС та важливість вчасних звернень по професійну

допомогу. Враховуючи географічну широту поширення ПТС з-поміж мешканців країни, саме на консультантів цілодобових ліній ТД лягає відповідальність надавати першу допомогу як постраждалим, так і членам їх сімей. Адже телефонний зв'язок, як стаціонарний так і мобільний, доступний переважній більшості наших співгромадян. Консультант може здійснювати вплив на віддаленій відстані, тобто сфера професійної діяльності розширюється далі за рамки кабінету. Це підвищує моральну і професійну відповідальність за співрозмовника, а разом з тим і психологічне навантаження на консультанта.

При особистому зверненні до спеціаліста, навіть без пред'явлення документів, анонімність є неповною, тому що консультант спілкується обличчям до обличчя з клієнтом і може згодом впізнати його. Контакт по телефону забезпечує максимальну анонімність, що є важливим для багатьох людей.

Телефонний консультант надає можливість перервати бесіду в будь-який момент – для цього достатньо натиснути на важіль чи кнопку телефонного апарату. При очній консультації зробити це значно важче.

Звернення по телефону здійснюється за єдиним акустичним каналом. Це призводить до звуження потоку інформації, яким обмінюються співрозмовники. Телефонна комунікація в силу винятково акустичного і майже повністю вербального характеру (мова по телефону майже не містить невербальних засобів, притаманних звичайній мові), зумовлює переорганізацію мовної діяльності абонента. Це сприяє інтелектуальному оволодінню пацієнтом психотравмуючої ситуації, полегшує формування її реалістичного прийняття і переходу до конструктивної особистісної позиції. За твердженням С. Д. Хачатуряна ефект обмеженої комунікації характеризується більшою послідовністю, внутрішньою організованістю, систематизацією психотерапевтичної бесіди, призводить до більш структурованого й логічного викладу проблем абонента [3]. Крім того, є ще одна важлива особливість: при відсутності зорового сприйняття, часто ідеалізують телефонного консультанта, що підвищує ефективність взаємодії.

Хоча консультант і клієнт телефону можуть знаходитися на значній відстані один від одного, їхні голоси звучать в безпосередній близькості, тобто абонент і консультант в певному сенсі знаходяться поруч. Ця властивість телефонного зв'язку сприяє швидкому формуванню довірливості у розмові, полегшує включення в обговорення глибоко особистих проблем. «Ефект довірливості» допомагає консультанту в роботі й сприяє її успішності.

Таким чином, у спілкуванні по телефону поєднуються дві важливі властивості: особистий характер комунікації, властивий традиційним формам зв'язку – довірчій бесіді, листу, записці – і невідкладність дії сучасних електронних засобів комунікації.

На думку С. Д. Хачатуряна, основним видом надання психологічної допомоги по телефону виступає психологічне консультування, яке дозволяє діяти на власний розсуд і навчатися новій поведінці, сприяє розвитку особистості, допомагає акцентувати відповідальність клієнта (тобто індивід здатний у відповідних обставинах приймати самостійні рішення, а консультант створює умови, що заохочують вольову поведінку клієнта) [3].

Не можемо не наголосити: психологи такі ж громадяни України, як і решта людей. Вони також зараз переживають соціальний стрес, що, відповідно, збільшує ризик появи синдрому «емоційного вигорання». Синдром «емоційного вигорання» – певний емоційний стан, який є показником професійної дезадаптації працівника Телефону Довіри [2].

У літературі описані симптоми цього явища, заходи впливу на ситуацію та шляхи профілактики.

Основні прояви феномена «вигорання»:

- психічна та фізична втома,
- відчуття власної безпорадності й непотрібності,
- збільшення числа невдалих дзвінків,
- небажання йти на чергування,
- небажання або боязнь майбутнього дзвінка,
- дратівливість і агресивність під час розмови,
- прагнення швидше завершити бесіду,
- відчуття малозначимості розв'язуваних по телефону проблем,

- поверхневий або формальний підхід до проблем абонента,
- невіра в ефективність роботи служби телефонної допомоги;
- перенесення комплексу негативних емоцій на оточуючих;
- перенесення внутрішніх проблем консультанта на проблеми абонента,
- прагнення піти й реалізувати себе в іншій області.

Консультант повинен уявляти собі, що в його особистому і професійному житті існують періоди, коли ступінь психотравмуючих впливів збільшується. Якщо емоційні переживання стомлюють, і необхідний час для того, щоб впоратися з ними, то це є достатньою підставою для тимчасової перерви в роботі на Телефоні Довіри. Феномен «емоційного вигорання», виникаючи гостро, розвивається протягом досить тривалого часу. Тому особливої уваги потребують найперші його симптоми. Канадські телефонні психологи практикують для своїх волонтерів відпочинок від роботи на Телефоні Довіри протягом трьох місяців.

Як запобігти наступу феномену «вигорання»:

1. Систематичне підвищення кваліфікації телефонного консультанта;
2. Допуск до телефонного консультування тільки після проходження попередньої підготовки;
3. Навчання прийомам зняття емоційної напруги;
4. Психологічний комфорт у групі;
5. Виявлення перших ознак феномену «вигорання» та їх корекції;
6. Адекватні побутові умови протягом чергування, забезпеченість довідковими матеріалами і посібниками;
7. Психологічна грамотність консультантів з питань, пов'язаних з цим станом [2].

Для попередження виникнення синдрому «емоційного вигорання» у консультантів Телефону Довіри емоційний стан співробітників повинен бути об'єктом постійної уваги керівника служби.

Висновок. В сучасних умовах робота Телефонів Довіри є вкрай необхідною. Отримання кваліфікованої психологічної допомоги в будь-який час незалежно від соціального статусу та місця проживання сприятиме зменшенню напруги в

Питання психології

суспільстві, покращенню психологічного стану громадян. Кожна людина має знати, що її вислухають, зрозуміють, при потребі допоможуть вийти з кризового стану.

Величезна міра відповідальності лягає на консультантів Телефону Довіри. Від їхнього професіоналізму без перебільшення іноді залежать долі людей. Наразі варто приділити більше уваги абонентам з

проблемами ПТС, для цього консультант має постійно підвищувати рівень власних умінь, знань та навичок, читаючи літературу, проходячи семінари та супервізії. Та й не варто забувати про власне здоров'я, адже синдром «емоційного вигорання» не сприяє підвищенню професіоналізму.

Література

1. Лешукова Е. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЭПП. – 1995. – № 1. – С. 45-52.
2. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование. – М.: Смысл, 2001. – 494 с.; 2-е издание, переработанное и дополненное.
3. Хачатурян С. Д. Консультирование в деятельности «Телефонов доверия» при правоохранительных органах / Владимирский юридический институт Минюста России. – Владимир, 2000. – 116 с.

Yevchenko I. N., Ph.D., research at the Laboratory

ROLE OF PSYCHOLOGISTS HELPLINE IN PRESENT CIRCUMSTANCES

Clarified the important role of telephone counseling, especially in a situation of minimum possible to get qualified psychological care. Professional assistance paramount in traumatic and post-traumatic periods. Telephone counseling is significantly different from other forms of individual counseling, it is one of the most difficult but also the most essential types of counseling.

In the course of their professional activities consultants telephone service aimed at solving the following problems: the availability and timeliness of psychological help over the phone for citizens regardless of their social status and place of residence, providing every possible confidential dialogue, helping customers to mobilize their resources to overcome the crisis, information on the activities of other agencies and institutions, promoting recourse to full-time consulting, analysis of the causes and sources of excessive mental stress of different age and social groups, and most importantly – the preservation of the principle of anonymity, free, available, affordable.

Today one of the tasks of psychologists is to report to the citizens of the manifestations of post-traumatic syndrome and the importance of timely professional help. Given the geographic breadth of the spread of post-traumatic syndrome inhabitants of the country is on the phone line night consultants have a responsibility to provide first aid to victims as well as their families. Telephones as stationary and mobile, is available for the vast majority of our fellow citizens.

For successful operation, of the consultant should continuously improve their own skills, knowledge and skills, reading books, going seminars and supervision. Do not forget about your own health, because the syndrome of «emotional burnout» does not promote professionalism.

Keywords: consultant, Helpline, personal consultation, post-traumatic syndrome, «emotional burnout».

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ ВОІНА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ

У статті розкривається сутність патріотизму, підкреслюється його роль у вихованні воїнів. Аналізується почуття патріотизму як суспільне духовне явище, його компоненти – патріотична свідомість і патріотична діяльність. Визначені основні показники результативності патріотичного виховання молоді, шляхи підвищення його ефективності.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, любов до Батьківщини, Збройні Сили України, військовослужбовці.

В статті раскрыты сущность патриотизма, показана его роль в воспитании воинов. Анализируется чувство патриотизма как общественное, духовное явление, его компоненты – патриотическое сознание и патриотическая деятельность. Определены основные показатели и пути повышения эффективности патриотического воспитания молодежи.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, любовь к Родине, Вооруженные Силы Украины, военнослужащие.

Актуальність дослідження. Висока свідомість та патріотизм громадян України посіли особливе місце не тільки в духовному житті суспільства, але й у всіх його основних сферах діяльності – економічній (виробничий), соціальній, політичній, оборонній і т. і.

Адекватне реагування на існуючі та потенційні виклики і загрози національній безпеці потребує проведення комплексу заходів не тільки щодо підвищення її оборонних можливостей, а і необхідності покращення патріотичного виховання громадян, насамперед молоді.

Це обумовлено рядом важливих обставин:

по-перше, необхідністю усвідомлення кожним громадянином України своєї відповідальності за захист суверенітету і територіальної цілісності України, готовності відстояти її незалежність та цілісність постає соціально значимим;

по-друге, події на півдні та сході України, участь ЗС України в антитерористичній операції (АТО) свідчать, що в новітніх війнах значимість патріотизму, бойового духу військовослужбовців не поменшилася, а навпаки, зросла.

по-третє, підвищення ефективності процесу патріотичного виховання молоді, військовослужбовців потребує вироблення нової Концепції патріотичного виховання громадян України. Її розробка та впровадження в практику роботи органів державного та військового управління, громадянського суспільства.

Доцільність наукового пошуку продуктивних шляхів формування патріотизму у громадян України, військовослужбовців ЗС України, сил

оборони та безпеки актуалізують порушену проблему.

Аналіз досліджень та публікацій. Вивчення наукової літератури з обраної проблематики показало, що патріотизм завжди розглядався як символ мужності, доблесті й героїзму, сили народу, як необхідна умова єдності та могутності держави.

Проблема патріотизму, пізнання його сутності привертала увагу видатних українських мислителів, державних і політичних діячів, представників науки та культури. Це знайшло своє відображення у працях, зокрема, Т.Г. Шевченка, М.І.Грушевського, А.С. Макаренка, Г.С. Сковороди, В.О.Сухомлинського, І.Я. Франка, та інших [1]. Вихованню громадянина і патріота велику увагу приділяли К. Ушинський, Г. Ващенко, С. Русова, І. Огієнко та інші українські педагоги. На їх думку, формування патріотизму у громадян України має бути одним з головних завдань їх громадянського і національного виховання. Зокрема, К. Ушинський наголошував, що справжня любов до Вітчизни є наслідком громадської (на її користь) праці людини.

Велику увагу вихованню почуття патріотизму у війську приділяли такі полководці-українці як Богдан Хмельницький, Данило Галицький, Петро Дорошенко, Іван Мазепа, Северин Наливайко, Іван Сулима, Роман Шухевич, Іван Богун, Максим Кривоніс, Дмитро Байда-Вишневецький, Петро Конашевич-Сагайдачний та ін. [2].

Теоретичні та методичні засади виховання військовослужбовців, основи формування системи патріотичного виховання в Україні обґрунтовані у

дослідженнях таких вітчизняних військових науковців: В.І. Алещенко, А.О. Афанасенка, І.В. Колодія, Ю.С. Красильника, Р.М. Макарова, В.С. Маслова, Г.Д. Темка, М.І. Томчука, В.В. Ягупова.

На сьогодні залишається немало дискусійних питань, що розширюють поле наукового пошуку вирішення порушеної проблеми. Немає повноцінних сучасних досліджень, а праці минулого не враховують нинішніх тенденцій у суспільстві, ЗС України, інших силових структурах [3,6,10].

Постановка завдання. Протиріччя між високими вимогами щодо формування патріотизму в особового складу, що містяться в законах України, керівних документах Міністерств та відомств України, з одного боку, і низький рівень патріотичного виховання, з іншого – вимагають створення ефективної системи цілеспрямованої діяльності органів державної влади, військового управління, інших соціальних інститутів щодо формування у молоді патріотичної свідомості, почуття любові до Батьківщини, готовності до виконання громадянського та конституційного обов'язку щодо захисту незалежності й національних інтересів України.

Саме тому існуюча система роботи з молоддю, особовим складом сил оборони та безпеки державі, зокрема і в Збройних Сил, потребує посилення патріотичного виховання особового складу, спрямованого на формування світогляду воїна – захисника Вітчизни, громадянина і патріота, усвідомлення ним особистої відповідальності за захист Батьківщини [1,4,5].

Мета статті - здійснити аналіз стану формування патріотизму особового складу ЗС України, сформулювати теоретичні висновки й практичні рекомендації щодо оцінки його результативності, шляхи покращення.

Виклад основного матеріалу.

Патріотизм – явище соціально-історичне і є тим чинником, який визначає соціальну сутність людства. Адже кожна людина, а тим більше соціальна група мають свої специфічні інтереси, і цим визначається її розуміння патріотизму. Протягом століть патріотизм виконував важливу інтеграційну функцію, об'єднуючи народ (народи), держави в боротьбі із зовнішньою агресією.

Поняття *патріотизм* (грец. *πατριότης* — означає земля батька, предка; *patris* — батьківщина, Вітчизна) – це усвідомлення конкретною людиною свого особливого, любовного відношення до Батьківщини, що

проявляється в цілеспрямованій діяльності для її прогресивного розвитку й процвітання. Патріотизм – це любов до Батьківщини, свого народу, тому служіння їм і їх захист, - обов'язок і висока честь для кожного військовослужбовця.

Патріотизм - це: соціальне почуття (любов до Батьківщини); патріотична ідеологія (вираження інтересів свого народу, не у всьому співпадаючих, а часом суперечних інтересам інших етносів); духовна цінність (одна з базових цінностей загальнодержавного рівня); критерій і одночасно підсумок етнічної самоідентифікації, тобто усвідомлення особистістю своєї приналежності до певного етносу (не обов'язково за принципом тотожності раси або національності); моральні установки, патріотичний світогляд. Зароджуючись із любові до своєї "малої Батьківщини", патріотичні почуття, проходячи низку етапів на шляху до своєї зрілості, підіймаються до загальнодержавної патріотичної самосвідомості, до усвідомленої любові до України, готовності до активної діяльності задля неї. У патріотизмі гармонійно поєднуються найкращі національні традиції українського народу із відданістю Вітчизні та готовністю до її захисту[8].

Патріотизм - професійна якість військовослужбовців. Він входить в структуру їх особистісних якостей, тому розвиток патріотизму припускає особливу систему заходів, що не зводиться тільки до виховних заходів, а включають спеціальні моделі систем, соціальні й педагогічні механізми, технології, цінності, теоретичні засади й матеріальні ресурси [3,8,10].

Для військовослужбовців, патріотизм, крім вищевказаного, є: а) фактором вибору військової професії; б) критерієм професійної придатності; в) соціальною відповідальністю щодо захисту інтересів Батьківщини, народів що її населяють.

Усі зазначені якості й властивості особистості тісно взаємодіють один з одним. Ослаблення дієвості одного з елементів цієї системи веде до ослаблення всієї системи патріотичних якостей і до збоїв у цій системі.

Отже, патріотизм - це не просто "почуття", "відданість ідеалам" або "діяльність, спрямована на служіння інтересам своєї Батьківщини". Це більш складне, стійке й багатопланове соціальне явище, сутність якого в існуючій науковій літературі глибоко не розкрита.

Дух патріотизму – універсальний моральний ідеал. Він лежить в основі всякої національної військової системи, а якщо ні, то вона не має ніякої цінності. Аналізуючи *прояв патріотизму воїна* слід зазначити, що він має глибоке історичне й соціальне коріння. Це природне почуття самозбереження, захисту свого місця проживання, рідної землі від різних завойовників. Почуття це формувалося довгим історичним досвідом, вистраждане драматичною долею України й передається від покоління до покоління[2].

Патріотизм у війську має особливу силу й міцність ще й тому, що навіть на ранніх етапах свого існування воно поповнювалася співвітчизниками, яким була властива любов до Батьківщини.

Патріотизм війська княжої, козацької, сучасної доби живили потужні сили православ'я. На сторінках Євангелія утверджувалося, що "Ніхто більшої любови не має над ту, як хто свою душу поклав би за друзів своїх" (Ів. 15:18). Основу патріотичного виховання у війську становили ідеї православ'я.

Недооцінка патріотизму, як найважливішої складової суспільної свідомості призводить до послаблення соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства й держави. Цим і визначається пріоритетність патріотичного виховання в загальній системі виховання громадян[4,6].

Не зважаючи на помітну роботу, яка проводиться у державі, ЗС України, інших силових структурах, існує ряд серйозних проблем. Так, проведене соціологами у літку 2013 року серед чоловіків призовного віку опитування, показало, що у випадку безпосередньої військової загрози Україні кожний десятий докладець зусиль щоб покинути Батьківщину. Понад чверті опитаних заявили, що не підуть служити, оскільки по тим чи іншим причинам не підлягають призову. І тільки 23% респондентів виявили готовність служити після отримання повістки з військомату, а добровольцями на фронт пішли б тільки 21% респондентів. Виходить, що менш половини опитаних чоловіків призовного віку готові, якщо прийде час, захищати свою Батьківщину. Статистика обтяжуюча [11]

Такий стан, зокрема, пояснюється рядом причин. До цього часу не прийнята Концепція патріотичного виховання громадян України. Кожна з державних інституцій реалізує свою концепцію

патріотичного виховання, що не завжди узгоджується з іншими державними структурами та неурядовими організаціями, що здійснюють подібну роботу. Відсутня загальнодержавна програма патріотичного виховання молоді, не визначена інституція, яка б здійснювала координацію діяльності всіх структур у його забезпеченні. Не налагоджена ефективна взаємодія органів державної влади з громадськими організаціями. Також потрібно відмітити низький рівень інформаційно-пропагандистського забезпечення патріотичного виховання молоді. В ЗМІ досить мало матеріалів які б висвітлювали героїчні сторінки української історії, прикладів сьогодення ратної праці на яких молодь могла б вчитися. Вітчизняний кінопрокат заповнений здебільшого російськими та американськими фільмами, які пропагують цінності зарубіжних країн. На жаль на сьогодні досить мало фільмів вітчизняного виробництва, які б виховували молодь на кращих зразках української історії, сучасних прикладах служінні Батьківщині[3,4,6].

У цих умовах постає необхідність розв'язання на державному рівні найгостріших проблем, пов'язаних з вихованням патріотизму та формування національної свідомості населення України як основи консолідації суспільства і зміцнення держави. Рішення таких проблем потребує консолідації зусиль усієї держави, зокрема і органів управління структур сектору безпеки та оборони.

Аналізуючи почуття патріотизму у воїнів як суспільне духовне явище, яке включає кілька компонентів, коротко зупинимось на *патріотичній свідомості і патріотичній діяльності*.

Патріотична свідомість являє собою систему ідей, поглядів, традицій, почуттів і настроїв націй, соціальних груп, особистості, військовослужбовців. Патріотична свідомість, виступаючи фактором формування морального духу воїнів, проявляється в такий спосіб:

1. Патріотичні ідеї, закріплені у свідомості воїнів у формі переконань, забезпечують глибоке усвідомлення особовим складом необхідності захисту Батьківщини, виступають основою його поглядів на військову службу, проявляються в повсякденній діяльності солдатів і офіцерів.

Умовою ефективного формування патріотичних переконань є звернення до військової історії Батьківщини, правдивий і

всебічний показ її прикладів, аналіз досягнень і невдач.

2. Ефективне патріотичне виховання допомагає осмислити й підтримати політику керівництва держави щодо зміцнення Збройних Сил, зберегти переконання в доцільності практичних дій командирів(начальників) по підвищенню боєздатності військ, відпрацюванню учбово-бойових завдань.

3. Патріотична свідомість формує здорову моральну атмосферу у військових колективах, де безпосередньо вирішуються всі питання життєдіяльності військ, зміцнення військової дисципліни, організованості й порядку, утверджуються норми й принципи взаємин між військовослужбовцями, вирішуються протиріччя й конфлікти, проявляються моральні й морально-бойові якості особового складу[2,5].

Патріотична діяльність – це сукупність дій, спрямованих на реалізацію патріотичних цілей, на зміцнення могутності й авторитету країни.

По своїй природі патріотична діяльність не є самостійним видом діяльності. У вітчизняній науковій літературі діяльність взагалі розглядається як специфічно людська форма активного відношення до навколишнього світу, зміст якої становить його доцільну зміну й перетворення.

Патріотизм завжди знаходить своє вираження в *почутті обов'язку* перед Батьківщиною. Залежно від конкретних умов життя людей, характеру їх діяльності обов'язок виражає різні форми. Почуття обов'язку стосовно Батьківщини виражає патріотичний, громадянський обов'язок; до збройного захисту країни – військовий, до товаришів – товариський обов'язок. У якому б виді обов'язок не виступав, він завжди пов'язаний із суспільними інтересами, з моральними цінностями й учинками. Високе почуття обов'язку допомагає кожному із нас устояти від спокус, від невірної кроку, зберегти совість і гідність, вірність військовій Присязі.

В умовах небезпеки територіальній цілісності України з боку Росії, загрози її державному суверенітету, провокування силового сценарію та дестабілізації ситуації в країні, 2 березня 2014 року Верховна Рада України прийняла Постанову “Про підтримку Збройних сил України, інших військових формувань України”, у якій зазначила, що: висловлює повну солідарність, та всебічну підтримку

Збройним силам України, які готові стати на захист нашої Вітчизни, усьому особовому складу - від міністра до рядового и доручає Кабінету Міністрів України вжити негайних заходів з покращення матеріально-фінансового забезпечення всіх потреб Збройних сил, пов'язаних із захистом України, її суверенітету та територіальної цілісності [7].

Разом з тим, як свідчить досвід, для виконання військового обов'язку в мирний час, і особливо в умовах ведення бойових дій воїнам потрібні певні духовно-моральні й бойові якості: любов до Батьківщини, патріотизм, вірність військовій присязі, Бойовому Прапору військової частини, готовність зі зброєю в руках виступити на захист територіальної цілісності України, дружба, військове товариство, високий бойовий вишкіл, військова майстерність, дисциплінованість і ретельність, стійкість, сміливість, мужність, відвага, героїзм, високий моральний дух і фізична витривалість. Тільки єдність і міцний сплав усіх цих основних якостей дозволяють воїнові бути людиною обов'язку. По суті, вірність обов'язку – це один із самих потужних моральних двигунів, у основі якого лежать почуття патріотизму.

Але почуття патріотизму не можна експлуатувати, воно потребує всебічної підтримки як з боку державі, так і керівництва Міністерства оборони, та командування Збройних Сил України, військових частин. І це робиться. Так, 30 травня 2014 року, під час брифінгу виконуючий обов'язки Міністра оборони України генерал-полковник Михайло Коваль, відповідаючи на питання журналістів щодо мотивації військовослужбовців у нинішній ситуації повідомив, що відповідно до Указу Президента України з метою заохочення військовослужбовців під час проведення АТО дозволено присвоювати в порядку заохочення військовослужбовцям – учасникам антитерористичної операції чергові військові звання до полковника (капітана 1 рангу) включно, незалежно від займаної посади та строків вислуги у відповідному званні. Крім цього, вони отримують статус учасників бойових дій. Також планується суттєве підвищення грошової винагороди учасникам антитерористичної операції. Вже присвоїли позачергові військові звання більше 250 військовослужбовцям [10].

Одним із головних критеріїв загальної оцінки ефективності діяльності органів

Питання психології

державного та військового управління, командирів (начальників) слід визначити оцінку стану патріотичного виховання [8]. Заданий рівень ефективності й результативності функціонування системи патріотичного виховання досягається сукупністю певних умов і всебічним забезпеченням, яке необхідно враховувати в практичній діяльності. Оцінка результативності патріотичного виховання здійснюється на основі використання системи об'єктивних критеріїв, яка включає: цілеспрямованість виховного процесу і його системний характер; наукову

обґрунтованість методів і використання сучасних технологій виховного впливу; широту охоплення об'єктів виховання. Основним критерієм результативності є рівень патріотизму, як однієї з основних характеристик окремої особистості, так і громадян держави в цілому, що проявляється у світогляді, установках і цінностях, суспільно-значимій поведінці й діяльності. Найважливішою умовою ефективності роботи з патріотичного виховання є постійний аналіз її стану на основі узагальнених оціночних показників (індикаторів) наданих в табл. № 1.

Таблиця 1

Показники результативності патріотичного виховання.

Реалізаційно-цільовий	Практично-результативний
<ul style="list-style-type: none"> - програмний характер патріотичного виховання; - лаконічність та реальність виконання завдань патріотичного виховання; - цілеспрямованість і послідовність у досягненні результатів патріотичного виховання; - системний характер організації патріотичного виховання як процесу; - комплексний підхід у формуванні і розвитку патріотизму; - диференційований підхід у формуванні і розвитку патріотизму; - оптимізація змісту, форм, методів і засобів патріотичного виховання; - визначення і обґрунтування напрямків удосконалення патріотичного виховання; підвищення його ефективності; 	<p>а) кількісні показники:- кількість заходів з патріотичного виховання (велика, незначна, мінімальна);</p> <ul style="list-style-type: none"> - масштаб заходів з патріотичного виховання (великий, середній, малий); - відсоток населення, що беруть участь у заходах з патріотичного виховання (максимальний, значний, мінімальний); - представництво різноманітних категорій населення, які беруть участь у заходах з патріотичного виховання (широка, обмежена, мінімальна); - кількість суб'єктів (виконавців), які беруть участь у підготовці і проведенні основних заходів з патріотичного виховання (велика, незначна, мінімальна); - арсенал використання форм, методів і засобів патріотичного виховання (великий, малий, мінімальний); - взаємозв'язок заходів з патріотичного виховання з іншими напрямками виховання; - фінансування заходів з патріотичного виховання (високий рівень, середній, мінімальний); <p>б) якісні показники:</p> <ul style="list-style-type: none"> - рівень підготовленості і результативності роботи з патріотичного виховання (високий, середній, низький); - рівень організаційно-методичного забезпечення роботи з патріотичного виховання (високий, середній, низький); - рівень підготовленості та професійної компетентності організаторів і керівників (суб'єктів) роботи з патріотичного виховання (високий, середній, низький); - відсоток заходів системного, комплексного, довготривалого, інноваційного характеру (високий, середній, низький); - ступінь задоволення керівників і організаторів (суб'єктів) роботи з патріотичного виховання основними результатами (високий, середній, низький); - оцінка незалежними експертами результатів роботи з патріотичного виховання (в балах); - ставлення учасників заходу з патріотичного виховання до результатів їх проведення (позитивне, негативне, байдуже).

Ці показники дозволяють визначити не лише стан патріотичного виховання в цілому, а й окремі сторони цієї роботи, що включають цілеспрямованість виховного процесу, його системний, змістовний і організаційний характер, наукову обґрунтованість методів і використання сучасних технологій виховного впливу, широту охоплення об'єктів патріотичного виховання.

Духовним «містком» між світоглядом і ціннісними орієнтаціями українських воїнів виступають національно-історичні та бойові традиції нашого народу, які передбачають в першу чергу любов до України та її Збройних Сил, відданість своїй Батьківщині, повага до національних цінностей і звичаїв нашого народу, державних і військових символів – герба, прапора, гімну, військового побратимства та інше. Збереження та помноження цих традицій слід вважати важливими завданнями нашого суспільства, держави та армії. Посилення ролі армії в патріотичному вихованні громадян передбачає й зміну суті підходів до організації роботи не тільки з молоддю, а із ветеранським рухом. «Армія вірить своїм ветеранам, ветерани вірять своїй Армії» – цей девіз повинен стати основним принципом побудови взаємин між ветеранськими організаціями і всіма структурами сектору безпеки та оборони України.

Також необхідно сформулювати державне замовлення на виробництво продукції патріотичної спрямованості в сфері мистецтва й культури.

Шляхами підвищення ефективності патріотичного виховання необхідно визначити наступне:

розробку та впровадження цілісної системи патріотичного виховання населення, яка має включати в себе відповідні державні структури, органи військового управління, нормативно-правову, та матеріальну базу цієї діяльності на всіх рівнях, а також комплекс заходів щодо формування патріотичних почуттів і свідомості громадян України, в тому числі військовослужбовців, їх готовності сумлінно виконувати громадянський та військовий обов'язок;

прискорення прийняття Концепції патріотичного виховання громадян України, Державної програми патріотичного виховання молоді, визначити інституцію,

яка б здійснювала координацію діяльності органів державної влади, військового управління, громадських організацій у його забезпеченні.

корегування змісту освіти на загальнодержавному рівні;

активізація масової патріотичної роботи, організованої і здійснюваної державними структурами, громадськими рухами і організаціями;

стимулювання діяльності засобів масової інформації, наукових та інших установ та організацій, творчих спілок, спрямованої на розгляд і висвітлення проблем патріотичного виховання, на формування і розвиток особистості громадянина і захисника Вітчизни;

залучення потенціалу українських церков до духовно-патріотичного виховання військовослужбовців та задоволення духовних потреб військовослужбовців. Створення сучасної моделі забезпечення конституційного права особового складу на свободу совісті та віросповідання сприяє зміцненню обороноздатності України.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, можна зробити наступні

ВИСНОВКИ:

Україна в найближчі роки має відстоювати національно-державні інтереси різними способами, включаючи військові. Зробити це зможуть тільки підготовлені військовослужбовці, віддані своїй Батьківщині патріоти.

Патріотичне виховання особового складу ЗС України слід розглядати як складову загального виховного процесу, системною та цілеспрямованою діяльністю органів державної влади і місцевого самоврядування, органів військового управління, а також громадських організацій патріотичного спрямування з формування високої патріотичної свідомості, почуття вірності своїй Вітчизні, готовності до виконання конституційного обов'язку щодо її захисту. Почуття патріотизму й сьогодні є вищою моральною цінністю й найбільш переконливим змістом військової служби в Збройних Силах України, службі в інших структурах сектору оборони і безпеки держави, яка повинна бути привабливою, престижною, конкурентоспроможною на ринку праці.

Досліджуючи феномен патріотизму, ми свідомо виходимо за рамки інтересів

Питання психології

військового відомства, оскільки мова йде в першу чергу про виховання громадянина, патріота нашої країни, в тому числі військовослужбовців, їх готовності сумлінно виконувати громадянський та військовий обов'язок.

Зусилля в проведенні військової реформи в Україні можуть бути даремними, якщо не вдасться вдихнути в офіцерський корпус, весь особовий склад сил оборони і безпеки патріотизм, поліпшити морально-психологічний стан військовослужбовців.

Література

1. Алещенко В.І., Афанасьєв А.О. Патріотичне виховання особового складу Збройних Силах України: проблеми та шляхи їх розв'язання // Наука і оборона. –2006. –№ 4–С.27–33
2. Історія Українського війська: У 2 т. – К., 1993. – Т.1. – 545 с.
3. Звіт про науково-дослідну роботу “Обґрунтування методологічного апарату, розробка керівних документів удосконалення системи військово-патріотичного виховання у збройних силах України” шифр “патріот-система” С.186 Електронний ресурс: <http://mail.ru/>
4. Концепція виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України, затверджена Указом Президента України від 04 вересня 1998 року № 981/98. // Армія України, 24 вересня 1998 року.
5. Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді: схвалена Указом Президента України від 25 жовтня 2002 року № 948/2002. // Народна Армія, 30 жовтня 2002 року.
6. Концепція ідеологічної роботи у Збройних Силах України. Наказ Міністра оборони України 05.02.2013 №28.
7. Постанова "Про підтримку Збройних сил України, інших військових формувань України". – Режим доступу –<http://rada.gov.ua/news/Novyny/Povidomlennya/88840.html>
8. Проект Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013-2017 роки.
9. Релігія і духовна культура суспільства. Сутність та зміст душпастирської опіки у Збройних Силах України. Електронний ресурс: <http://mail.ru/>
10. Результати роботи системи військово-патріотичного виховання. [веб-сайт МО] Електронний ресурс: <http://mail.ru/>
11. Чи вважаєте Ви себе патріотом України? [Електрон. ресурс] //Центр Разумкова[веб-сайт] Режим доступу: http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll_id=399

Kamenuk U. V., master's degree of state administration

FORMATION OF PATRIOTISM IS THE MAIN TASK OF THE IDEOLOGICAL WORK

Analyses the essence of patriotism, state of the the work of the office for the patriotic education of personnel The Armed Forces Ukraine Considered motivation to patriotic behavior among military personnel. Identifies the key performance indicators of the patriotic education and areas. For a fundamental change in the situation, the author proposes the establishment of an effective system of patriotic education including the identification of specific goals, objectives, long-term strategy. it must be implemented with the active participation of the maximum number of subjects, particularly the relevant ministries, departments, organizations and organs of military administration relevant to this activity, providing coverage for most of the younger generation.

Keywords: patriotism, patriotic education, love of motherland, armed forces of Ukraine

*Ковальчук О. П., кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник НДЛ кафедри
суспільних наук НУОУ імені Івана Черняхівського (м. Київ)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОФІЦЕРА

У статті на підставі узагальнення існуючих поглядів на проблему професійної мотивації запропонована її структурна модель, що містить уявлення про професійні мотиви і цілі професійної діяльності, які проявляються в способах і умовах їх досягнення і пов'язані з особистісними властивостями офіцера.

Ключові слова: професійна мотивація, спонукання, особистісні властивості, професійна діяльність, особистісно-професійний розвиток.

В статті на основани обобщения существующих взглядов на проблему профессиональной мотивации предложена ее структурная модель, содержащая представление о профессиональных мотивах и целях профессиональной деятельности, которые проявляются в способах и условиях их достижения и связаны с личностными свойствами офицера.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, побуждение, личностные свойства, профессиональная деятельность, личностно-профессиональное развитие.

Постановка проблеми. Мотивація є однією з фундаментальних проблем психології та одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил поведінки особистості. Проблема мотивації розглядається у тріаді “мотивація – особистість – діяльність” та відіграє значущу роль у процесі формування особистості військовослужбовця, тому виявлення й аналіз особистісних детермінант поведінки, її мотиваційних ресурсів має суттєве значення для особистісно-професійного зростання офіцерів. Сенс військової служби для військовослужбовця полягає не тільки в задоволенні власних потреб та досягненні певних результатів, а ще й у самій діяльності, активності, успішності, розкритті своїх можливостей, самореалізації своїх здібностей. **Метою статті** є аналіз спонукальної складової професійної активності офіцера, яка визначає індивідуальні стратегії його професійно-особистісного зростання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За результатами теоретичного аналізу встановлено, що у психологічних дослідженнях активності особистості категорія професійної мотивації посідає одне з домінуючих положень [1, 2, 3, 4 та ін.] Предметна сфера мотивації відображена в різноспрямованих дослідженнях природи мотивів (О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, А. Маслоу, С.Л. Рубінштейн та ін.) та їх зв'язку з діяльністю (С.С. Занюк, Є.П. Ільїн, К.К. Платонов Х. Хекхаузен та ін.),

психічними процесами, емоціями, індивідуальними особливостями особистості у процесі діяльності (Г.О. Балл, В.К. Вілюнас, В.О. Лефтеров, М.Ш. Магомед-Емінов, О.В. Тімченко та ін.), установкою особистості (Д.М. Узнадзе); закономірностями формування мотиваційної сфери особистості (В.Г. Асеев, Н.В. Чепелева та ін.). Важливе місце у визначенні психологічних особливостей професійної мотивації посіли роботи, що відображають основні домінанти психології праці (В.О. Бодров, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Карамушка, Є.О. Клімов, Г.В. Ложкін, Б.Ф. Ломов та ін.). Суттєво вплинули на осмислення професійної мотивації положення, що розкривають процеси професійного становлення особистості в особливих умовах діяльності (М.С. Корольчук, С.М. Миронець, В.І. Осьодло, Є.М. Потапчук, О.Д. Сафін, Л.А. Снігур, М.І. Томчук та ін.).

За результатами теоретичного дослідження встановлено, що більшість дослідників вивчає мотивацію у межах двох психологічних підходів: першого (моністичного), відповідно до якого мотивацію вважають одним конкретним психологічним феноменом, і другого, згідно з яким тлумачать мотивацію як складне психічне утворення. При цьому, спільною для виділених підходів є тенденція до розуміння мотивації як складної психічної якості, що об'єднує різні рівні прояву активного начала в людині.

Теоретичне вивчення порушеного наукового питання дає підстави стверджувати, що суб'єктно-діяльнісний підхід є цілком адекватною методологічною основою дослідження професійної мотивації [5]. Реалізація положень цього підходу на різних рівнях взаємодії офіцера із професійним середовищем дає змогу розглядати його активність у просторі професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на теоретичні положення суб'єктно-діялісного підходу, обґрунтовано та розроблено модель, яка містить уявлення про професійні мотиви та цілі професійної діяльності, що виявляються у способах та умовах їх досягнення та пов'язані з особистісними властивостями. Професійні мотиви та цілі існують та виявляються як потенційна можливість розгортання активності офіцера в професійній діяльності розкриваючись, через різноманітні психологічні явища і процеси. Виходячи із визначеної нами структури професійної мотивації офіцерів розглянемо її функціонування.

Отже, ми можемо припустити, що на професійну мотивацію суттєво впливають суб'єктно значущі особистісні властивості. Коротко розглянемо їх змістові характеристики та взаємозв'язок із професійною діяльністю.

У професійній мотивації важливу роль відіграє орієнтація особистості на певну ціль, що мобілізує як конкретні знання і вміння, так і досвід самостійної практичної роботи. Цілепокладання особистості свідчить про наявність у неї певних спрямованостей і бажань, що репрезентують у свідомості особистості процес вибору мотивів і цілей діяльності та обумовлюють динаміку їх розвитку.

Для ефективного цілепокладання після чіткого формулювання мети офіцеру необхідно усвідомити значення мети, способи й етапи її досягнення, можливі труднощі у процесі досягнення мети і шляхи їх запобігання, необхідність самоконтролю. Така динаміка цілепокладання потребує подальшої трансформації професійної мотивації з урахуванням психологічних закономірностей “зсуву мотиву на цілі” (О.М. Леонтьєв та ін.) та “фіксації установки” (Д.М. Узнадзе та ін.) [6, 7].

Поставлення мети стимулює військовослужбовця докладати відповідних зусиль для її досягнення. Щоб поставити перед собою мету, необхідно мати такі мотиви: самоствердження, самореалізацію, інтерес до змісту діяльності, досягнення успіху, матеріальний стимул тощо. Як правило, мета детермінується кількома мотивами. Встановлено, що мета, підкріплена великою кількістю мотивів, сильніше впливатиме на діяльність людини. Актуалізуючи додатково мотиви самореалізації і самовизначення, можна збільшити мотиваційний вплив мети.

Професійна активність офіцерів залежить від оцінки різних аспектів військової служби з урахуванням особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть збігатися або не збігатися з цілями служби. Коли офіцер сам ставить перед собою мету, то він може виконати великий обсяг роботи. Мета, задана ззовні, не завжди підвищує його активність, має меншу спонукальну силу, може не стати метою військовослужбовця, він не завжди автоматично прийме таку мету і прагнутиме її досягти. У зв'язку з цим слід зазначити, що особистість, яка сама ставить перед собою цілі, стоїть на вищому ступені розвитку, ніж та, яка приймає цілі, нав'язані їй іншими людьми. Відомо, що мета, поставлена людиною самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій. При цьому людина може працювати над її досягненням значно більше, ніж коли перед нею ставлять цілі (завдання) інші люди. Загальні цілі, суспільні норми, вимоги, завдання, нав'язані іншими людьми, можуть стати індивідуальними для офіцерів, якщо сприяють задоволенню їх певних потреб або є етапом чи засобом їх задоволення. Щоб зовнішня вимога була прийнята, стала наміром офіцерам, необхідно брати участь не тільки у поставленні мети, але й в аналізі, обговоренні умов її досягнення. Це сприяє більшому залученню офіцерів до діяльності та поліпшує їх активності [5].

Усвідомлення офіцером власних можливостей щодо реалізації професійних намірів, відповідальність за вибрану професію постає сферою реалізації найважливіших особистісних цінностей, що забезпечує мотиваційне налаштування на професійну діяльність. Винятково важливу роль у формуванні особистісного зростання

на етапі професійного становлення відіграє особистісна система ціннісних орієнтацій – сукупність ознак, які відображають внутрішнє підґрунтя ставлень особистості до діяльності. Ціннісні орієнтації виявляються у цілях, ідеалах, інтересах, переконаннях, істотно впливають на мотивацію поведінки, інтереси, стиль мислення, певною мірою визначають зміст та сутність очікувань людини стосовно професії [8].

Система ціннісних орієнтирів, репрезентована себе через професійні інтереси і цінності особистості, є вагомим спонукальним чинником у досягненні мети професійної діяльності. Професійні цінності визначають здатність особистості до організації власного життя, життєвих етапів і регуляції об'єктивно існуючих життєвих обставин. Маючи важливе мотиваційне значення, професійні цінності свідчать про значущість професійної діяльності. Науковці стверджують, що саме в ціннісних орієнтирах полягає сенс життя більшості людей. При цьому основним фактором, що стимулює продуктивну професійну реалізацію, є саме особистісний, який сприяє конструктивній самореалізації у професійній сфері.

Усвідомлений професійний інтерес є мотивом, наміром, свідомо поставленою метою. Задоволення інтересу здебільшого приводить не до його згасання, а до внутрішньої перебудови, збагачення і поглиблення зацікавленості, формує виникнення нових інтересів, що відповідають вищому рівню пізнавальної діяльності. Отже, інтереси діють як постійна спонук механізму пізнання, у тому числі і як мотив особистості до діяльності і водночас як відповідне бажання й прагнення людини до самоактуалізації та реалізації власних здібностей у певній професійній сфері [9]. Саме тому інтерес розглядається серед інших мотиваційних утворень, оскільки передбачає цілепокладання офіцерів.

Відомо, що професійні інтереси й особистісні характеристики людини пов'язані між собою та знаходяться у діалектичній єдності, і кожен з цих елементів певним чином впливає на рівень успішності. Між особистісними характеристиками і мотивацією існує складна система взаємозв'язків. Так, за

умови високої зацікавленості особистості конкретною діяльністю може включатися компенсаторний механізм, а нестача особистісних якостей заповнюється розвитком мотиваційної сфери (зацікавленістю предметом, усвідомленням вибору діяльності тощо), тому вчені доходять висновку, що успішність особистості у професійній діяльності визначається силою і стійкістю мотивів, їх динамікою, структурою та ієрархічністю.

Розвиненість професійної мотивації тісно пов'язана із професійною самореалізацією, що розглядається як характеристика професійного становлення (від етапу набуття професійної освіти до етапу майстерності) й тісно пов'язана із загальним поняттям професійних домагань та професійного самовизначення, які є властивостями, що дають змогу ефективно і надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах [10]. У цьому аспекті прагнення до професійної самореалізації виявляється насамперед через професійну мотивацію та мотивуючий потенціал праці, який залежатиме від сили потреби індивідуального зростання, що зумовлює прагнення до досягнення бажаного результату. Офіцери із великою силою потреби індивідуального зростання з більшою вірогідністю будуть переживати значущість праці, відповідальність за її результати, знання результатів праці тощо, що відобразиться у вищих результатах діяльності.

Співзвучна із цими ідеями теорія самоактуалізації, що базується на визнанні унікальності буття окремої людини та її відповідальності за вибір, який вона робить, і сенс, яким наповнює своє життя. Так, А. Маслоу вважає, що у природі людини закладено потенційні можливості для позитивного зростання й удосконалення, які полягають у творчості як універсальній функції людини, що веде до її самовираження та самоактуалізації. Якою мірою людина актуалізує свій потенціал, є справою її особистого вибору. Потреба в особистісному зростанні та самоактуалізації – вищий рівень в ієрархії людських потреб. Саме у цьому напрямку має відбутися самовизначення людини. Характеризуючи риси особистості, яка самоактуалізується, А. Маслоу наділяє її такими властивостями:

– ефективнішим сприйняттям реальності, що полягає у готовності вирішувати життєві проблеми, самовизначатися у складних ситуаціях;

– прийняттям себе, інших і світу такими, якими вони є насправді;

– підвищеною спонтанністю, безпосередністю та щирістю, багатством емоційних реакцій;

– центрованістю на проблемі, пов'язаній з орієнтацією на якесь завдання, ідею, покликання;

– незалежністю та впевненістю, певною автономією від фізичного та соціального оточення, опертям на власний потенціал та внутрішні джерела зростання;

– креативністю – здатністю до творчості як природності та спонтанності, як норми повсякденного життя [11].

До важливих спонукальних сил належить професійне самовизначення, що виявляється в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності й передбачає самооцінку власних індивідуально-психологічних особливостей із співвідношення своїх можливостей з психологічними вимогами професії. Можна констатувати, що професійне самовизначення впливає на основі потреби, інтереси, систему цінностей професійної діяльності, на способи реалізації стилю свого життя. Сенс і мету самовизначення особистості В. Франкл вбачає в її самореалізації, а основною умовою вважає становлення “продуктивної орієнтації” людини у світі – певної основоположної настанови на використання та реалізацію закладених у ній потенційних можливостей, розкриття своїх сутнісних сил [12].

Доповнює образ готової до постійного самовизначення людини у психології К. Роджерс. На його думку тенденція до самоактуалізації та максимального прояву закладеної від природи індивідуальності, розвитку свого внутрішнього потенціалу повинна вести людину до мети. В основі такого руху – звернення до себе, довіра до свого внутрішнього досвіду, відкритість цьому досвіду, прагнення сприймати себе та свій досвід позитивно, безумовно позитивне ставлення не лише до інших, а й до себе. Саме це допомагає людині добре орієнтуватися в житті, бути вільною у виборі свого життєвого шляху через відносну незалежність від зовнішніх оцінок і

схильність прислухатися до свого внутрішнього голосу, бути відповідальною за наслідки вибору. Таким чином, важливими завданнями й умовами особистісного самовизначення, які забезпечують повноцінне існування офіцера у професійній діяльності, слід вважати актуалізацію та розвиток професійної Я-концепції як сукупності уявлень про працю на основі саморозуміння, самосприйняття та особистісного зростання [11].

Зокрема С.Л. Рубінштейн пов'язує проблему самовизначення із проблемою взаємовідносин з навколишнім світом, оскільки ставлення людини до самої себе, що є ключовим у розумінні феномену самовизначення, залежить від її ставлення до оточуючих і оточуючих до неї. При цьому основним у самовизначенні автор вважає самодетермінацію, власну активність, усвідомлене прагнення зайняти певну професійну позицію. Розглядаючи механізми самовизначення, учений пов'язує їх із розвитком самосвідомості, виробленням цілісного світогляду, поглибленим самопізнанням. Зі зростанням самосвідомості процес самовизначення переноситься із зовнішньої сторони особистості до внутрішньої до встановлення власної своєрідності та індивідуальності і переходу до духовних масштабів самооцінки, у результаті чого людина самовизначається як особистість на більш високому рівні [13].

Отже, самовизначення є неперервним і поетапним, вертикально спрямованим процесом, що характеризує просування людини на високі рівні професійної майстерності. У змісті самовизначення слід виокремити феномени, що стосуються військово-професійної діяльності: ціннісні уявлення про військову професію (привабливість чи непривабливість військової служби), професійні знання, оцінку значущості військової діяльності, співвідношення військово-професійних цінностей із системою смисложиттєвих орієнтацій офіцерів та з іншими особистісними цілями й цінностями, місце військово-професійної діяльності у структурі “життєвих смислів” тощо.

Особливе значення у структурі професійної мотивації мають професійні домагання, що формуються через індивідуальний стиль професійної

діяльності, який характеризує людей з чітко вираженою тенденцією до досягнення успіху у професійній сфері. Ці люди рішучі, наполегливі в досягненні поставлених цілей, упевнені в собі, не зупиняються на досягнутому. Їх особистісні характеристики проявляються на рівні самосвідомості і розкриваються у процесі саморегуляції поведінки у професійній діяльності [14].

У досягненні людиною конкретної мети професійної діяльності актуальним є пошук місця локалізації сил, які впливають на результати дій та контролюють позитивні і негативні підкріплення. Безумовно, переконання стосовно можливості власного контролю і рівень самоконтролю і саморегуляції тісно пов'язані між собою, хоча й не тотожні. Отже, критерієм рівня розвитку професійної мотивації офіцерів має бути інтернальність у сфері професійних досягнень, яка характеризується схильністю до прояву ініціативи, взяття відповідальності на себе. Відповідальна й ініціативна особистість вважає, що досягнення у професійній діяльності залежать передусім від її власних зусиль і здібностей [15].

Зазначимо, що для успішного виконання професійної діяльності в особливих умовах офіцер змушений звертатися до використання внутрішніх ресурсів як для отримання позитивного результату діяльності, так і для компенсації несприятливого впливу середовища. Внутрішнім ресурсом професійної мотивації ми вважаємо аутопсихологічну компетентність, яка включає такі показники зрілості особистості фахівця: інтелектуальну та поведінкову гнучкість, адаптивність, здатність управляти власним розвитком, високу мотивацію досягнень, адекватну самооцінку в поєднанні з високим рівнем самосприйняття та самоповаги, самоідентифікацію у професії тощо. У цілому рівень аутопсихологічної компетентності офіцера дає змогу оцінити

уміння оптимально використовувати у професійній діяльності власний психологічний ресурс.

Наведені узагальнення дозволяють стверджувати, що процес розвитку мотивів військово-професійної діяльності полягає, перш за все, у подальшому розкритті можливостей задоволення потреб військовослужбовця у конкретних формах. Потреби особистості військовослужбовця знаходять свій предмет у діяльності, таким чином відбувається формування структури професійних мотивів та їх усвідомлення. У результаті цього процесу встановлюється особистісний сенс діяльності й окремих її аспектів, що відображається у характері її виконання. Це зумовлює подальше перетворення, що виявляється в установках на професійні успіхи, у специфіці виконання службових завдань, їх динаміці, напруженості і в результаті – у формуванні специфічної психологічної системи військово-професійної діяльності.

Висновок. Існуючий у військовослужбовця внутрішній мотиваційний потенціал визначає потребу індивідуального зростання і прагнення до досягнення високих результатів у праці. Виходячи з цього слід зазначити, що процес формування мотивації особистості військового професіонала буде зумовлюватися синтезом, з одного боку, можливостей, здібностей та активності його особистості, а з іншого – вимогами діяльності, зумовленими особливостями її змісту, засобів, умов та організації. Отже, аналіз професійної мотивації офіцерів дає підстави до її структури включити професійні мотиви і цілі професійної діяльності, що проявляються залежно від способів та умов їх досягнення (реалізації), пов'язані з особистісними властивостями особистості, які існують та проявляються як потенційна можливість розгортання активності у професійній діяльності.

Література

1. Балл Г.А. “Мотив”: уточнение понятия / Г.А. Балл // Психологический журнал / Ред. А.Л. Журавлев. – 2004. – Том 25 №4 июль-август 2004. – с.56-66.
2. Рибалка В.В. Психологія праці особистості: Навально-методичний посібник / В.В. Рибалка – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2006. – 60 с.
3. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера: монографія / В.І. Осьодло – К. : ПП «Золоті ворота», 2012. – 463 с.
4. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю.М. Швалб. – К. : Стило, 1997. – 240 с.

5. Осёдло В.И. Субъектно-деятельностный подход в изучении мотивационных факторов личности военнослужащего / В.И. Осёдло, А.П. Ковальчук // Психология и право. – 2013. – №1. – [Электронный ресурс], режим доступа до журн. : <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/>.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А.Н. Леонтьев // Издание 2-е. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Узнадзе Д.Н. Общая психология / И.В. Имедадзе (отв. ред.), Е.Ш. Чомахидзе (пер.). – СПб. : Питер, 2004. – 412 с.
8. Осёдло В.И. Вплив смисложиттєвих феноменів на професійну діяльність офіцера / В.И. Осёдло // Вісник Національної академії оборони України : зб. наук, праць. – 2009. – № 5 (13). – С. 156–163.
9. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии : Издается с января 1955 года / Ред. Е.В. Щедрина. – 2005. – №1 январь-февраль 2005. – с. 73–79.
10. Матеюк О.А. Мотивація професійної діяльності підлеглих у сучасних умовах як об'єкт психологічного впливу військових керівників / О.А. Матеюк // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (військово-спеціальні науки). – Вип. 22. – 2009. – С. 53–56.
11. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості: Монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 512 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
13. Рубинштейн С.Л. Направленность личности / С.Л. Рубинштейн // Хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов / сост. Л.М. Семенюк. – Москва : Институт практической психологии; Воронеж : Издательство НПО МОДЭК, 1998.
14. Csikzentmihalyi M. Emergent motivation and evolution of the self. – In: Advance in motivation and achievement / M. Csikzentmihalyi. – JAI Pressins, 1985. – 352 p.
15. Ryan R.M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions / R.M. Ryan, E.L. Deci // Contemporary Educational Psychology, 2000. – № 25. – P. 54–67.

Kovalchuk A. P., senior research fellow of research laboratory
**PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF PROFESSIONAL OFFICER
MOTIVATION**

The article proposes the structural model of professional motivation which contains the idea of professional motives and purposes of professional activities that occur in the methods and conditions for their achievement and that are connected with the personality of the officer. It summarizes the existing views on the problem of professional motivation. Professional motives and goals exist and prove to be a potential possibility of the officer's activity development in professional activities, and they reveal themselves through a variety of psychological phenomena and processes. The given model of motivation enabled to explore the professional activity of officers considering certain performance criteria. Based on a structured ordering of driving forces it ascertains internal motives which determine the direction of activity in the professional behavior, regulation of objectively existing circumstances and situations of professional activity. Their role in the formation of motivational factors of professional activity are also investigated.

Keywords: motivation, personal characteristics, motive, professional activity, personal and professional development.

Комар Т. В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології та педагогіки
Хмельницького національного університету, (м. Хмельницький)
Комар Т. В., студент Одеської державної
академії будівництва та архітектури (м. Одеса)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ – СУТТЄВА ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті на основі теоретичного аналізу наукових досліджень визначається роль ціннісних орієнтацій, соціально-психологічного простору особистості у процесі становлення професійної зрілості на етапі навчання у ВНЗ.

Ключові слова: професійна зрілість особистості, соціально-психологічний простір особистості, ціннісні орієнтації, професіоналізм.

В статтє на основе анализа научных исследований определяется роль ценностных ориентаций, социально-психологического пространства личности в процессе становления профессиональной зрелости на этапе обучения в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональная зрелость личности, социально-психологическое пространство личности, ценностные ориентации, профессионализм.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Період навчання у ВНЗ - час активного життєвого пошуку, пов'язаного з розумінням цілей майбутнього самостійного життя. Це і вибір учинків відповідно до власної ціннісної системи, і випробування різних соціальних ролей і видів діяльності, вибір значимих для себе об'єктів і умов. Все це є цілісним процесом, який передбачає особистісно та соціально-значущими сферами життя суб'єктом відповідно до свідомо поставленої мети (М. Гінзбург, В. Сафін та ін.), що має назву самовизначення.

Вивчення особливостей самовизначення особистості на етапі навчання у ВНЗ присвячені численні дослідження. У зв'язку з багатогранністю даного поняття воно висвітлюється в різних аспектах. Зокрема, у роботах О. Борисової, С. Іванушкіної, Т. Кудрявцева, І. Кузнецова, Ю. Поварьонкова, Л. Радіної, Є. Раймової, С. Тайсаєвої, Фан Ван Ньяна, Н. Фомічевої, Р. Шаміонова, В. Шегурової) висвітлюються аспекти професійного самовизначення. У наукових працях А. Журавльова, А. Купрейченка, Р.Павелківа висвітлюється моральний аспект самоздійснення. Окрім того, значна кількість досліджень розкриває специфіку особистісного (М. Гінзбург, О. Фоміних), життєвого (Н. Ковальова, А. Мордовська), соціальному (І. Кон, Т. Чернікова) соціально-психологічного (І. Соїна) самовизначення.

Здійснений аналіз наукових праць дозволяє стверджувати: незважаючи на те, що самовизначення людини триває

протягом усього життя, особливо важливий і складний його етап припадає саме на період набуття професійної освіти. Слід зазначити, що процес самовизначення тісно пов'язаний із суттєвими перебудовами особистості в цілому. Такого самовизначення передбачає дійсно творча побудова свого життя, орієнтація на вищі людські ідеали та цінності, саме тому настільки активно досліджуються система цінностей і ціннісних орієнтацій особистості: у взаємозв'язку з професійним (О. Головаха, С. Зуєва, Н. Касаткіна, Д. Каширський, Я. Леверовська, Л. Радіна), особистісним (В. Єльцова, М. Гінзбург) та іншими видами самовизначення.

Варто відзначити, Т. Анікаєва вважає, що результатами самовизначення є цілі, що визначають напрями, способи активності та формування духовної самоцінності, здібності через цілепокладання самостійно реалізовувати своє призначення. Науковець підкреслює, що проблема самовизначення постає у площині взаємодії індивіда і соціального оточення. Так, у процесі випробування нових соціальних ролей і видів діяльності, різних форм і стратегій поведінки налагоджуються нові зв'язки, які також міцнішають одні й слабшають інші відносини, виникає переживання власної спроможності неспроможності в побудові відносин з іншими, відбувається включення то в одні, то в інші групи, змінюється спектр значущих і психологічно близьких інших. У цьому випадку особистість самовизначається в системі відносин з іншими людьми, з представниками інших

груп. Таке самовизначення, міжособистісне і міжгрупове, а також самовизначення особистості по відношенню до групи і самовизначення групи по відношенню до особистості ми визначили як соціально-психологічне самовизначення [1, с.356].

Самовизначаючись професійно (здійснивши і приступивши до освоєння професії), молода людина перебудовує власне соціально-психологічний простір, включаючи в нього відносини, опосередковані спрямованістю на професію: прагнучи зайняти внутрішню позицію дорослої людини, вона шукає умови, приклади для наслідування, необхідні їй, зокрема, для психосоціальної ідентифікації з дорослим - професіоналом.

Отже, **метою** нашої статті є висвітлення особливостей впливу цінностей, соціально-психологічного простору особистості на становлення професійної зрілості майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Таким чином, конструюючи на основі своїх ціннісних орієнтацій особистісний соціально-психологічний простір, який згодом матиме вплив на деякі особистісні підструктури, а фактично може призвести і до перебудови самої особистості суб'єкт її побудови розглядається як той, що самовизначається і одночасно з цим самоорганізовується, що передбачає пріоритет внутрішньої детермінації або самодетермінації, в порівнянні з зовнішньою соціальною детермінацією. Тобто «активність суб'єкта, дозволяючого ті чи інші суперечності, творить психічне» [5, с.21], а вибірковість цієї активності та її результати проявляються у сформованому особистісному соціально-психологічному просторі. Ціннісні орієнтації особистості, безумовно, відіграють у цьому провідну роль.

Характерною рисою психології юнацького віку є спрямованість у майбутнє, пов'язана з уявленнями молодих людей про нерозкриті можливості, про здатності подолати будь-які перешкоди, які зустрічаються на життєвому шляху [6, с. 148]. Цей процес стимулюється значним розширенням кола спілкування з включенням суб'єкта в різноманітні зв'язки, відносин, взаємодій, самовизначення в яких ускладнено зіткненням з багатогранністю форм поведінки, поглядів, ідеалів. Тому для

цього періоду характерні часті внутрішні конфлікти і суперечливі переживання.

Не заперечуючи важливість об'єктивних соціально-економічних умов життя, слід зауважити, що вплив значущих для людини інших людей є вирішальним у формуванні того духовно-морального «стрижня», на якому буде засновано соціальну поведінку особистості, яка розвивається і її самовизначення в складному ціннісному просторі.

У зв'язку з вищезазначеним необхідно підкреслити, що проголошення тих чи інших цінностей значущими іншими ще не є умовою їхнього втілення в конкретній поведінці особистості, у даному випадку їх цінності можна розглядати швидше як чинник, що забезпечує більшу ймовірність певного типу поведінки в умовах різних і навіть конкуруючих зовнішніх впливів. При цьому молода людина може не погоджуватися або, навпаки, некритично приймати цінності значущих інших, тим не менш, вони стають точкою відліку, від якої починає будуватися ціннісна система, підлітка, формується необхідна система координат, ціннісних та життєвих орієнтирів.

Формуючись у ході становлення особистості, її соціально-психологічний простір постійно змінюється, і найбільш інтенсивно це відбувається в процесі самовизначення. Різні його форми і види, які існують паралельно або змінюють одне одного, здійснюються як єдиний процес, коли в результаті одного виду самовизначення ініціюються інші його види, що викликає якісну перебудову елементів і їх зв'язків в особистісному соціально-психологічному просторі. Включаючи образи нових значущих інших в просторову структуру, суб'єкт побудови простору вводить і їх уявлення про людей, про навколишній світ, нові життєві принципи і смисли, цілі і завдання, цінності й ідеали і т. ін.

Нерідко в якості пріоритетного зовнішнього впливу розглядається середовище: життєве середовище (Г. Ковальов, М. Черноушек), освітнє шкільне середовище (І. Єрмакова, Н. Поліванова, І. Улановська), соціальне середовище сучасного суспільства (І. Адесва), освітнє середовище школи (Т. Анікаєва, В. Ясвін), професійне

середовище (О. Фарманова), навчально-виховне середовище (О. Савельєва) і т. ін.

Як показав аналіз літератури, в основі створення того чи іншого типу освітніх середовищ покладені і різні ціннісно-сміслові домінанти (у шкільному середовищі – отримання загальної середньої освіти та успішне закінчення школи, у навчально-професійному – успішне оволодіння професією і входження в професійне середовище), що роблять вплив на сприйняття світу, себе у світі і на самостійні вибори зовнішніх зв'язків і відносин суб'єкта.

Включена в систему соціальних зв'язків у мікро- і макросередовищі особистість може розглядатися як продукт цих зв'язків. Але соціальне середовище, на нашу думку, швидше являє собою джерело, «живить» загальний розвиток особистості, а не чинник, що безпосередньо визначає її поведінку.

З одного боку, необхідно зрозуміти, який результат впливу соціальних умов, і безпосереднього оточення на суб'єкта самовизначення, а з іншого, простежити, як в об'єктивно існуючих умовах проявляє себе особистість - як вона, керуючись своєю ціннісною системою, здійснює вибір значущих інших і формує особистісний соціально-психологічний простір. Специфіка побудови особистісного соціально-психологічного простору полягає саме в тій «мірі співвідношення самовизначення і визначення іншим (умовами, обставинами)», про яку згадує С. Рубінштейн [4, с.286]. Причому, від типу формуючої його особистості багато в чому залежить тип або вид особистісного соціально-психологічного простору і, відповідно, особливості його динаміки і впливу на саму особу.

Як було сказано вище, ціннісні орієнтації особистості, з одного боку, визначають її життєву стратегію, задають критерії, які використовуються для оцінки суспільства, забезпечуючи значущі вибори. З іншого боку, ціннісні орієнтації самі піддаються змінам під впливом безлічі факторів.

Проблеми ціннісних орієнтацій особистості, що розвивається, постійно перебувають у колі актуальних, які висвітлюються в цілому ряді робіт (В. Бакірова, О. Васіної, Н. Волкової,

О. Головахи, Т. Дробишевої, Н. Журавльової, С. Зуєвої, Б. Круглова, Л. Радіної, В. Сайко, В. Хащенко, О. Чернової, О. Шорохової, і багатьох інших). Науковці, зокрема, відзначають, що юнацький вік є періодом інтенсивного формування ціннісних орієнтацій, які суттєво впливають на становлення характеру і особистості в цілому. Більше того, стверджується (Н. Волкова, В. Єрмоленко, Б. Круглов, О. Шаров та ін.), що юнацький вік сенситивний для утворення ціннісних орієнтацій як стійкої властивості особистості, що сприяє становленню світогляду. Це пов'язано це з появою на даному віковому етапі необхідних для формування ціннісних орієнтацій передумов: оволодіння понятійним мисленням, накопичення деякого достатнього морального досвіду, набуття певного соціального стану. Переважна більшість учених вважають, що «базові цінності ... формуються в період так званої первинної соціалізації суб'єкта, до 18 років», а потім залишаються досить стабільними, зазнаючи істотні зміни лише в кризові періоди життя суб'єкта і його соціального середовища [2, с. 14].

У низці наукових праць вітчизняних учених вивчалися роль ціннісних орієнтацій у контексті окресленої проблеми точніше у механізмі соціальної регуляції поведінки і діяльності (М. Бобнєва, Є. Дорофєєв, О. Зотова, Е. Фюльбер, О. Шаров), взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з професійною спрямованістю особистості (В. Калашніков, В. Куніцина, Е. Раушенбах, Н. Нестерова Л. Радіна), і професійним самовизначенням особистості (С. Зуєва); динаміка ЦО в структурі особистісних характеристик школярів і студентів (Н. Волкова, Т. Дробишева, В. Рибалко); вплив ціннісних орієнтацій на регуляцію взаємин в контактних групах (Р. Алішаускене, Л. Сулейманова, М. Шевандрін); вплив ціннісних орієнтацій на мотивацію професійної (Л. Хабаєва), навчальної (А. Саїгов, Н. Нестеров), інтерес до спортивної діяльності (Є. Тарасов) старшокласників і студентів.

У багатьох дослідженнях, автори розглядають детермінацію системи ціннісних орієнтацій одночасно із зовнішніми (характер або умови навчання

(становлення) особистості) і внутрішніми чинниками.

На рівні аналізу ціннісних орієнтацій як елементів психіки особистості виникає додатково проблема взаємин ціннісних орієнтацій з іншими особистісними підструктурами. Окремі дослідники (Н. Волкова, Є. Ільїн, Г. Бабушкін, Є. Борисова, Н. Касаткіна та ін.), вважаючи, що детерміністський підхід у вивченні психологічних явищ органічно зливається з особистісним підходом, в якості внутрішніх детермінант розглядають: інтелектуальні здібності, інтернальність, самооцінку, мотивацію досягнення, «узагальнену характеристику особистості», характер, темперамент, самосвідомість та ін. (Н. Волкова, Н. Касаткіна). Отже, вирішення проблеми взаємин системи детермінант має досягатися на основі системного підходу, котрий передбачає розмаїття джерел і рушійних сил психічного розвитку людини, яке завжди пов'язане з системою протиріч (між різними властивостями, рівнями, підставами, факторами і т. ін.) і передбачає різні шляхи їх розв'язання. [3, с.8].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ми вважаємо за доцільне керуватися у своєму дослідженні ціннісних орієнтацій особистості теоретичною концепцією «про єдність особистості в її взаємодії із світом» С. Рубінштейна. Тобто, розглядати більш складну систему детермінант, де крім позначеної внутрішньої і зовнішньої детермінації, ціннісні орієнтації особистості самі обумовлюють свою детермінацію (вибір значущих інших особистостей здійснює, керуючись власною системою ціннісних орієнтацій, однак при цьому значимі інші, їх передбачувані судження і погляди, цінності і цілі стають орієнтиром, точкою відліку, від якої буде будуватися ціннісна система особистості).

Динамічний аспект вивчення ціннісних орієнтацій особистості передбачає розгляд процесу їх формування і зміни під впливом різних факторів, провідним серед яких є особистісний соціально-психологічний простір. Особлива динаміка буде викликана значимістю нових систем поглядів, ідеалів, моделей поведінки і відносин з людьми, демонстрованих новими значущими іншими і реструктуризацією особистісного

соціально-психологічного простору. Особливості його змін визначають вид трансформованої системи ціннісних орієнтацій, різний її стан, ступінь сформованості, стійкість, гармонійність, типовість і т. ін.

На однакову думку дослідників, що займаються проблемою ціннісних орієнтацій, незважаючи на специфіку підходів до неї, система ціннісних орієнтацій багато в чому визначає формування особистості людини. Характеристики системи ціннісних орієнтацій особистості, механізми їх формування і засвоєння, їх динаміка перебувають у числі проблем, підвищений інтерес до яких відстежується вже не одне десятиліття.

Ми визначаємо «ціннісні орієнтації» як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість свідомості на систему цілей, в ім'я яких діє особистість і способів їх досягнення, що виражаються у формуванні особистісних якостей, що визначає загальний підхід людини до світу, до себе, зумовлює зміст і напрям особистісних виборів, позицій, учинків. Змістовно-сміслові характеристики системи ціннісних орієнтацій пов'язані із змістовною стороною спрямованості особистості і з системою її життєвих сенсів, що відображають міру складності внутрішнього світу, визначають особистісні вибори і, відповідно, зміст сформованого на їх основі особистісного соціально-психологічного простору.

Динамічний аспект вивчення ціннісних орієнтацій особистості передбачає розгляд їх змін під впливом різних факторів, найважливішим з яких є її соціально-психологічний простір, яке особливо інтенсивно змінюється в юнацькому віці. Саме в цей віковий період різні форми і види самовизначення здійснюються як єдиний процес, що викликає якісну перебудову елементів і зв'язків в особистісному соціально-психологічному просторі, при одночасному введенні в нього нових елементів - образів значущих інших з нового соціального оточення, з їх трансльованими життєвими принципами, установками, смислами, цінностями, ідеалами і т. ін.

Аналіз показав наявність великої кількості досліджень, в яких ціннісні

орієнтації розглядаються як визначальний фактор. Однак, слід зауважити, що існує низка наукових робіт, в яких вивчається вплив різних факторів на саму систему ціннісних орієнтацій особистості. Окрім того, необхідно зазначити, що деякі дослідження присвячені вивченню обумовленості ціннісних орієнтацій внутрішніми і зовнішніми факторами. На жаль, далеко не всі результати можна порівняти між собою, оскільки різні автори розглядають феномен ціннісних орієнтацій з позицій різних психологічних напрямків і підходів. На нашу думку, проблема ціннісних орієнтацій, повинна бути вирішена з позицій найбільш загального – системного підходу до вивчення особистості як суб'єкта і як індивідуальності, що виражає найбільш прогресивну тенденцію сучасної науки.

На основі системного підходу враховуючи модуси психічного – багатовимірність, багатоплановість, багаторівневість, що виражають множинність детермінант ціннісних орієнтацій, можна зробити висновок, ціннісні орієнтації особистості багато в чому зумовлюють процес свого формування. Оскільки саме вони визначають особливості побудови особистістю свого соціально-психологічного простору, забезпечуючи різномірний вплив на розподіл його елементів, специфіку компонентів і т. ін. Разом з тим, слід підкреслити, що даний простір згодом обумовлює спрямованість інтересів, системи поглядів, ідеалів, ціннісних та життєвих орієнтирів особистості. Отже, при вивченні динаміки ціннісних орієнтацій особистості слід вважати не так багаторівневість, скільки на системність їх детермінації.

З метою з'ясування сутності досліджуваної проблеми, постановки дослідницьких завдань, визначення дослідницького інструментарію було організовано пілотне дослідження особливостей змістовно-сміслових та структурно-динамічних характеристик системи ціннісних орієнтацій особистості в юнацькому віці. Дослідження проводилося на вибірці, до складу якої увійшли учні (юнаки та дівчата) 10-11 класів середньої школи, всього 122 особи. Старшокласники відрізнялися між собою віком і професійною спрямованістю навчання: вони навчалися в класах гуманітарного, фізико-

математичного і медичного профілю. Відмінності між учнями зумовлювалися тим, що, незважаючи на однаковий вік, вони перебували на різних стадіях професійного становлення. Одні учні (в класах гуманітарного та фізико-математичного профілю) лише поглиблено вивчали спеціальні предмети, в той час як школярі з медичного класу періодично проходили короткострокове навчання за спеціальною програмою, що включає практичні заняття в лікувальних та інших установах при медичному університеті. У результаті такого входження в процес професіоналізації, учні медичних класів виявлялися на більш високому рівні професійного становлення – на стадії навчання, освоєння професії і включення в професійне середовище. Входячи в нове соціальне середовище, вони виявлялися включеними в опосередковані спрямованістю на професію відносини.

Пілотне дослідження показало, що в структурі особистості учнів медичного профілю є відмінності, пов'язані з включенням в нові професійно опосередковані відносини в новому середовищі, що вплинуло на формування у них певного типу ціннісних орієнтацій. Так систему ціннісних орієнтацій учнів математичного класу відрізняла більш висока позиція в ранговій структурі цінностей-засобів, в порівнянні з цінностями – цілями. В інших класах значно домінували цінності термінального характеру ($p < 0,05$ за критерієм і Манна-Уїтні), причому, найбільш яскраво термінальний компонент виражений у гуманітаріїв ($p < 0,01$). Відповідно до особливостей змістовних блоків базових інструментальних цінностей учнів 10-х та 11-х класів виявлено, що вони орієнтовані на досягнення цілей (термінальних) за допомогою різних засобів (самореалізації, самоствердження та ін.) Відмінності у цінностях у різних класах значимі ($p < 0,05$ за критерієм Хг2 Фрідмана). Аналіз результатів дослідження виявив виражену своєрідність особистісних властивостей у представників різних типів ціннісних орієнтацій, засвідчив стійкі для дослідженого вікового інтервалу статеві відмінності в характері зв'язків між ціннісними орієнтаціями та особистісними характеристиками, проілюстрував достовірні відмінності в ціннісних орієнтаціях респондентів з різною професійною спрямованістю.

Питання психології

Вибірку склали 122 школяра, 149 студентів коледжу (142 юнака і 129 дівчат). Вік учнів при первинному обстеженні був 15-16 років, при повторному – 16-17 років. Дослідження проводилося за квазіекспериментальним планом для двох нееквівалентних груп. Контрольна і експериментальна групи вирівняні за статтю, віком та рівнем інтелекту.

На першому етапі, у відповідності з програмою дослідження, були визначені характер і ступінь переваги різних категорій інших особистістю. З цією метою були перераховані кожним з учнів значимі, інші були ним проранжовані за ступенем значущості та віднесені до відповідних категорій. Крім того, учнями були дані розгорнуті відповіді – характеристики на запитання: «У чому полягає значущість кожного з них для Вас?» Отримані дані піддавалися контент-аналізу і частотному аналізу.

За результатами дослідження безумовний пріоритет був відданий батькам (таблиця 1): першою за значущістю 70,5% юнаків і 74,3% дівчат назвали маму, тому

що вона «дала життя», «дбає», «годує, напуває», «хвилюється за мене», «опікає», «робить для мене все»; тато є найбільш значущим для 18,0% юнаків і 6,6 % дівчат. Він служить «опорою», «захищає», «вчить життя», «забезпечує», «дає чоловічі поради» тощо

Бабуся (1,1% і 4,4%) «виростила», «доглядає», «з нею тепло і добре», вона «завжди зрозуміє і пробачить». Люди, що забезпечують добробут індивіда, закономірно стають значущими для нього. Значимість дідуся (він на першому місці тільки у дівчат-студенток коледжу в 2,5% випадків) проявляється в іншому: він «бере на виставки», «допомагає вибрати напрям у житті», «я його поважаю», «дорожу ним» і т. п.

Слід зауважити, що згідно з теоретичною моделлю Е. Еріксона, котрий описав послідовну зміну референтних фігур на різних стадіях життєвого циклу, до юнацького віку особистісний соціально-психологічний простір закономірно повинен сформуватися у такому складі елементів, який і був отриманий нами емпіричним шляхом.

Література

1. Аникаева Т. В. Образовательная среда школы как условие профессионального самоопределения старшеклассников / Т. В. Аникаева: Дисс. к.пед.н. - СПб., 2001. – 22 с.
2. Кибизова Э. Э. Этносоциальные ценности у представителей разных поколений / Э. Э. Кибизова : Автореф. дис. канд. психол. наук, - СПб., 1999. – 20 с.
3. Ломов Б. Ф. Проблема личности в психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984. - С. 289-331.
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. / С. Л. Рубинштейн. - СПб, 2003. - С.282-427.
5. Сергиенко Е. А. Зрелость: молярный или модулярный подход? // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв.ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. - М.:Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. - С. 13-28.
6. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П. М. Якобсон // Психологический журнал, 1981, №4. С.142-147.

Komar T., candidate of psychological sciences, associate Professor

Komar T., student of the State academy

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMING OF VALUES OF FUTURE SPECIALISTS ARE SUBSTANTIAL PRE-CONDITION OF PROFESSIONAL MATURITY OF PERSONALITY

The article is based on analysis of research defines the role of value orientations, social and psychological environment of the individual in the process of becoming a professional maturity during training in high school. In basis of creation of that or other as educational environments fixed and different valued-semantic dominants (in a school environment is a receipt of universal middle education and successful completion of school, in educational-professional is a successful capture by a profession and included in a professional environment) which have influence on perception of the world, itself in the world and on independent elections of external relations. Plugged in the system of social relations in mikro- and macroenvironment personalty can be examined as a product of these relations. But a social environment, to our opinion, quick shows by itself a source, «feeds» general development of personality, but not factor which determines its conduct directly.

Keywords: professional maturity of personality, social and psychological space personality, values, professionalism.

СИТУАЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

У статті проведено огляд теоретичних досліджень в межах ситуаційної парадигми. Показаний психологічний зміст ситуацій життєдіяльності людини, описані компоненти їх структури. На основі аналізу професіограм основних видів професійної діяльності в системі МВС (слідчої, оперативно-розшукової, профілактичної) визначений психологічний зміст типових ситуацій професійної діяльності персоналу. Результати емпіричного дослідження показали, що суб'єктивна категоризація службових ситуацій працівниками ОВС відбувається переважно в просторово-часовому континуумі. Представлені дані про переживання працівниками ОВС ситуацій службової діяльності різного генезу (простору, часу, спілкування) в осях «загроза – втрата – виклик».

Ключові слова: ситуація, ситуаційна парадигма, суб'єктивна категоризація, правоохоронна діяльність.

В статті проведено обзор теоретических исследований в рамках ситуационной парадигмы. Показано психологическое содержание ситуаций жизнедеятельности человека, описаны компоненты их структуры. На основе анализа профессиограм основных видов профессиональной деятельности в системе МВД (следственной, оперативно-розыскной, профилактической) определено психологическое содержание типичных ситуаций профессиональной деятельности персонала. Результаты эмпирического исследования показали, что субъективная категоризация служебных ситуаций сотрудниками ОВД происходит преимущественно в пространственно-временном континууме. Представлены данные про переживание сотрудниками ОВД ситуаций служебной деятельности разного генеза (пространства, времени, общения) в осях «угроза – потеря – вызов».

Ключевые слова: ситуация, ситуационная парадигма, субъективная категоризация, правоохранительная деятельность.

Актуальність теми дослідження. Останнім часом в соціально-психологічних дослідженнях значну цікавість викликає ситуаційна парадигма. Розуміння психологічної ситуації в контексті системного підходу як відкритої, ієрархічно організованої, динамічної системи відкриває шляхи до вивчення детермінант поведінки людини. Зовнішнє оточення завжди представлене для суб'єкта у вигляді конкретної ситуації, у відповідності до вимог якої організуються компоненти психіки, досягається адаптаційний ефект.

Правоохоронна діяльність може бути представлена як сукупність ситуацій професійної діяльності, які ієрархічно побудовані за рівнями усвідомленості, узагальненості та іншими характеристиками. Ситуаційна парадигма відкриває шляхи вивчення взаємного впливу особистості та ситуації, прогнозу розвитку цієї системи. З цих позицій дослідження в межах юридичної психології майже не проводяться.

Стан наукової розробленості проблеми. Психологічні уявлення про структуру ситуації беруть початок у

дослідженнях К. Левіна [1, 2 та ін.]. У вітчизняній психології особливості сприйняття ситуацій досліджувались Л. Бурлачуком, М. Кузнецовим, О. Леонтьєвим, В. Мясіщевим та ін. [3, 4, 5, 6].

Нині ситуаційна парадигма нині реалізується здебільшого в дослідженнях професійно-складних та стресових ситуацій (В. Абабков, Л. Анциферова, Н. Водоп'янова, Н. Гришина, В. Знаков, С. Ковальов, Є. Коржова, М. Перре, В. Снетков, У. Томас, С. Трифонова, О. Філіпов та ін.). Дослідниками описані основні підходи до вивчення соціальних ситуацій [3], об'єктивні та суб'єктивні параметри ситуацій [1], види і типи складних ситуацій [3, 8, 9, 10 та ін.].

В основі моделі регуляції психічних станів, яку пропонує О. Прохоров, лежить уявлення про те, що змістовна організація свідомості обумовлює вибірковість впливу ситуацій життєдіяльності та їх змісту на суб'єкта. Ситуація мов би «переломлюється», опосередковується через її найбільш значимі для суб'єкта складові [11]. На нашу думку, такими найбільш

значимими складовими ситуації є ті, що свідомо переживаються суб'єктом, слугують основними критеріями її суб'єктивної категоризації – від найпростіших («подобається – не подобається») до більш тонко диференційованих.

Ситуація як елемент психологічного тезаурусу, на думку А. Філіпова є сукупністю елементів (подій, умов, обставин тощо), які впливають на суб'єкта шляхом стимулювання, обумовлювання та коригування. Це досягається за рахунок енергоінформаційної насиченості ситуації, яка одночасно детермінує активність суб'єкта та задає просторові та часові межі її реалізації. У межах конкретної ситуації актуалізується конкретний психічний стан, в цьому проявляється його адаптаційна функція – приведення психічних структур у відповідність до актуальних вимог оточення [12].

Зміна ситуації неминуче тягне за собою зміну психічного стану суб'єкта, і ця закономірність відображена навіть в лексиці: в повсякденній мові ситуація позначається як «стан справ», «становище», а рос. – «*обстановка*». Бачимо, що лексично ситуації нерозривно пов'язана із станами. В дослідженні В. Ганзена показано, що зміна складових ситуації веде до зміни психічного стану [13].

У типовій структурі ситуації виділяють наступні основні компоненти:

1. Об'єктивне середовище діяльності:
 - a. фізичні та біологічні властивості середовища;
 - b. культурні та соціальні фактори (норми, цінності, традиції тощо);
 - c. знаряддя, предмети та результати праці;
 - d. просторові та причинно-наслідкові зв'язки між ними.

2. Суб'єкт діяльності, який діє в даному ситуаційному просторі. Він представлений своїми активністю, мотивами, цілями тощо [11].

На думку С. Трифонові динаміка ситуації та її включення до певного часового контексту відбувається під впливом змін її умов та обставин, або змін, які відбуваються з самим суб'єктом як організуючим початком ситуації. Дослідник вважає, що розвиток ситуації обумовлюється ступенем її усвідомлення суб'єктом [14]. На нашу

думку, механізмом усвідомлення в даному випадку виступає переживання.

В. Знаков відмічає, що ситуація набуває психологічного змісту легкої або важкої в результаті того, як людина її сприймає, категоризує, розуміє та відповідно як поводить в ній [15].

Важливим аспектом вивчення ситуації є її розуміння як складно організованого суб'єктивного образу об'єктивної дійсності. Тобто суб'єкт має справу не з фрагментом дійсності, а лише з його репрезентацією у власній свідомості. Іншими словами, ситуація стає такою для суб'єкта, коли він наділяє її власним значенням, роблячи суб'єктивною. Суб'єкт виділяє елементи та зв'язки, які обумовлюють цілісність ситуації для нього самого. Якщо розглядати ситуацію як систему, то її системоутворювальним фактором виступає сам суб'єкт: він відображає не весь об'єктивний світ, а лише ту його частину, яка відповідає його актуальним потребам, мотивам тощо [11].

На думку В. Снеткова, ситуація повинна стати основною категорією пізнання життя людини. Він вважає ситуацію різновидом соціально-психологічної відкритої системи, яка включає три елементи: 1) окрема людина як суб'єкт чи об'єкт взаємодії; 2) простір взаємодії; 3) соціальна організація у вигляді норм, законів та інших правил, які визначають межі ситуації. Він пропонує наступні шкальні критерії для оцінок особливостей сприйняття ситуацій: складність – простота, раціональність – ірраціональність, закритість – відкритість, стабільність – динамічність [16].

Ситуація може виступати в якості елемента системи, наприклад, окремі ситуації трудової діяльності утворюють систему більш високого рівня, яка розуміється як «робота взагалі» на відміну від іншої системи ситуацій «сімейного життя» чи «відпочинку». Таких найбільш загальних «сфер» життя В. Менделевич нараховує чотири: робота, сім'я, дозвілля та секс [17]. В той же час окрема ситуація діяльності може розкладатись на більш «дрібні» ситуації, як правило при виникненні подій підвищеної значимості.

Психологічна специфіка складних ситуацій службової діяльності працівників органів внутрішніх справ досліджувалась

низкою авторів (Л. Балабанова, М. Корольчук, В. Крайнюк, Г. Литвинова, В. Лефтеров, О. Тімченко, та ін.). На основі узагальнення вказаних джерел М. Чуносів окреслив поняття ризиконебезпечної ситуації в діяльності працівників ОВС, яка визначається наявністю: а) надзвичайних обставин (обставини природного, біологічного, техногенного та іншого характеру, які характеризуються підвищеним ступенем загрози для життя та здоров'я громадян); б) особливих умов (умови діяльності, в яких виникає потреба здійснення додаткових, на рівні законодавчих і виконавчих органів влади, заходів правового, організаційно-тактичного та іншого характеру, необхідного ресурсного забезпечення для нормалізації надзвичайної обстановки в мінімально стислі терміни і з якнайменшими витратами); в) критичних ситуацій (що характеризуються наявністю безпосередньої загрози здоров'ю та життю працівника ОВС) [18].

Психологічна специфіка таких ситуацій може бути частково розкрита через аналіз психогам основних видів професійної діяльності в системі МВС: слідчої, оперативно-розшукової, профілактичної та ін. Такий аналіз дозволив виділити такі характеристики типових ситуацій професійної діяльності працівників: а) характеризуються підвищеною відповідальністю за свої дії, та прийняті рішення; б) часто включають силове (в т.ч. із застосуванням вогнепальної зброї) єдиноборство із злочинцями; в) ризикові та небезпечні для життя та здоров'я; г) притаманна інтенсивна комунікація, як із цивільними так і з асоціальними та кримінально-орієнтованими особами; д) часто обмежені в часі; е) характеризуються невизначеністю та тривалими емоційними навантаженнями; ж) притаманний ненормований (нефіксований) робочий час. Бачимо, що ризиконебезпечність діяльності працівників кримінальної міліції відбита навіть у типових ситуаціях.

Особливості типових ситуацій діяльності дільничних інспекторів міліції: а) тривале перебування на території обслуговування (доводиться перевіряти підвали, горища будинків, відвідувати притони, обходити гуртожитки і квартири,

контролювати вокзали, автовокзали і т.д.); б) спілкування з особами, які займаються проституцією, звідництвом, тримають притони; в) спілкування із раніше судимими особами, для яких характерна кримінальна орієнтація, негативне ставлення до соціально-корисної праці, зловживання спиртними напоями, низький моральний і інтелектуальний рівень, агресивність і вороже ставлення до представників влади; г) спілкування із хронічними алкоголіками, наркоманами та токсикоманами, які систематично порушують суспільний порядок, з громадянами хворими шкірно-венеричними захворюваннями, туберкульозом, СНІДом, та іншими інфекціями. Таким чином, переважно типові ситуації діяльності дільничних інспекторів пов'язані із спілкуванням.

Характеристики типових ситуацій діяльності працівників слідчих підрозділів МВС: а) пов'язані із управлінням (керівництво слідчо-оперативними групами на місці події, організація взаємодії зі службами кримінальної міліції і міліції громадської безпеки з метою затримання підозрюваних у скоєнні злочину); б) характеризуються процесуально-унормованою комунікацією підвищеної відповідальності (прийняття рішень про порушення або відмову у порушенні карних справ, здійснення оглядів місця події, обшуків, виїмок та накладення арештів на майно, допитів свідків, потерпілих, звинувачуваних, що проходять по карній справі, слідчих експериментів, перевірок показів на місці та ін.); в) притаманний високий бюрократизм (складання протоколів слідчих дій, постанов про притягнення в якості обвинувачених по різноманітним складам злочинів і інші документів у відповідності із законодавством).

Особливості типових ситуацій діяльності працівників патрульно-постової служби міліції: а) пов'язані із роботою на маршрутах обслуговування (забезпечення громадської безпеки та порядку, профілактика правопорушень, охорона майна всіх форм власності тощо); б) часто пов'язані із застосуванням до правопорушників заходів фізичного впливу, спеціальних засобів та зброї; в) часто вимагають негайного надання медичної допомоги та іншої допомоги людям, які

постраждали від правопорушень та нещасних випадків, взятим під варту, неповнолітнім, які залишаються без опіки тощо.

Слід відмітити, що не дивлячись на досить різні службові ситуації, більшість з них виникає у діяльності працівників міліції усіх служб (під час відпрацювань зон обслуговування територіальних підрозділів, охорони громадського порядку під час проведення масових заходів, заступання в добові чергування у складі слідчо-оперативних груп тощо). Це обумовлює доцільність досліджень психологічної специфіки типових ситуацій службової діяльності працівників органів внутрішніх справ взагалі.

Особливості психічних станів, які виникають у працівників ОВС, можуть розглядатись як маркер їх адаптованості до умов служби та її ефективності. О. Прохоров, реалізуючи ситуаційний підхід в дослідженнях смислової регуляції психічних станів, відмічає, що будь-яка діяльність, в тому числі і професійна, може бути розглянута як система ситуацій. Системоутворюючим фактором в такому випадку буде виступати сам суб'єкт, а точніше його потреби та цілі, які визначають якісну специфіку психологічних ситуацій [11]. Значимі події, епізоди або стимули окреслюють суб'єктивні межі ситуації в просторі та часі. Визначене суб'єктом коло типових ситуацій утворюють ситуації більш високого рівня абстрагування (наприклад «ситуації роботи»

або «ситуації сімейного життя»), а вони в свою чергу входять до більш широкого утворення «образ життя», яке інтегровано в простір культури. Навпаки, виникнення значимої події призводить до дробіння ситуації на декілька більш низького рівня (наприклад, після розбиття чашки за обідом, суб'єкт із загальної ситуації «обід» виділяє її окремо).

Обговорення результатів дослідження. Нами було проведено визначення кола типових ситуацій, які виникають в повсякденній діяльності працівників ОВС. Переважну більшість типових ситуацій службової діяльності склали ситуації професійного спілкування з різними категоріями працівників та громадян. Так, 17 ситуацій (63%) містять в назві «спілкування» або «розмова», тому їх можна вважати ситуаціями спілкування. За критеріями часу опитуваними було обрано 4 ситуації (15%): вечірня та ранкова наради, затримка на роботі тощо. Останнім критерієм вибору ситуацій є просторовий: 4 ситуації (15%) диференціюються в залежності від місця протікання (наприклад виїзд на місце пригоди або до керівних органів). Ситуації ведення службової документації не були віднесені до жодного типу.

Особливості сприйняття працівниками ОВС типових ситуацій службової діяльності обумовлюють особливості поведінки та переживань в цих ситуаціях. Результати дослідження представлені на рис. 1.

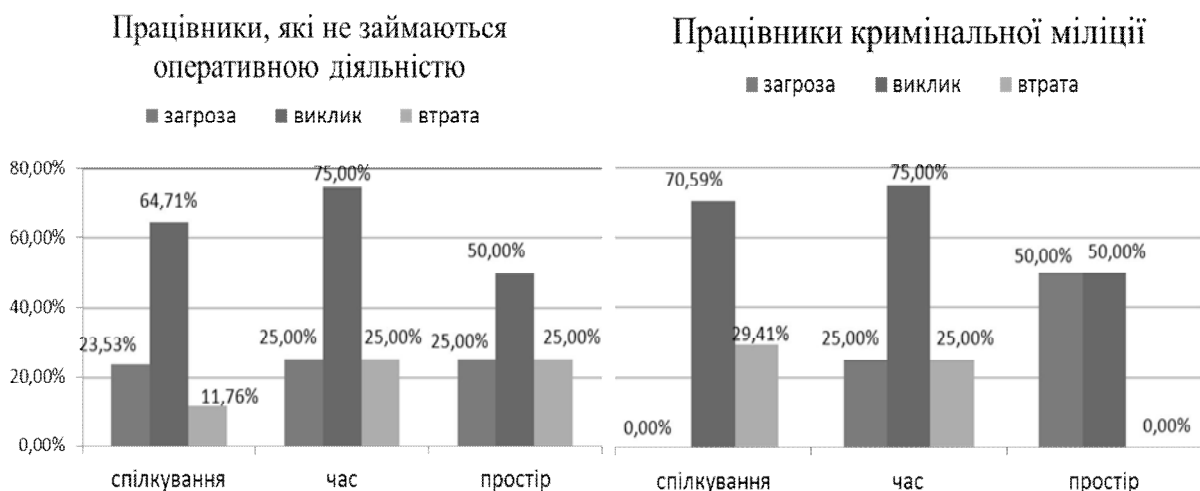


Рис 1. Порівняльна характеристика стресогенності типових ситуацій службової діяльності працівників ОВС (у % від кількості ситуацій).

Питання психології

Із рисунку видно, що ситуаціями виклику опитувані обох груп вважають переважну кількість типових службових ситуацій, незалежно від їх генезу: спілкування (65%), часу (75%), простору (50%). Ситуації виклику характеризуються тим, що особистий внесок чи витрати емоційних, інтелектуальних, фізичних ресурсів виявляються меншими, ніж користь, яку можна отримати з ситуації, а ситуація вимагає емоційного навантаження та напруження копінг-механізмів. На думку Р. Лазаруса, це ситуації, які пов'язані із суперництвом, досягненням соціального статусу та поваги.

В групі працівників, які не займаються оперативною діяльністю загроза та втрата досліджуваними в рівній мірі приписується ситуаціям спілкування, часу та простору (приблизно по 25%). Ситуації загрози характеризуються переживанням можливості втрат опитуваними, вимагають активації адаптаційних можливостей, тримають опитуваних в напруженості, змушують очікувати на небезпеку. Ситуації втрати характеризуються впевненістю досліджуваних в тому, що вони пов'язані із втратою часу, особистісних та матеріальних

ресурсів при відсутності користі від їх розв'язання.

Працівники кримінальної міліції вирізняються тим, що не виділяють з сукупності ситуацій спілкування таких, які несуть загрозу, та з просторових ситуацій – ситуацій втрати. Таким чином, ситуації спілкування оперативні працівники переживають як виклики (71% ситуацій), що потребують більш творчого підходу. Просторові ситуації (охорона громадського порядку, виїзд на місце пригоди тощо) вони вважають такими, в яких ймовірність втрат ресурсів, авторитету, чи часу є мінімальною. В оцінках даних ситуацій досліджуваними переважає загроза (50%) та виклик (50%).

Гендерний аспект сприйняття особливостей стресогенності типових ситуацій службової діяльності досліджуваними представлений на рис. 2.

Із рисунку видні значні гендерні відмінності в уявленнях про типові ситуації службової діяльності. Так, в ситуаціях спілкування чоловіків більшою мірою представлені ситуації загрози та втрат, тоді як жінки здебільшого переживають спілкування на роботі як виклик.

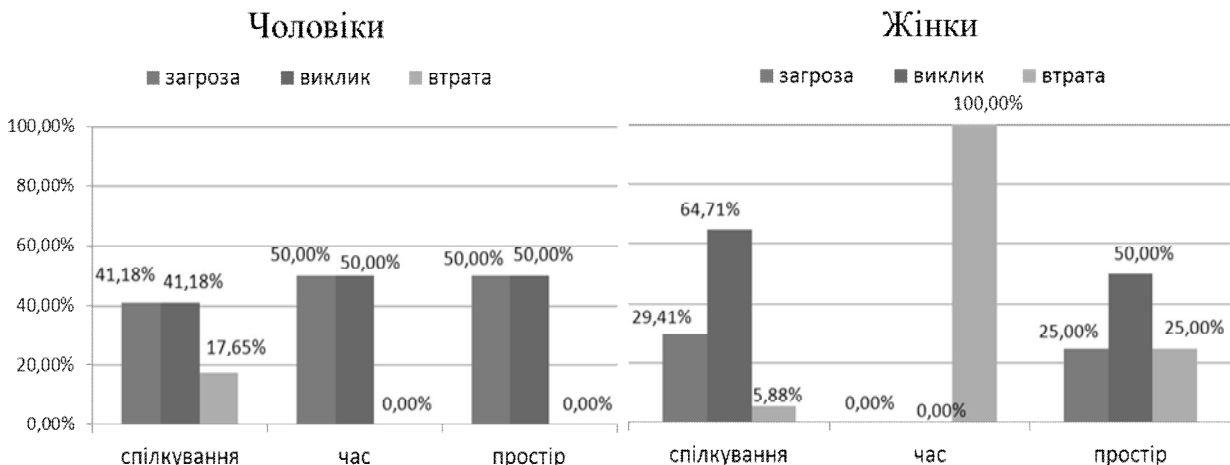


Рис 2. Порівняльна характеристика стресогенності типових ситуацій службової діяльності працівників ОВС різної статі (у %).

Усі часові ситуації для усіх жінок є ситуаціями втрат (інструктаж перед заступанням в наряд, ранкові наради, підведення підсумків роботи за тиждень та місяць, затримки на роботі), а чоловіки сприймають ці ситуації виключно як загрозу (50%) та виклик (50%). Можна зробити висновок про відносну пасивність поведінки жінок в цих ситуаціях. В ході опитування було з'ясовано, що дійсно жінки-працівники ОВС пов'язують вказані ситуації із втратами

часу, здоров'я чи особистісних ресурсів, при відсутності позитивних здобутків.

Четверта частина ситуацій, які детерміновані просторово (прихід на роботу, виїзд на місце пригоди, охорона громадського порядку виїзд до керівних органів) жінки сприймають як втрати, а чоловіки схильні вважати їх загрозою (50%) та викликом (50%).

Висновки. Підвищення ефективності психопрофілактичної роботи передбачає

визначення чинників оперативно-службової діяльності, які негативно впливають на ефективність та своєчасність здійснення ранньої діагностики вказаних проблем у персоналу. На сучасному етапі розвитку служб психологічного забезпечення

діяльності ОВС, ситуаційна парадигма практично не використовується. Тому психологічні особливості сприйняття та переживання типових ситуацій службової діяльності працівників органів внутрішніх справ потребують подальшого уточнення.

Література

1. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / К. Левин / под общ. ред. Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2001. – 576 с.
2. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – М. : Сенсор, 2000. – 368 с.
3. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
4. Кузнецов М.А. Ситуаційний аналіз емоційних переживань у навчальній діяльності / М.А. Кузнецов, Л.В. Вишневіська // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 18. – Харків: ХНПУ, 2006. – С. 11 – 26.
5. Мясичев В.Н. Психические состояния и отношения человека / В.Н. Мясичев // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. – СПб, 1996. – №1. – С. 8-14.
6. Узнадзе Д.Н. Психология установки : монография / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
7. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Проблемы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
8. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
9. Лазарус Р.С. Эмоция как процесс защиты / Хрестоматия по психологии эмоций / Автор-составитель В. Виллюнас. – СПб. : Питер, 2007. – 496 с.
10. Росс Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт / под ред. Е.Н. Емельянова. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 429 с.
11. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.
12. Филиппов А.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса / А.В. Филиппов, С.В. Ковалев // Психологический журнал, 1986. – Т.7. – № 1. – С. 14-21.
13. Ганзен В.А. Системное описание психических состояний, возникающих в процессе восприятия информации / В.А. Ганзен, А.И. Юрьев // Вестник ЛГУ. Серия 6, 1987. – Вып. 1. – С. 50-60.
14. Трифонова С.А. Субъективная ситуация: содержание, формирование, способы построения / С.А. Трифонова / Автореф. дисс. ... канд. психол. н. – Ярославль, 1999. – 22 с.
15. Знаков В. В. Психология человеческого бытия и трудные жизненные ситуации / Психология совладающего поведения // Материалы Международной научно-практической конференции. – Кострома, 2007. – С. 25-34.
16. Снетков В.М. Человек и личность – конфликт развития / В.М. Снетков // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб. : СПбГУ, 2003. – Вып. № 7. – С. 52.
17. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособ. / В.Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 448 с.
18. Чуносков М.О. Формування адекватної поведінки працівниками ОВС у ризиконебезпечних ситуаціях виконання оперативно-службових завдань / М.О. Чуносков / Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.06. – Х. : НУВС, 2005. – 20 с.

Larionov S. O., candidate of psychological sciences

SITUATIONAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF POLICE OFFICERS

The article provides an overview of theoretical research in the framework of situational paradigm. There is shown, that at the present stage of psychological support services of the militia, situational paradigm is almost never used. There are shown psychological content of situations of human life, describes the components of their structure in the article. Based on the analysis professiogram main professional activities in the MIA (investigative, operational, preventive) there are defined the psychological content of typical situations of professional staff activities. The results of empirical studies have shown that the subjective categorization service of militia employees situations occurs mainly in the space-time continuum. The data about the experience of militia employees situations performance of different genesis (space, time and communication) in axis of "threat - the loss - a challenge."

Keywords: situation, situational paradigm, subjective categorization, law enforcement.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, ЩО ПЕРЕШКОДЖАЮТЬ ГАРМОНІЙНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ КУРСАНТА ВНЗ МВС УКРАЇНИ

У статті розглянута проблема гармонійного розвитку особистості курсантів вищих навчальних закладів МВС України в контексті чинників, що утрудняють цей розвиток. Представлено теоретико-психологічний аналіз понять гармонійний і дисгармонійний розвиток, розглянуто ознаки і чинники особистісної дисгармонії, виділені критерії гармонійного розвитку особистості. Представлені в статті результати емпіричного дослідження відбивають особливості і рівні розвитку гармонійності особистості курсантів, їх особистісний профіль, а також дані кореляційного аналізу рівня гармонійності особистості і інших особистісних якостей курсантів.

Ключові слова: розвиток, особистість, гармонійний розвиток, психологічні чинники, що утрудняють гармонійний розвиток, курсанти, вищий навчальний заклад, Міністерство внутрішніх справ.

В статті рассмотрена проблема гармоничного развития личности курсантов высших учебных заведений МВД Украины в контексте факторов, затрудняющих данное развитие. Представлен теоретико-психологический анализ понятий гармоническое и дисгармоническое развитие, рассмотрены признаки и факторы личностной дисгармонии, выделены критерии гармонического развития личности. Представленные в статье результаты эмпирического исследования отражают особенности и уровни развития гармоничности личности курсантов, их личностный профиль, а также данные корреляционного анализа уровня гармоничности личности и других личностных качеств курсантов.

Ключевые слова: развитие, личность, гармоничное развитие, психологические факторы, затрудняющие гармоническое развитие, курсанты, высшее учебное заведение, Министерство внутренних дел.

Постановка проблеми. Розбудова нової, демократичної, сильної і незалежної України висуває на чільне місце всього суспільного життя проблему зміцнення та трансформації інституту органів внутрішніх справ. Для досягнення високого рівня суспільної користі роботи системи МВС кожний працівник повинен усвідомити соціальну значущість своєї діяльності та її результатів. У контексті цієї проблеми на перше місце висувається питання особистісно-професійного розвитку правоохоронця, перший етап якого відбувається у відомчих вищих навчальних закладах. Кінцевим результатом такого розвитку повинна стати гармонійна особистість професіонала – майбутнього працівника органів внутрішніх справ. Отже, проблема гармонізації особистісного розвитку курсантів має бути на першому плані у навчально-виховному процесі ВНЗ МВС України. На виховання нової генерації співробітників ОВС орієнтують Конституція України, Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Закон України «Про міліцію», Положення про вищі навчальні заклади МВС (Наказ МВС України №62).

Як відомо, соціальна ситуація розвитку майбутніх працівників ОВС

характеризується тим, що вони не тільки навчаються у відомчих вищих навчальних закладах МВС України, а й водночас несуть службу. І якщо специфіка професійного розвитку курсантів досить ретельно досліджена у психологічній літературі, то процеси особистісного розвитку, в тому числі його гармонізації вивчені недостатньо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Слово «гармонія» (від грец. «harmonia») означає співмірність частин і цілого, злиття різних компонентів об'єкту в єдине органічне ціле. А у тлумачному словнику Д.Ушакова гармонія розглядається через поняття узгодженість взаємна відповідність (гармонія інтересів); погоджене поєднання, відповідність елементів усередині цілого, внутрішня цільність, повнота, згода (душевна гармонія, світова гармонія); стрункність, пластичність, співмірність, повнота і закінченість зовнішнього виразу. Розглядаючи гармонію, різні автори широко також використовують інші поняття: загальнонаукові (рівновага, цілісність, інтегрованість), природничі (адаптація, здоров'я), гуманітарні (благополуччя, соціальна зрілість, особистісна зрілість, душевна рівновага). Досить часто поняття гармонії розкривають через поняття узгодженості й доцільності. За

М.Й.Варієм, гармонія - вищий рівень інтегрованості, тобто, цілісності особистості. Автор вказує, що у суб'єктивному аспекті гармонія виступає як переживання благополуччя в різних його аспектах. Для духовного благополуччя важливе просування в розумінні сутності й призначення людини, досить повне усвідомлення сенсу життя. Соціальне благополуччя - це задоволеність особистості своїм соціальним статусом та актуальним станом суспільства, до якого особистість себе зараховує, задоволеність міжособистісними зв'язками, статусом у мікросоціальному оточенні. Вітальне благополуччя - гарне фізичне самопочуття, тілесний комфорт, відчуття здоров'я, що задовольняє індивіда, фізичний тонус.

Досить розповсюдженою є точка зору на гармонійність як на розвиток наступних граней людини: тілесної, душевної та духовної. Тілесна грань відбиває здоров'я людини, її відношення до власного тіла. Душевна грань характеризується здоровою психікою, позитивним ставленням до життя, настроєністю на добрі емоції та почуття. Духовна грань відбиває особисті відносини людини з Богом, духовний ріст, праведне життя, любов до ближнього.

Розглядаючи критерії психологічної гармонії О.Мотков вказує на наступні: по-перше, наявність у людини психічного, особистісного, соціального і духовно-психологічного здоров'я; по-друге, оптимальна організація, функціонування і саморозвиток основних компонентів психіки і поведінки; по-третє, достатній рівень психологічної культури особистості і наявності її саморозвитку; по-четверте, оптимальність способу життя людини [8].

Однак, з точки зору А.А.Мілтса неможливо пізнати і зрозуміти людину, якщо приділяти увагу тільки її розвитку і підйому й не враховувати наявності і причини її «падіння», деградації, неузгодженості. Автор попереджає, що на шляху гармонізації особистісного розвитку зустрічається багато протиріч, парадоксів, неузгоджених явищ [6]. З іншого боку, традиційно у психології розвитку вважається, що протиріччя є рушійними силами розвитку (Л.С.Выготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, А.В.Запорожець і інші). Зокрема, Л. С. Выготський розуміє розвиток як

внутрішньо детермінований, цілеспрямований процес, який протікає не рівномірно, а суперечливо, через виникнення і вирішення внутрішніх конфліктів. Відповідно кризу розвитку він пропонує розуміти як ситуацію необхідності вибору, в якій здійснюється послідовний рух від неусвідомленості, пасивності і безвідповідальності вибору до усе більш повної його усвідомленості, активної позиції і ухвалення відповідального рішення [14]. Прийнято вважати, що внутрішні протиріччя є відображенням об'єктивних протиріч буття особистості і, залежно від співвідношення можливостей особистості і сили протиріч, виступають або в якості рушійних сил розвитку і зростання особистості, або в якості чинника, що перешкоджає розвитку.

На підставі аналізу літературних джерел, Е.М. Єгорова виділяє три типи протиріч, що виступають рушійними силами психічного розвитку людини. Вирішення цих протиріч пов'язане з виникненням в психіці різноманітних новоутворень [10]. Перший тип протилежностей - це протиріччя між новими потребами і неможливістю їх задоволення формами і способами поведінки, що склалися (формула протиріччя "хочу - не можу"). Другий тип - це протиріччя між вимогами і очікуваннями соціального середовища, з одного боку, і наявним рівнем розвитку психіки дитини, що не дозволяє їй відповідати цим очікуванням, з іншого боку (формула протиріччя "повинен - не можу"). Третій тип - це протиріччя між реальними і потенційними можливостями особистості, з одного боку, і соціальними умовами, що не дозволяють їм реалізовуватися в достатньо повній мірі, з іншого боку (формула протиріччя - "хочу і можу, але - не можна, неможливо"). Найчастіше це протиріччя пов'язане з проблемою самоактуалізації особистості.

Отже, виникає потреба розглядати в контексті проблеми гармонійного розвитку людини поняття і ознаки дисгармонійності особистості.

У психологічному словнику термін «дисгармонія» особистості визначається як часткове або цілкове порушення принципу гармонійності у розвитку особистості. При цьому часткова дисгармонія спостерігається частіше за все

на основі дефіциту емоційності. Повна дисгармонія може наставати внаслідок нервових і психічних захворювань [2]. У роботах О.І.Захарова, Л.С.Співаквської та ін. дисгармонійність особистості розглядається в контексті проблеми соціальної адаптації: соціальна дезадаптація як результат дисгармонійного розвитку [12]. Деякі автори (Е.А.Донченко і Т.М.Титаренко) дисгармонію особистості описують через відхилення у поведінці, які заважають продуктивній взаємодії і взаєморозумінню, призводять до формування диспропорційної структури відношень з оточуючим світом, іншими людьми, із самим собою [12].

Досить широко в психологічній літературі в межах проблеми гармонійності – дисгармонійності характеру використовується поняття «акцентуація характеру» (К.Леонгард, Г.Шмішек, А.Є.Лічко та ін.). Акцентуація характеру – це особливість характеру, що знаходиться в межах клінічної норми, при якій окремі риси надмірно посилені, внаслідок чого виявляється вибіркова уразливість відносно одних психогенних дій при збереженні гарної стійкості до інших. Акцентуація характеру хоч і є крайнім варіантом норми, однак по певним властивостям схожа з розладами особистості. Згідно з МКБ-10 акцентуація класифікується як одна з проблем, пов'язаних з труднощами підтримки нормального образу життя.

В клінічній психології і психіатрії поняття «дисгармонійний розвиток» розглядаються в межах проблеми дизонтогенезу як один з видів порушень розвитку поряд з такими видами як загальний психічний недорозвиток дитини, затримка психічного розвитку, ушкоджений, дефіцитарний та перекручений розвиток (за В.В.Лебединським). Дисгармонійність в цьому випадку стосується не стільки психіки взагалі, скільки характеру, насамперед, емоційно-вольової сфери [4]. Дисгармонійність є основною ознакою розладів особистості, при яких діагностується надмірна вираженість одних психічних властивостей і недорозвинення інших. Це може бути надмірна емоційна ранимість і збудливість при слабкості вольового контролю за поведінкою; егоцентризм, надмірні домагання щодо своєї значущості за відсутності реальних до цього

здібностей, можливостей і тому подібне. Вказані властивості в деякій мірі проявляються і у нормальній в психічному відношенні особистості, але вони в ній представлені у збалансованому виді. Традиційно критеріями розладів особистості (за П.Б.Ганнушкіним та О.В.Кербіковим) вважаються: вираженість патологічних рис особистості до рівня, коли порушується соціальна адаптація; тотальність психопатичних особливостей, що визначають увесь психічний вигляд індивіда; відносна стабільність, мала оборотність психопатичних особливостей [2].

На недостатність та дисгармонійність розвитку емоційно-вольової та мотиваційної сфер особистості при відносній збереженості інших структур вказує А.С.Максимова при аналізі проблеми дисгармонійного розвитку. Поєднання динамічних розладів емоційної сфери (підвищеної збудливості, інертності, перевазі негативних емоцій) породжує різноманітність конкретних варіантів дисгармонійного розвитку особистості. Невротичний розвиток авторка також розглядає в якості дисгармонійного [12].

На думку К.Роджерса дисгармонія особистості несе в себе певний патологічний аспект, який нагадує невроз. Відбувається втрата свого «Я» внаслідок подавлених істинних цінностей людини цінностями неправильними, інших людей, коли людина відмовляється від інтуїтивного «внутрішнього оцінного почуття», підкорює свою поведінку системі оцінок оточуючих, втрачає своє «Я». В якості одного з чинників, що призводять до дисгармонії К.Роджерс називає ригідність [11].

При вивченні психологічних чинників, що призводять до дисгармонійного розвитку особистості, Л.І.Божович та Л.С.Славина в якості основних чинників вказують на конфліктні співвідношення між безпосередніми несвідомими проявами суб'єкта і значущими для нього соціальними потребами. Внаслідок цього виникає афект неадекватності, закріплюються породжувані ним форми поведінки, які з часом перетворюються у відповідні якості особистості.

К. Хорні дійшла висновку про наявність особливої структури гармонійної особистості та особистості конфліктної, дисгармонійної. Зокрема, вона встановила,

що соціально неадаптованих людей, на відміну від людей гармонійних характеризують деякі загальні риси. Для них характерно різне ставлення до себе та інших (громадське у перших, приватне, егоїстичне, у других), різне співвідношення внутрішніх психічних компонентів (наприклад, самооцінки і домагань), різна характеристика їх емоційної сфери: постійна незадоволеність собою і оточуючими - у людей з дисгармонійною структурою особистості, панування у них поганого настрою, пригніченості, тривожності та ін. і відсутність цих особливостей у гармонійних людей [12].

Щодо чинників, які призводять до формування та розвитку дисгармонійної особистості, то в залежності від ступеня дисгармонійності різні автори вказують на різні чинники. Зокрема, до розладів особистості найчастіше призводять біологічні чинники (природжена або рано придбана біологічна неповноцінність нервової системи), а також дія несприятливих емоційно-травмуючих чинників (напр., неправильне виховання в сім'ї, тривалий поганий вплив соціального середовища). Дисгармонійний розвиток в межах норми частіше за все виникає внаслідок дії соціальних та соціально-психологічних чинників (неправильного виховання, наявності сімейних проблем, «перекрученого» міжособистісного спілкування, впливу неблагоприємного оточення однолітків тощо) [1]. Визначення конкретних чинників, що перешкоджають гармонійному та сприяють дисгармонійному розвитку особистості людини є актуальним завданням. Знання цих факторів дозволить розробляти спеціальні психологічні програми по гармонізації особистісного розвитку. На нашу думку, таке вивчення необхідно проводити диференційовано для певних категорій людей, враховуючи їх соціальну ситуацію розвитку.

Соціальна ситуація особистісного і професійного розвитку курсантів вищих навчальних закладів МВС України характеризується....

Формування цілей статті — визначити психологічні чинники, що перешкоджають гармонійному розвитку особистості курсантів ВНЗ МВС України.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 208 курсантів Національної академії внутрішніх справ та Харківського національного університету внутрішніх справ. Групи досліджуваних склали 55 курсантів – першокурсників, 48 осіб – курсанти другого курсу, 52 - курсанти третього курсу і 53 курсанти навчалися на четвертому курсі.

У дослідженні було використано три психодіагностичні методики: методику діагностики індивідуальних особливостей, що перешкоджають саморозвитку особистості (Д.О.Леонт'єв, В.Ю.Костенко), 16-ти факторний опитувальник Кеттелла та методику «Особистісна біографія» О.Моткова. Порівняльний аналіз отриманих результатів проводився за допомогою t-критерію Стьюдента та фі-критерію Фішера. Для проведення кореляційного аналізу використовувався г критерій Спірмена.

Слід зазначити, що наші попередні дослідження дозволили виділити чотири компоненти процесу гармонізації особистості курсантів: когнітивний, мотиваційний, суб'єктно-діяльнісний, рефлексивний. В контексті аналізу суб'єктно-діялісного компоненту підкреслимо, що суб'єктний підхід і «можливісна» теорія особистості Д.О. Леонт'єва в число центральних категорій психології особистості ставлять феномен саморозвитку і розглядає активність суб'єкта по перетворенню власного життя як основну рушійну силу його розвитку [5]. Більш за те, у юнацькому віці якраз і відбувається своєрідний перелом у системі детермінант розвитку особистості : відбувається перехід від розвитку до саморозвитку [1].

Автори методики діагностики індивідуальних особливостей, що перешкоджають саморозвитку особистості (Д.О.Леонт'єв, В.Ю.Костенко) виділяють три види перешкод саморозвитку особистості, умовно позначені ними як «егоїзм», «ригідність» і «внутрішня неузгодженість особистості». Шкала егоїзму оцінює відношення індивіда до суспільства і інших людей. Надмірна спрямованість особистості на себе є істотним чинником, що обмежує саморозвиток. Цей феномен в якості перешкоди саморозвитку особистості особливо виділяли Л.І. Божович, А. Адлер, К. Хорни, Ф. Перлз. Шкала ригідності

оцінює міру гнучкості особистісних установок та інтерперсональної поведінки індивіда, здібності до прийняття нових установок і моделей взаємодії. В якості чинника, що гальмує саморозвиток особистості, на ригідність вказували К. Левін, К. Хорни, А.Г. Маслоу, Д.О. Леонт'єв. Шкала внутрішньої неузгодженості особистості має відношення до міри її гармонійності, інтегрованості, співвідношення особистісних структур, відчуття особистістю своєї цілісності. Описали даний феномен як перешкоду саморозвитку особистості К. Роджерс, А.Г. Маслоу, Е.Еріксон, К.Г. Юнг, Д.О. Леонт'єв [3].

Результати, отримані за цією методикою, свідчать про зменшення в цілому проявів ригідності та егоїзму у курсантів під час їх навчання у відомчому навчальному закладі. Внутрішня неузгодженість особистості також має вірогідну тенденцію до зменшення, що є позитивним чинником.

У методиці «Особистісна біографія» О.Мотковим підібрані питання, що стосуються найважливіших сторін особистості і життєдіяльності людини. До них відносяться особливості життєвого самовизначення, самореалізації, трансформації і гармонізації особистості. В сукупності усі ці характеристики утворюють інтегральний чинник «загальна

конструктивність особистості». В ньому відбиваються дві характеристики особистості: гармонійність, тобто оптимальність організації і протікання життєвого процесу, та загальна результативність життя, життєва самореалізація особистості. Високому рівню загальної конструктивності відповідає наявність цих обох складових: висока гармонійність організації особистості і процесу її життя, гарна самореалізація [7].

Високий результат за показником «гармонійність особистості» інтегрує в собі досить часте відчуття повноти і гармонійності свого життя; гарне самопочуття (здоров'я) впродовж року; здоровий і різноманітний спосіб життя; мале число внутрішніх протиріч в особистості і обставин, що заважають переживати внутрішню гармонію; переважно позитивний емоційний тонус; почуття єдності з усіма сферами свого життя, з людьми і світом в цілому; висока задоволеність відносинами в сім'ї, з друзями, в групі і життям в цілому; позитивна оцінка змін в особистості з віком; наявність роздумів над «вічними» питаннями; докладання значних зусиль, щоб активно і конструктивно прожити бажане число років [7]. Результати дослідження гармонійності особистості курсантів за цією методикою наведено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Рівні гармонійності особистості курсантів (у %)

Рівні гармонійності	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Псевдовисокий	5,5	4,2	3,8	1,9
Високий	21,8*	33,3	34,6	39,6*
Середній	45,4	50,0	48,1	49,1
Низький	27,3*	16,7	13,4	9,4*

* - $p \leq 0,05$

З таблиці 2 бачимо, що частіше за все в усіх досліджуваних групах діагностується середній рівень гармонійності особистості (від 45,4% до 50%, без вірогідних відмінностей). Високий рівень гармонійності особистості займає друге місце за частотою прояву, причому остання вірогідно збільшується від першого курсу до четвертого (21,8% і 39,6%; $p \leq 0,05$). Низький рівень гармонійності, навпаки, зі збільшенням навчального курсу вірогідно зменшується за частотою (27,3% і 9,4%; $p \leq 0,05$). І псевдо високий рівень гармонійності особистості реєструється у

незначної кількості курсантів усіх навчальних курсів (від 1,9% до 5,5%). Тобто, в цілому рівень гармонійності особистості курсантів збільшується під час навчання у відомчому вищому навчальному закладі.

За даними методики Р.Кеттелла були побудовані усереднені особистісні профілі курсантів всіх навчальних курсів. Встановлено, що в процесі навчання у вищому навчальному закладі відбувається зменшення показників за факторами А (відкритість), F (безпечність), І (чутливість), О (схильність до почуття провини, тривожність), Q1 (радикалізм). Тобто,

курсанти четвертого курсу стають більш замкнутими, скептичними, розсудливими, серйозними, «твердими», відповідальними, самостійними, спокійними, безстрашними, консервативними порівняно з першо- і другокурсниками.

Наступним завданням нашого дослідження було проведення кореляційного аналізу між показником гармонійності особистості курсантів та іншими їх особистісними якостями. Встановлено, що існує зворотний кореляційний зв'язок між гармонійністю особистості та ригідністю ($r=-0,65$; $p\leq 0,05$), тривожністю ($r=0,62$; $p\leq 0,05$), егоїзмом ($r=0,58$; $p\leq 0,05$), внутрішньою напругою ($r=0,51$; $p\leq 0,05$), консерватизмом ($r=0,48$; $p\leq 0,05$), безпринципністю ($r=0,44$; $p\leq 0,05$). Тобто, можна казати, що при наявності цих особистісних якостей у курсантів вірогідність їх гармонійного розвитку знижується. Ці якості можна вважати психологічними (особистісними) чинниками, які перешкоджають гармонійному розвитку особистості курсантів вищих навчальних закладів МВС України.

На підставі отриманих результатів та з урахуванням наших попередніх досліджень можна визначити шляхи гармонізації особистісного розвитку курсантів вищих навчальних закладів МВС України. Це, по-перше, максимальний розвиток та підтримка психологічних чинників та умов, що сприяють гармонізації особистості (мотивації до гармонійного розвитку, суб'єктності як інтегральної якості особистості, рефлексії), по-друге, зменшення ступеня вираженості психологічних факторів, що

перешкоджають гармонійному розвитку особистості курсанта (ригідності, тривожності, егоїзму, внутрішньої напруги, консерватизму, безпринципності). І якщо для реалізації першого шляху потрібна психолого-педагогічна робота з курсантами на різних рівнях навчально-виховного процесу (саморозвиток курсантів, зміст навчальних дисциплін, особистий приклад осіб професорсько-викладацького та керівного складу, кураторство, допомога і психологічний супровід соціально-психологічної служби тощо), то для реалізації другого напрямку потрібна кваліфікована психологічна допомога з боку психологів соціально-психологічної служби вищого навчального закладу та систематична самостійна робота курсантів по саморозвитку особистості.

Висновки з даного дослідження і **перспективи** подальшого розвитку у даному напрямку. Визначено психологічні чинники, що перешкоджають гармонійному особистісному розвитку курсантів вищих навчальних закладів МВС України. Це такі особистісні характеристики як: ригідність, тривожність, егоїзм, внутрішня напруга, консерватизм, безпринципність. Визначено шляхи гармонізації особистісного розвитку курсантів у напрямку підтримки та розвитку психологічних умов, що сприяють гармонізації (мотивація до гармонійного розвитку, суб'єктність, рефлексія) та нівелювання психологічних чинників, що перешкоджають гармонійному розвитку особистості курсанта. Перспективою подальшої роботи є розробка психологічних засобів гармонізації особистісного розвитку курсантів вищих навчальних закладів МВС України.

Література

1. Волков Б.С. Психология развития человека : учеб. пособие для вузов / Б.С.Волков, В.Н.Волкова. – М.: Академический Проект, 2009.- 223с.
2. Клиническая психология: учебник / Под ред. Б.Д.Карвасарского.- СПб: Питер, 2002 – 960с.
3. Костенко В.Ю. Методика диагностики индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию личности / В.Ю. Костенко // Ученые записки Орловского государственного университета. - 2013. - № 4 (54). - С. 419-423.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В.Лебединский.- М.:МГУ, 1985.- 168с.
5. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // «Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии». Ред. Д.А. Леонтьев, В.Г. Щур. - М.: Смысл, 1997. - 336 с.
6. Милтс А.А. Гармония и дисгармония личности: Философско-этический очерк / А.А. Милтс. - М.: Политиздат, 1990. - 222 с.

7. Мотков О.И. Методика «Личностная биография» / О.И.Мотков. - Газ. «Школ. психолог». - 1998, № 38. - С. 8 - 9.
8. Мотков О.И. Психологическая гармония / О.И.Мотков.- Електронний доступ: [http : // psychology.rsuh.ru](http://psychology.rsuh.ru)
9. Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України : наказ МВС України від 28.07.2004 № 842. – К. : МВС України, 2004. – 42 с.
10. Психология развития. Методическое пособие / сост. доцент, канд.психол.н. Егорова Э.Н. - Изд-ние 3-е, испр. и дополн. - Харьков: ИППС, 2006.- 144 с. (р.4- с.109 -143).
11. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р.Роджерс. - М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.
12. Степаненко Л.В. Проблема гармонійного та дисгармонійного розвитку особистості в психолого-педагогічній літературі / Л.В.Степаненко // Вісник Харківського державного педагогічного ун-ту ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків ХДПУ, 2002. – Вип. 8. – С. 175–179.
13. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию : Перевод Е.И.Замфир под Ред. проф. М.М.Решетникова / К.Хорни. – СПб; БСК, 1997.- 316 с.
14. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Хухлаева. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 208 с.

Lastovets I. V., applicant of the psychology and pedagogy department

PSYCHOLOGICAL FACTORS, WHICH COMPLICATE THE BALANCED DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF THE LAW ENFORCEMENT OFFICER

The author considers the problem of the balanced development of the personality of the law enforcement officers in higher educational establishments in the context of factors, which complicate such development. The author gives the theoretical and psychological analysis of such categories as balanced and disbalanced development. The characteristics and factors of the personal disharmony have been considered and the criteria of the balanced development of the personality have been studied. The results of the empiric study, showed in the article, reflect the specific features and the levels of the balance-development of the law enforcement officers, their personality profile and the correlation-analysis results of the balance-level and other personal traits. It has been proved that the main psychological factors that complicate the balanced development of the personality of the law enforcement officers are the following: rigidity, egoism, anxiety, inner tension, conservatism and weak principles. The ways towards the harmonization of the personal growth of the law enforcement officers have been studied and offered.

Keywords: development, personality, balanced development, psychological factors, law enforcement officers, higher educational establishment, Ministry of internal affairs.

Левенець А. Є., кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри пенітенціарної педагогіки та психології Інституту кримінально-виконавчої служби (м. Київ)

СТРУКТУРА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З РІЗНИМИ МОДЕЛЯМИ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ

Стаття присвячена з'ясуванню структури індивідуально-психологічних особливостей працівників Державної кримінально-виконавчої служби України з різними моделями копінг-поведінки. Встановлено, що пенітенціаристів з адаптивною стрес-долаючою поведінкою відрізняє емоційна стабільність, гнучкість саморегуляції діяльності, загальна осмисленість життя, прагнення вирішення проблем; їх колег з псевдоадаптивною моделлю – екстернальність, нерішучість та переживання емоційного дискомфорту; з дезадаптивною моделлю копінг-поведінки – уникання вирішення проблем, застосування численних психологічних захистів в стані стресу, емоційна нестабільність, прагнення домінування. Факторний аналіз структури індивідуально-психологічних особливостей копінг-поведінки фахівців пенітенціарної служби виокремив три провідні фактори – самоконтроль емоційно-вольових процесів, саморегуляція діяльності, соціальний інтелект, що визначають ефективність їх професійної діяльності.

Ключові слова: копінг-поведінка, модель копіngu, індивідуально-психологічні особливості, працівник кримінально-виконавчої служби, професійна діяльність.

Статья посвящена выяснению структуры индивидуально-психологических особенностей сотрудников Государственной уголовно-исполнительной службы Украины с разными моделями копинг-поведения. Установлено, что пенитенциаристов с адаптивным стресс-совладающим - поведением отличает эмоциональная стабильность, гибкость саморегуляции деятельности, общая осмысленность жизни, стремление решения проблем; их коллег с псевдоадаптивной моделью – экстернальность, нерешительность и переживание эмоционального дискомфорта; с дезадаптивной моделью копинг-поведения – избегание решения проблем, использование многочисленных психологических защит в состоянии стресса, эмоциональная нестабильность, стремление доминировать. Факторный анализ структуры индивидуально-психологических особенностей копинг-поведения специалистов пенитенциарной службы выделил три ведущих фактора – самоконтроль эмоционально-волевых процессов, саморегуляция деятельности, социальный интеллект, которые определяют эффективность их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-модель, индивидуально-психологические особенности, работник уголовно-исполнительной службы, профессиональная деятельность.

Постановка проблеми. В умовах професійної діяльності працівників Державної кримінально-виконавчої служби України (далі ДКВСУ), що вимушені повсякденно взаємодіяти з криміногенними елементами (правопорушниками, засудженими), виникає велика кількість складних робочих ситуацій, що висуває підвищені вимоги до психологічних якостей фахівця, зокрема - стресостійкості.

Теоретичні основи проблеми стрес-долаючої поведінки тільки починають розроблятися. У вітчизняних концепціях розвитку дана проблематика розроблена недостатньо, практично відсутня експериментальна база в соціально-психологічних дослідженнях. Найбільший обсяг емпіричних даних щодо стрес-долаючої поведінки накопичений в

медичній психології (Н. І. Сирота, В. М. Ялтонський), наявні окремі роботи у віковій психології (О. В. Лібін, І. М. Нікольська), психології праці й інженерної психології (В. О. Бодров, Л. Г. Дика, Л. О. Китаїв-Смик). Вивчення проявів такого типу поведінки перебуває на початковій стадії опрацювання. Психологічні механізми стрес-долаючої поведінки працівників кримінально-виконавчої служби досліджені недостатньо.

Термін «coping» використовується для вивчення поведінки особистості в стресових ситуаціях, де «cope» означає переборювати, долати. У психологічній літературі термін «копінг-поведінка» застосовують в значенні «адаптивна, стрес-долаюча поведінка» або «психологічне подолання». Згідно з найбільш розробленою транзактною

теорією копіngu Р. Лазаруса, стресом є не просто зустріч людини із об'єктивним стимулом, вирішальне значення має оцінка його індивідом. Стресогенні стимули не призводять до однакової величини стресу в різних людей і в різних ситуаціях. Саме зі значимості стимулу впливають емоції людини, що вона відчуває з приводу подій, а також наступних дій адаптації до них.

Люди, що перебувають під впливом стресу в одних й тих самих умовах проявляють різні форми поведінки: одні хворіють або демонструють дезадаптивну поведінку, інші ж - максимально самореалізуються. Р. Лазарус дійшов висновку, що в проміжку між впливом стресору й відповіддю організму лежать певні процеси, опосередковані досвідом реагування на стресові ситуації. Здатність долати стрес у більшості випадків є більш важливою, ніж величина стресору й частота його впливу. Психологічне призначення копінг-поведінки полягає в забезпеченні максимальної адаптації людини до вимог ситуації, в переборенні чи уникненні труднощів, або зменшенні їхніх негативних наслідків.

Основними критеріями стрес-долаючої поведінки як соціальної поведінки суб'єкта визначають:

- усвідомленість як відмінність даного виду поведінки від поведінки, заснованої на дії механізмів психологічного захисту;
- цілеспрямованість і контролюємість, що сприяє вирішенню важких ситуацій;
- своєчасність реагування, адекватність ситуації.

Більшість наукових дослідників класифікують поведінкові моделі копінг-поведінки на активні (адаптивні) й пасивні (деадаптивні). До адаптивних належать стратегії «вирішення проблем» і «пошук соціальної підтримки». До дезадаптивних моделей копінг-поведінки відносяться варіанти поведінки типу «уникання». Як особистісні фактори, що впливають на копінг-поведінку людини, вказуються: стресостійкість, мотиваційні структури (особистісні цілі, наміри, які частково визначають ситуативне сприйняття), локус контролю та ін.

Метою представленої роботи було з'ясування структури індивідуально-психологічних особливостей працівників

ДКВС в залежності від обраної ними моделі копінг-поведінки, а також виявлення провідних психологічних властивостей, що визначають ефективність професійної діяльності пенітенціаристів. У такий спосіб планувалось отримати дані щодо індивідуальних психологічних характеристик фахівців ДКВС, що обумовлюють у них домінування певного типу копіngu. Це, у майбутньому, як ми вважаємо, надасть можливість розробити спеціальні тренінгові програми щодо навчання працівників пенітенціарної служби необхідному типу копінг-поведінки, враховуючи їхні психологічні особливості і таким чином опосередковано дозволить впливати на рівень ефективності їхньої професійної діяльності.

Матеріали та методи. *Учасники.* В дослідженні взяли участь 255 працівників кримінально-виконавчої служби 42 установ (персонал виправних колоній, виправних центрів, слідчих ізоляторів). Вибірка дослідження представлена працівниками, що мають високу частоту взаємодії з засудженими (начальники відділень соціально-психологічної служби, оперуповноважені, інспектори відділу нагляду та безпеки).

Досліджувані працівники ДКВС були розподілені на три групи в залежності від показників базової моделі копінг-поведінки, що визначалось за методикою «Стратегії подолання стресових ситуацій (SACS)» С.Хобфолла згідно концепції Н.О. Сироти (1995) [1]: 1 група – «адаптивна модель копінг-поведінки» (обирають в ситуації стресу асертивні дії, пошук соціальної підтримки і вступ у соціальний контакт) – 104 особи, 2 група – «псевдоадаптивна модель копінг-поведінки» (обирають в ситуації стресу обережні, маніпулятивні та імпульсивні дії) – 86 осіб, 3 група – «деадаптивна модель копінг-поведінки» (обирають в ситуації стресу асоціальні, агресивні та дії уникання) – 65 осіб.

Для діагностики індивідуально-психологічних особливостей працівників ДКВС з різними моделями копінг-поведінки нами було проведено кореляційний аналіз за г-критерієм К. Пірсона між показниками трьох досліджуваних копінг стратегій та показниками методик: 16-ти факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла,

стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанової, діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд, СЖО Д. О. Леонтьєва, САТ Е. Шостром, Копінг-тесту Р. Лазаруса, діагностики типологій психологічних захистів Р. Плутчіка, Л.І. Васермана, Фрайбургський особистісний опитувальник. За допомогою проведеної процедури було отримано структури компонентів, що обумовлюють особливості поведінки працівників ДКВСУ в стресових ситуаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим етапом дослідження з'ясуємо структури індивідуально-психологічних особливостей пенітенціаристів з різними моделями поведінки в стресовій ситуації.

Відповідно першим кроком дослідимо структуру індивідуально-психологічних особливостей фахівців ДКВСУ з адаптивною моделлю поведінки в стресовій ситуації.

Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити, що особливості адаптивної копінг-поведінки фахівців пенітенціарної служби певною мірою

визначає рівень інтернальності особистості (див. рис. 1). Отримано позитивний кореляційний взаємозв'язок між адаптивністю стрес-долаючої поведінки пенітенціаристів та показниками інтернальності декількох методик: 1) таких шкал СЖО, як локус контроль - Я ($r=0,63$, при $p \leq 0,01$), локус контроль – життя ($r=0,62$, при $p \leq 0,01$) та 2) шкалою підтримки САТ ($r=0,71$, при $p \leq 0,01$), яка визначає ступінь незалежності цінностей та поведінки суб'єкта від впливу ззовні. Інтернальність особистості припускає здатність людини приймати самостійні складні рішення та брати за це на себе відповідальність. Головним для інтернала є висока результативність роботи. Люди з внутрішнім локусом контролю є більш схильними до самоаналізу, їх відрізняє адекватність самооцінки та самосприйняття. Інтернальність пов'язана з відчуттям людиною своєї особистісної сили, гідності, самоповагою. Інтерналів прийнято вважати більш психологічно зрілими, ніж особистостей з екстернальним локусом контролю.



Рис. 1. Структура індивідуально-психологічних особливостей адаптивної моделі поведінки фахівців ДКВСУ в стресових ситуаціях

Адаптивність стрес-долаючої поведінки пенітенціаристів також визначає гнучкість саморегуляції ($r=0,52$, при $p \leq 0,05$), що засвідчує їхню здатність швидко оцінювати зміни значущих умов та вносити корективи в плани, програми виконавчих дій та поведінки. При виникненні розбіжностей отриманих результатів із прийнятою метою такі працівники своєчасно оцінюють факт наявності розбіжностей та вносять відповідну корекцію. Гнучкість регуляції дозволяє їм адекватно реагувати на швидкі

зміни подій та успішно вирішувати поставлені завдання в ситуації ризику. Також зафіксований середній позитивний зв'язок показника адаптивності поведінки з моделюванням саморегуляції фахівців ДКВС ($r=0,57$, при $p \leq 0,05$), що засвідчує наявність індивідуальної розвинутої системи уявлень таких пенітенціаристів про зовнішні та внутрішні значущі умови досягнення значущих цілей як в актуальній, так й майбутніх ситуаціях.

Встановлено позитивний зв'язок адаптивної базової моделі копінг-поведінки з особистісним фактором «А», що визначає товариськість, здатність людини відкрито виражати свої емоції та почуття, проявляти інтерес до навколишніх, доброту та м'якість у відносинах, активність в усуненні міжособистісних конфліктів ($r=0,24$, при $p \leq 0,05$). Даний факт може бути проінтерпритований як відсутність боязкості даної категорії працівників звертатись за допомогою до інших, якщо самі не можуть впоратись із завданням.

Наступний виявлений зв'язок адаптивності поведінки в ситуації стресу спостерігається із емоційною стабільністю - фактором «С» ($r=0,50$, при $p \leq 0,05$), що пов'язаний зі вмінням особистості контролювати свої емоційні прояви, реально оцінювати ситуацію. Можна припустити, що емоційна стабільність є однією з провідних якостей, що допомагають фахівцям кримінально-виконавчої служби в умовах підвищеної складності діяти відповідно до ситуації та забезпечувати високі показники ефективності професійної діяльності.

Адаптивність поведінки також пов'язана з відчуттям емоційної комфортності особистості ($r=0,43$, при $p \leq 0,05$) - станом задоволеності життям, переживанням психологічного спокою, відсутності необхідності захисту від яких-небудь загрозливих чинників.

Встановлений високий позитивний зв'язок адаптивності копінг-поведінки із самоповагою особистості ($r=0,74$, при $p \leq 0,01$), що визначає здатність суб'єкта цінити свої позитивні властивості характерна, поважати себе за них та самоприйняття особистості ($r=0,51$, при $p \leq 0,05$), що свідчить про високий ступінь прийняття людиною себе такою, якою є, незалежно від оцінки власних недоліків чи переваг. Окрім самоприйняття, зафіксовано також середній позитивний зв'язок адаптивності особистості з прийняттям інших, наявністю соціальної довіри ($r=0,57$, при $p \leq 0,01$).

Застосування адаптивної копінг-поведінки в ситуації стресу зворотньо

пов'язано із використанням механізмів психологічного захисту в ситуації стресу: витисненням зі свідомості травмуючих переживань ($r= -0,58$, при $p \leq 0,05$) та регресією на більш раній, примитивний рівень розвитку особистості при наявності складних проблем ($r= -0,60$, при $p \leq 0,05$).

Встановлено, що адаптивні пенітенціаристи визначаються компетентністю в часі ($r=0,52$, при $p \leq 0,05$), тобто живуть актуальним моментом, «тут та зараз», відчувають неперервну цілісність власного минулого, теперішнього та майбутнього життя, що є індикатором прагнення особистості до реалізації власних сил та здібностей. Їм притаманний загальний високий рівень осмисленості свого життя ($r=0,58$, при $p \leq 0,05$), розробленість життєвих перспектив, сприймання свого життя як цікавого, наповненого сенсом, задоволеність власною реалізацією.

Методом кореляційних плеяд встановлено середній за силою позитивний кореляційний зв'язок між показниками осмисленості життя працівників ДКВС та спрямованістю особистості на вирішення проблем ($r=0,39$, при $p \leq 0,05$), а показник прагнення вирішення проблем, в свою чергу, має сильні позитивні кореляційні зв'язки з адаптивністю стрес-долаючої поведінки особистості ($r=0,76$, при $p \leq 0,05$), прийняттям інших ($r=0,87$, при $p \leq 0,01$) та зворотній зв'язок із прагненням домінувати ($r= -0,75$, при $p \leq 0,05$). Цікаво, що прагнення особистості домінувати негативно пов'язано із самоприйняттям особистості ($r= -0,53$, при $p \leq 0,05$), тобто чим краще людина приймає та розуміє свою індивідуальність, тим менше вона прагне влади над іншими.

Наступним кроком визначемо структуру індивідуально-психологічних особливостей фахівців ДКВСУ з псевдоадаптивною моделлю поведінки в стресовій ситуації.

В групі пенітенціарних працівників, які характеризуються обранням переважно псевдоадаптивної моделі поведінки в стресових ситуаціях, було зафіксовано наступну низку кореляцій (див. рис. 2).

Питання психології

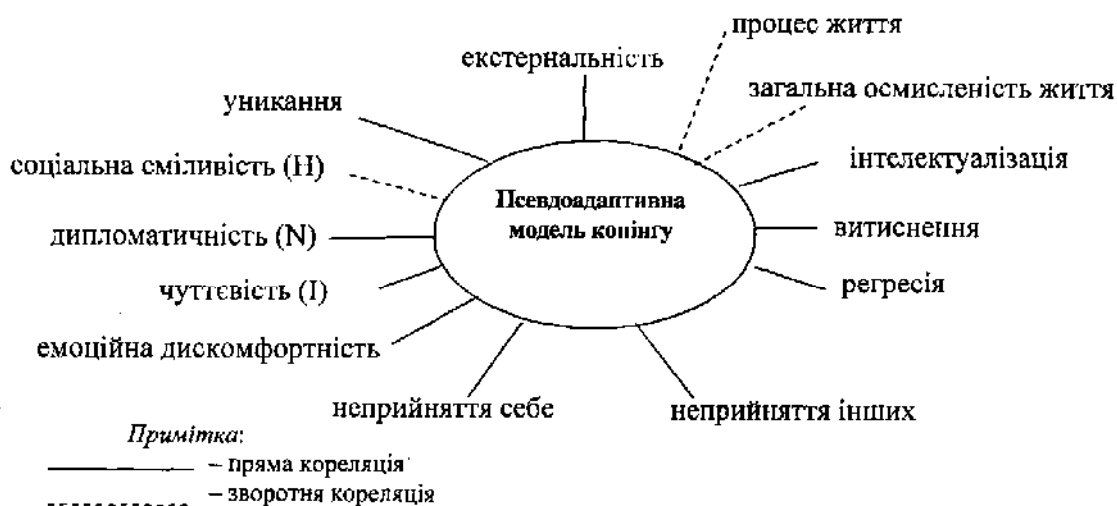


Рис. 2. Структура індивідуально-психологічних особливостей псевдоадаптивної моделі поведінки фахівців ДКВСУ в стресових ситуаціях

Встановлено, що особливості псевдоадаптивного типу копінг-поведінки працівників ДКВСУ можуть бути обумовлені орієнтацією на уникання в стресовій ситуації ($r=0,35$, при $p \leq 0,01$) – позитивний помірний взаємозв'язок; використанням захистних механізмів: інтелектуалізація ($r=0,30$, при $p \leq 0,01$), витиснення ($r=0,46$, $p \leq 0,01$), а також регресією до більш раннього, інфантильного стилю поведінки ($r=0,38$, при $p \leq 0,05$) – помірні позитивні зв'язки.

Окрім цього було відмічено позитивні середні кореляційні зв'язки між показниками сформованості псевдоадаптивної моделі стрес-долаючої поведінки та: емоційною дискомфортною ($r=0,45$, при $p \leq 0,01$), неприйняттям себе як особистості ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$), а також неприйняттям інших, інтолерантністю ($r=0,31$, при $p \leq 0,05$).

З'ясовано, що псевдоадаптивна модель копінг-поведінки пов'язана з екстернальністю працівників ДКВСУ, їх схильністю перекладати відповідальність за вирішення складних професійних ситуацій на інших людей, обставини, недовірою до власних можливостей та сил ($r=0,51$, при $p \leq 0,01$) – помірний позитивний взаємозв'язок. Певним чином це пояснює дотримання працівниками з псевдоадаптивною моделлю копінг-поведінки дипломатичного стилю

взаємовідносин, обережності, що визначається особистісним фактором «N» ($r=0,23$, при $p \leq 0,05$), їх надмірну обережність та чуттєвість, фактор «I» ($r=0,34$, $p \leq 0,05$), та робкість, нерішучість, боязкість, невпевненість у власних силах, підвищену чутливість до загроз (зворотній помірний кореляційний зв'язок із фактором «H» ($r= -0,34$, $p \leq 0,01$)).

Останню низку кореляційних зв'язків особливостей поведінки даної групи фахівців утворили слабкі зворотні показники взаємозв'язку: загальної осмисленості життя ($r= -0,21$, при $p \leq 0,05$) та сприйняття процесу життя, що приносить особистісне задоволення ($r= -0,24$, при $p \leq 0,05$).

На наш погляд, більшість зафіксованих взаємозв'язків і обумовлює обрання пенітенціаристами з відміченими якостями саме псевдоадаптивної моделі копінг-поведінки.

Далі дослідимо структуру індивідуально-психологічних особливостей фахівців ДКВСУ з дезадаптивною моделлю поведінки в стресовій ситуації.

Вивчення структури індивідуально-психологічних особливостей особистості, які обумовлюють обрання пенітенціаристами дезадаптивної моделі стрес-долаючої поведінки дозволило отримати наступні плеяди кореляційних зв'язків (див. рис. 3).

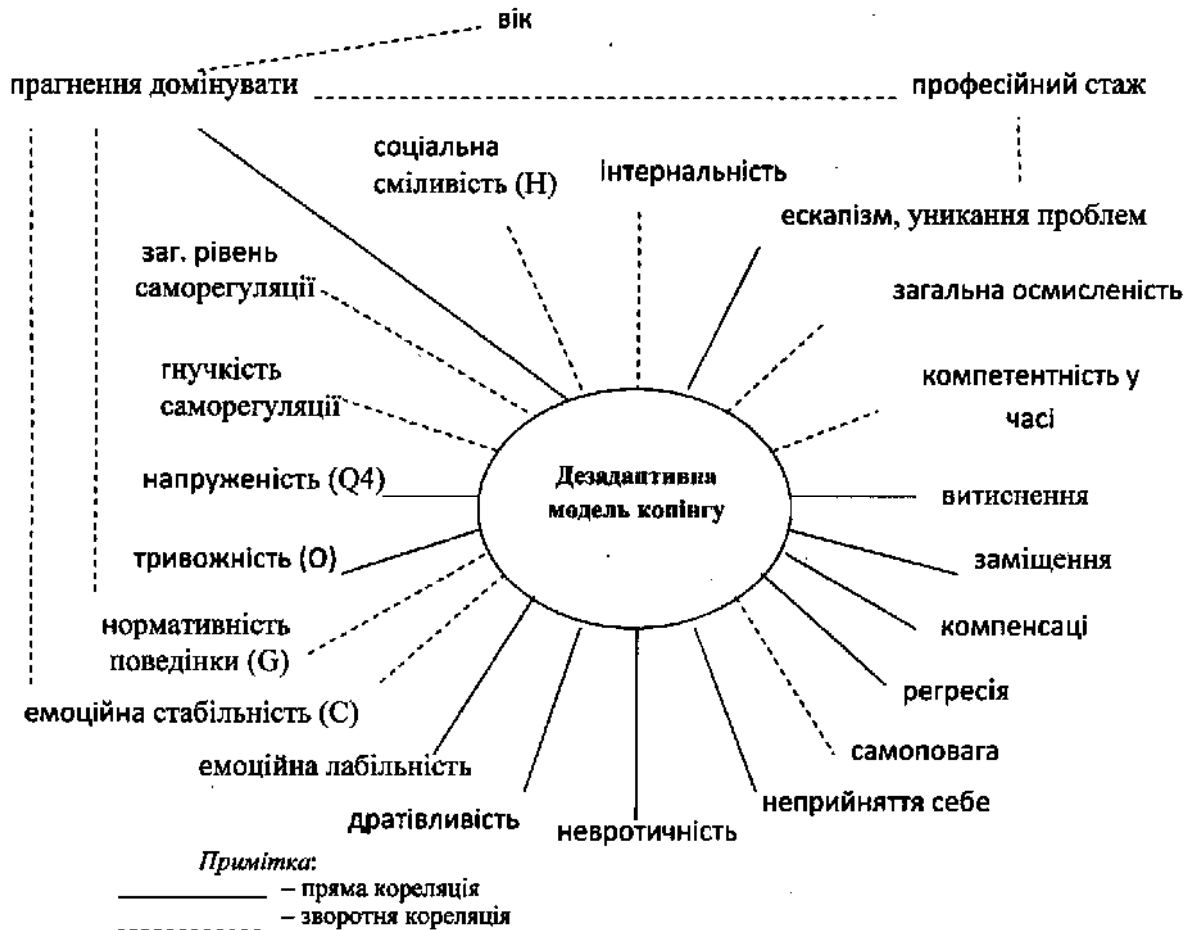


Рис. 3. Структура індивідуально-психологічних особливостей дезадаптивної моделі поведінки фахівців ДКВСУ в стресових ситуаціях

Першу низку взаємозв'язків утворено між показниками дезадаптивної моделі копінг-поведінки та загальним рівнем саморегуляції пенітенціарного фахівця ($r = -0,36$, при $p \leq 0,05$) й гнучкістю саморегуляції особистості ($r = -0,39$, при $p \leq 0,05$) – зворотні помірні взаємозв'язки, що засвідчують труднощі в засвоєнні нових видів активності, недолік впевненості у незнайомих, незвичних ситуаціях, недостатність розвитку компенсаторних механізмів труднощів на шляху досягнення обраних цілей.

Встановлено помірні зв'язки застосування дезадаптивної копінг-моделі поведінки із особистісним фактором «G», що зазначає низький рівень нормативності поведінки даної групи пенітенціаристів ($r = -0,32$, $p \leq 0,01$), їхньою емоційною нестабільністю, фактор «C» ($r = -0,49$, $p \leq 0,01$), тривожністю, що визначається фактором «O» ($r = 0,37$, $p \leq 0,01$), напруженістю емоційного стану, фрустрованістю, збудженістю, що визначається фактором «Q4» ($r = 0,37$, $p \leq 0,01$), дратівливістю ($r = 0,32$, $p \leq 0,05$),

невротичністю ($r = 0,34$, $p \leq 0,05$), емоційною лабільністю ($r = 0,40$, $p \leq 0,01$). Судячи з представлених даних, можна припустити, що одне з провідних місць у забезпеченні ефективності протистояння особистості дії стрес-чинників займає емоційно-вольовий компонент. Зафіксовані особливості свідчать, що слабкість вольових процесів особистості викликає пошук неадекватних, а тому дуже часто – неефективних шляхів боротьби фахівців кримінально-виконавчої служби із впливом професійних стрес-факторів.

Слід також відмітити, що винайдено взаємозв'язок дезадаптивного типу стрес-долаючої поведінки із неприйняттям своєї особистості ($r = 0,32$, $p \leq 0,05$) – помірний за силою, позитивний кореляційний зв'язок, та зворотній зв'язок із самоповагою ($r = -0,56$, при $p \leq 0,01$).

Також визначено пов'язаність застосування дезадаптивної моделі подолання стресу із схильністю застосування наступних механізмів психологічного захисту: витиснення ($r = 0,32$, при $p \leq 0,01$), заміщення ($r = 0,37$, при

$p \leq 0,05$), регресія ($r = 0,43$, при $p \leq 0,01$), компенсація ($r = 0,78$, при $p \leq 0,01$).

Зафіксовані зворотні взаємозалежності між дезадаптивністю копінг-поведінки пенітенціариста та осмисленістю його життя ($r = -0,58$, при $p \leq 0,01$), компетентністю у часі власного життя ($r = -0,72$, при $p \leq 0,01$), інтернальністю ($r = -0,80$, при $p \leq 0,01$), соціальною сміливістю, фактор «Н» ($r = -0,41$, при $p \leq 0,01$).

Працівники даної групи прагнуть уникати вирішення проблем, що підтверджується середньою позитивною кореляцією з ескапізмом ($r = 0,36$, при $p \leq 0,05$). В свою чергу стратегія уникання має сильний негативний зв'язок із професійним стажем працівників кримінально-виконавчої служби ($r = -0,78$, при $p \leq 0,01$), що можна проінтерпритувати як - дезадаптивність реагування працівників ДКВС в складних ситуаціях із-за недостатності професійного досвіду роботи. Професійний стаж, в свою чергу, характеризується зворотнім помірним зв'язком із прагненням особистості домінувати ($r = -0,55$, при $p \leq 0,01$). Методом кореляційних плеяд визначено, що прагнення домінувати має негативний зв'язок із віком працівників ДКВС ($r = -0,59$, при $p \leq 0,01$), нормативністю їхньої поведінки, фактор G ($r = -0,26$, при $p \leq 0,05$), самоконтролем емоцій, фактор С ($r = -0,74$, при $p \leq 0,05$), та позитивний зв'язок - із дезадаптивністю копінг-поведінки ($r = 0,51$, при $p \leq 0,01$).

Таким чином можна припустити, що зазначені вище психологічні особливості третьої групи, в їхній взаємодії, можуть викликати схильність працівників пенітенціарної системи в ситуації стресу до агресивних, імпульсивних, дезадаптивних дій. Відповідно, залежно від того, наскільки розвиненим є у фахівців ДКВСу емоційно-вольовий компонент залежить ефективність подолання ним професійного стресу.

Другим етапом представленого дослідження було з'ясування факторної структури індивідуально-психологічних особливостей копінг-поведінки працівників ДКВС України, що визначає ефективність їх професійної діяльності.

З метою визначення ролі та ваги або внеску кожного особистісного компоненту в забезпечення ефективності поведінки фахівця ДКВС в ситуації стресу нами було

проведено факторний аналіз методом головних компонентів з Varimax обертанням. В якості критерію значимості результатів виступила факторна вага вище 0,40.

Різноманітні параметри стрес-долаючої поведінки пенітенціаристів об'єдналися в три фактори, які ми вважаємо найбільш інформативними.

Перший фактор, що пояснює 33,5% дисперсії, склали наступні змінні компоненти: особистісні фактори - «С» (0,82) – емоційна стабільність, «Q₃» (0,79) – високий самоконтроль емоцій та поведінки, «N» (0,51) – дипломатичність, а також - рівень інтернальності (0,64), адаптивності (0,84), самоприйняття (0,67), сензитивності до себе (0,61), що визначає рівень рефлексії власних потреб та почуттів працівниками кримінально-виконавчої служби. Цей фактор було названо як **«самоконтроль емоційно-вольових процесів»**.

Другий фактор, що пояснює 10,8% дисперсії, утворили наступні компоненти: рівень інтернальності (0,74), загальна саморегуляція діяльності (0,65), особистісні фактори: «G» (0,64), який характеризує нормативність поведінки фахівця, «O» (-0,52) – спокій та впевненість в собі, гнучкість саморегуляції (0,55), програмування саморегуляції (0,51). Даний фактор компонентів, що визначають ефективність стрес-долаючої поведінки працівника кримінально-виконавчої служби, було зазначено як **«саморегуляція діяльності»**.

Третій фактор, що пояснює 9,9% дисперсії, був сформований наступними шкалами: особистісні фактори «A» (0,48) – рівень контактності, товаришкості особистості, «I» (0,51) – чуттєвості та емпатії, «Q₁» (0,50) – радикалізму, наявності інтелектуальних інтересів та аналітичного мислення, «F» (0,50) – експресивності та значущості соціальних контактів, «B» (0,42) – рівень інтелекту працівника ДКВС, розвитку пізнавальних потреб (0,48), моделювання саморегуляції (0,69), неприйняття інших (-0,51), прагнення домінувати (0,49). Виокремлений фактор компонентів, що визначають ефективність стрес-долаючої поведінки пенітенціаристів було визначено як **«соціальний інтелект»**.

Висновки. Встановлено, що працівників пенітенціарної системи з

Питання психології

адаптивною копінг-поведінкою відрізняє емоційна стабільність, гнучкість саморегуляції діяльності, загальна осмисленість життя, прагнення вирішення проблем; їх колеги з псевдоадаптивною моделлю – екстернальність, нерішучість та переживання емоційного дискомфорту, з дезадаптивною моделлю копінг-поведінки – уникання вирішення проблем, застосування численних психологічних захистів в стані стресу, емоційна нестабільність, прагнення домінування.

Завдяки застосуванню факторного аналізу можна констатувати, що провідну роль у забезпеченні ефективності копінг-поведінки працівників ДКВСУ відіграють емоційно-вольові якості особистості та їхні розвинуті аналітичні здібності до саморегуляції професійної діяльності. Окрім цього, дуже важливими є комунікативні навички пенітенціарних працівників, що постійно працюють із засудженими, зокрема – вміння правильно розуміти та передбачати поведінку інших людей в різних життєвих ситуаціях.

Література

1. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский // Обозрение психиатрии и медицинской психологии – 1994. – № 1. – С. 63-74.

Levenets A. E., candidate of psychological sciences, senior tutor

THE STRUCTURE OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL TRAITS OF THE OFFICERS OF THE STATE PENAL SERVICE OF UKRAINE WITH THE DIFFERENT MODELS OF COPYING BEHAVIOR

The article is devoted to explanation of the structure of individual-psychological traits of officers of the State Penal service of Ukraine with the different models of copying-behavior.

It is found out that for the penal officers with the adaptive stress-possessive behavior it is typical an emotional stability, flexibility of self-regulatory activity, general sense making of life, aspiring of solving of problems; for their colleagues with the pseudo-adaptive model – externality, uncertainty and feeling of emotional discomfort; with the disadaptive model of copying-behavior – avoiding to solve problems, using of numerous kinds of psychological defense when being under stress, emotional instability, tendency to dominate.

Experience of work in the penal service is negatively connected with the desaptivity. Factor analysis of the structure of individual psychological traits of copying-behavior of penal service officers has defined three leading factors which define an efficiency of their professional activity: self-control of emotional-volitional processes, self-regulation of professional activity, and social intelligence, are necessary for penal officers working with sentenced persons, for their ability for proper understanding and foreseeing of behavior of the other people in different life circumstances.

Keywords: copying-behavior, copying-model, individual-psychological traits, officer of the penal service, professional activity.

Макаренко П. В., кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника з навчально-методичної роботи факультету підготовки фахівців для підрозділів боротьби з кіберзлочинністю та торгівлею людьми ХНУ ВС (м. Харків)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПРАЦІВНИКАМИ ОВС СТАНУ САМОТНОСТІ

Статтю присвячено дослідженню особливостей емоційних переживань працівників міліції з різним рівнем товарищкості у стані самотності. Діагностовано, що працівники міліції усіх рівнів товарищкості, перебуваючи у стані самотності схильні переживати негативні емоції: гнів, горе, відразу, почуття провини. Визначено, що стан самотності працівників міліції може виступати індикатором психологічного здоров'я особистості.

Ключові слова: самотність, екстраверсія, інтроверсія, працівники міліції

Статья посвящена исследованию особенностей эмоциональных переживаний работников милиции с разным уровнем общительности в состоянии одиночества. Диагностировано, что работники милиции всех уровней общительности, находясь в состоянии одиночества склонны переживать негативные эмоции: гнев, горе, сразу, чувство вины. Определено, что состояние одиночества работников милиции может выступать индикатором психологического здоровья личности.

Ключевые слова: одиночество, экстраверсия, интроверсия, работники милиции

Постановка проблеми. Інтенсивні зміни в соціально-політичній ситуації сучасного суспільства, їх невизначеність і нестабільність активно впливають на структуру міжособистісних відносин та емоційне самопочуття людей. Усе частіше люди переживають відчуження і почуття самотності. Самотність – це соціально-психологічне явище, емоційний стан людини, пов'язаний з відсутністю близьких, позитивних емоційних зв'язків з іншими людьми або зі страхом їх втрати [3]. У рамках цього поняття розрізняють два різні феномени позитивна (самотність) і негативна (ізоляція) самотність, однак найчастіше поняття самотності має негативні відтінки.

Загалом, визначення поняття самотності має низку проблем пов'язаних з різноманітним трактувань у різних дослідників. Так, автори визначають самотність як тяжке відчуття, переживання суб'єктивної відокремленості і незадоволеності взаєминами з іншими людьми [1]; як психічний стан, що виникає із-за розриву між нашими прагненнями до близьких взаємовідносин і неможливістю знайти їх [2, 3]; як психічний стан, що розвивається у результаті фрустрації потреб суб'єкта [2]; як хворобливе усвідомлення внутрішньої відокремленості від інших людей і виникаючу на цій підставі тугу [1, 3]; як емоційне відчуження суб'єкту спілкування, що має відносно змінені структури цінностей і соціальних потреб [3];

як добровільна самота, пов'язана з екзистенціальним пошуком [3].

Самотність часто асоціюється з депресією, тривогою, сором'язливістю, замкнутістю. До типових емоційних станів самотніх людей відносять: тугу, нетерпіння, відчай, відчуття власної непривабливості, безпорадність, пригніченість, внутрішню спустошеність, нудьгу, втрату надій, ізоляцію, жалість до себе, скутість, дратівливість, незахищеність, меланхолію, відчуженість, почуття провини. Зазначимо, що глибина і насиченість описаних почуттів і станів буде визначатися видом суб'єктивного переживання самотності: хронічна, коли тривалий час відсутнє спілкування; ситуативна, пов'язана зі стресами і життєвими кризами, наприклад, смерть близької людини, розлучення; тимчасова, коли суб'єкт переживає періодичні напади почуття самотності.

Розуміння природи самотності дозволить виробити оптимальні стратегії її подолання і опанування, адекватні для сучасної нестабільної і невизначеної ситуації.

Метою нашого дослідження стало дослідження особливостей емоційних переживань самотності працівників ОВС з різним рівнем товарищкості.

Виклад основного матеріалу. За допомогою опитувальника Айзенка і його шкали екстраверсія-інтроверсія було визначено рівень товарищкості. Прийнято вважати, що екстравертам властива

Питання психології

товариськість, імпульсивність, гнучкість поведінки, ініціативність (але низький рівень наполегливості) і висока соціальна пристосовність. Інтровертам, навпаки, властиві нетовариськість, замкнутість, соціальна пасивність (при досить великій наполегливості), схильність до самоаналізу та утруднення соціальної адаптації.

Для дослідження особливостей емоційних переживань самотності працівників ОВС з різним рівнем товариськості була використана методика «Шкала диференційних емоцій» К. Ізарда. Досліджувані оцінювали інтенсивність переживання емоцій у звичайному стані та в стані самотності.

Як свідчать данні таблиці 1, провідним емоційним переживанням в стані самотності в групі працівників ОВС з низьким рівнем товариськості є горе ($3,83 \pm 1,60$). Це вказує на те, що на самоті малотовариські працівники міліції відчувають спустошеність, розбитість, схильні до меланхолічного настрою, нездатні займатися своїми повсякденними справами. Відчуття провини ($3,17 \pm 2,79$), сорому ($3,00 \pm 2,76$) та подиву ($3,00 \pm 1,67$), які супроводжуються самоосудженням, зниженням самооцінки, боязкістю і

здивуванням також є не другорядним переживанням у стані самотності в групі малотовариських працівників міліції. Слід зазначити, що у стані самотності малотовариські працівники міліції найменше переживають радість ($1,50 \pm 1,64$), тобто не відчувають внутрішньої задоволеності, значимості свого життя та не бачать шляхів реалізації власного призначення.

У групі працівників міліції з середнім рівнем товариськості провідним емоційним переживанням в стані самотності є гнів ($3,83 \pm 1,42$). Це вказує на те, що перебуваючи у самотньому стані представники групи середньотовариських працівників міліції схильні до збудливості, конфліктності, сарказму тощо. Також слід відзначити, що стан самотності викликає наступні емоції: інтерес ($3,61 \pm 1,24$), здивування ($3,72 \pm 1,53$), горе ($3,56 \pm 1,82$), відчуття провини ($3,44 \pm 1,50$). Такі дані свідчать про те, що для працівників з середнім рівнем товариськості стан самотності викликає розгубленість, невизначеність, почуття провини, а інтерес може проявлятися через прояви підозрливості та недовіри до навколишніх.

Таблиця 1

Особливості емоційних переживань самотності в досліджуваних групах, ($x_{cp} \pm \sigma$)

Емоції	Мало товариські		Середньо товариські		Високо товариські		t ₁₋₂	t ₂₋₃	t ₁₋₃
	x _{cp}	σ	x _{cp}	σ	x _{cp}	σ			
Інтерес	2,67	1,37	3,61	1,24	3,50	1,76	1,50	0,14	0,92
Радість	1,50	1,64	2,72	1,71	1,67	1,03	1,56	1,81	0,21
Подив	3,00	1,67	3,72	1,53	1,83	1,72	0,94	2,39*	1,19
Горе	3,83	1,60	3,56	1,82	3,50	1,38	0,36	0,08	0,39
Гнів	2,67	2,25	3,83	1,42	3,83	1,60	1,19	0,00	1,03
Відраза	2,00	1,26	3,44	1,20	3,00	1,67	2,45*	0,60	1,17
Презирство	2,67	1,51	2,78	1,00	2,33	1,03	0,17	0,92	0,45
Страх	2,33	1,86	2,33	1,37	1,17	1,47	0,00	1,71	1,20
Сором	3,00	2,76	2,44	1,54	2,00	1,67	0,47	0,57	0,76
Провина	3,17	2,79	3,44	1,50	3,83	1,83	0,23	0,47	0,49

Примітка: * - $p \leq 0,05$

Емоція, яка в найменшій мірі переживається працівниками з середнім рівнем товариськості така сама, як і в попередній групі, а саме радість ($2,72 \pm 1,71$). Тобто, в стані самотності працівники міліції з середнім рівнем товариськості не відчувають внутрішньої задоволеності, значимості свого життя та не бачать шляхів здійснення свого призначення. Крім того, у стані самотності працівники міліції з середнім рівнем товариськості ($3,44 \pm 1,20$) статистично значимо частіше ($p \leq 0,05$), у порівнянні з

групою малотовариських працівників міліції ($2,00 \pm 1,26$) відчувають емоцію відрази, яка проявляється в ворожому відношенні до навколишніх та відчуженості від них.

Провідним емоційним переживанням в стані самотності у працівників з високим рівнем товариськості є провина ($3,83 \pm 1,83$) та гнів ($3,83 \pm 1,60$). Це свідчить про те, що в стані самотності представники даної групи схильні до збудливості, конфліктності та перебувають в недоброму гуморі, але не перекладають на навколишніх відповідальність за стан таких справ, вони

Питання психології

усвідомлюють свої недоліки у відносинах і засуджують себе за них.

Емоція, яка в найменшій мірі переживається працівниками міліції з високим рівнем товариськості в стані самотності є страх ($1,17 \pm 1,47$), тобто, не зважаючи на стан самотності, досліджувані цієї групи залишаються рішучими в діях та не відчують зняковілості у спілкуванні.

Для працівників ОВС з середнім рівнем товариськості переживання самотності статистично значимо більше викликає стан невизначеності та розгубленості, ніж у представників групи з високим рівнем товариськості ($3,72 \pm 1,53 > 1,83 \pm 1,72$; $p \leq 0,05$).

Наступним етапом нашого дослідження було порівняння особливостей емоційних переживань працівників міліції в стані самотності з емоційними переживаннями в звичайному стані. Як видно з таблиці 2, у

групі працівників ОВС з низьким рівнем товариськості провідним емоційним переживанням у звичайному стані є інтерес ($4,67 \pm 1,86$), що свідчить про здатність працівників міліції виконувати покладені на них обов'язки з максимальною ефективністю та підтримувати високий рівень працездатності. Слід зазначити, що для малотовариських працівників міліції в звичайному стані досить значущими емоціями є радість ($4,50 \pm 1,38$) та подив ($4,50 \pm 1,22$). Це означає, що в звичайному стані представники даної групи відчувають внутрішнє задоволення, значимість свого життя та відкриті для нових вражень. Слід зазначити, що малотовариські працівники міліції переживають емоції радості ($4,50 \pm 1,38 > 1,50 \pm 1,64$; $p \leq 0,001$) та подиву ($4,50 \pm 1,22 > 3,00 \pm 1,67$; $p \leq 0,05$) статистично значимо частіше у звичайному стані ніж у стані самотності.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика емоційних переживань в стані самотності та звичайному стані у досліджуваних з низьким рівнем товариськості, ($x_{cp} \pm \sigma$)

Емоції	Звичайний стан		Стан самотності		t	p
	x_{cp}	σ	x_{cp}	σ		
Інтерес	4,67	1,86	2,67	1,37	1,83	-
Радість	4,50	1,38	1,50	1,64	11,62	0,001
Подив	4,50	1,22	3,00	1,67	3,50	0,05
Горе	3,00	1,67	3,83	1,60	1,39	-
Гнів	1,50	1,64	2,67	2,25	1,94	-
Відраза	1,50	1,64	2,00	1,26	0,89	-
Презирство	3,00	2,10	2,67	1,51	1,00	-
Страх	1,67	1,86	2,33	1,86	3,16	0,05
Сором	2,83	2,56	3,00	2,76	0,42	-
Провина	2,83	2,40	3,17	2,79	1,58	-

Емоція, яка в найменшій мірі переживається працівниками ОВС з низьким рівнем товариськості в звичайному, є гнів ($1,50 \pm 1,64$). Це вказує на те, що представники цієї групи в звичайному стані неконфліктні та перебувають в доброму гуморі. Емоція відрази ($1,50 \pm 1,64$), яка проявляється в ворожому відношенні до навколишніх та відчуженості від них, також не характерна для працівників міліції у звичайному стані.

Визначено, що у стані самотності малотовариські працівники міліції статистично значимо частіше відчувають емоцію страху, яка характеризується нерішучістю в діях та сором'язливістю у

спілкуванні, ніж у звичайному стані ($2,33 \pm 1,86 > 1,67 \pm 1,86$; $p \leq 0,05$).

Подальший аналіз особливостей емоційних переживань в стані самотності та в звичайному стані у працівників ОВС з середнім рівнем товариськості показав наступне (див. табл. 3).

Діагностовано, що у звичайному стані статистично значимо частіше працівники ОВС з середнім рівнем товариськості переживають радість ($5,33 \pm 0,84 > 2,72 \pm 1,71$; $p \leq 0,001$) у порівнянні зі станом самотності. Крім того, статистично значимо частіше однією з домінуючих емоцій у звичайному стані, порівняно зі станом самотності, для працівників міліції з середнім рівнем товариськості є інтерес

Питання психології

($5,00 \pm 1,19 > 3,64 \pm 1,24$; $p \leq 0,05$). Тобто в працівники міліції з середнім рівнем товариськості здатні виконувати покладені на них обов'язки з максимальною ефективністю та підтримувати високий рівень працездатності.

Працівниками ОВС з середнім рівнем товариськості в звичайному стані статистично значимо в найменшій мірі

переживається емоція страху ($1,44 \pm 1,34 < 2,33 \pm 1,37$; $p \leq 0,001$), порівняно зі станом самотності. Такі дані свідчать про те, що у стан самотності позбавляє рішучості у діях та ініціативності у спілкуванні працівників міліції з середнім рівнем товариськості.

Таблиця 3

Порівняльна характеристика емоційних переживань в стані самотності та звичайному стані у досліджуваних з середнім рівнем товариськості, ($x_{cp} \pm \sigma$)

Емоції	Звичайний стан		Стан самотності		t	p
	x_{cp}	σ	x_{cp}	σ		
Інтерес	5,00	1,19	3,61	1,24	3,13	0,05
Радість	5,33	0,84	2,72	1,71	10,14	0,001
Подив	4,72	0,89	3,72	1,53	4,12	0,001
Горе	2,00	1,50	3,56	1,82	5,74	0,001
Гнів	2,33	1,71	3,83	1,42	4,75	0,001
Відраза	2,00	1,14	3,44	1,20	5,33	0,001
Презирство	2,94	1,39	2,78	1,00	1,14	-
Страх	1,44	1,34	2,33	1,37	5,58	0,001
Сором	2,61	1,69	2,44	1,54	0,46	-
Провина	2,28	1,60	3,44	1,50	3,58	0,001

Проведений порівняльний аналіз емоційним переживань в звичайному стані та стані самотності у працівників ОВС з середнім рівнем товариськості показав наявність статистично значимих розбіжностей за восьми емоціями. В звичайному стані в більшій мірі виражені наступні емоції: інтерес, радість та подив. Це вказує на перевагу відчуття задоволення від власного життя, відкритість до нових вражень та здатність підтримувати високий рівень працездатності в звичайному стані. В стані самотності в більшій мірі виражені наступні емоції: горя, гніву, відрази, сорому та провини. Зважаючи на це, емоційні

переживання працівників ОВС з середнім рівнем товариськості в стані самотності можна охарактеризувати наступним чином: вони в більшій мірі нерішучі в діях та сором'язливі у спілкуванні, ніж у звичайному стані, можуть вступати в конфлікти, бо мають вороже ставлення до навколишніх, перебувають в недоброму гуморі, засуджують себе, що веде до зниження самооцінки, на ряду з цим відчують спустошеність та розбитість.

Особливості емоційних переживань в стані самотності та у звичайному стані у працівників ОВС з високим рівнем товариськості наведені в таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняльна характеристика емоційних переживань в стані самотності та звичайному стані у досліджуваних з високим рівнем товариськості, ($x_{cp} \pm \sigma$)

Емоції	Звичайний стан		Стан самотності		t	p
	x_{cp}	σ	x_{cp}	σ		
Інтерес	5,33	0,52	3,50	1,76	2,02	-
Радість	4,83	0,98	1,67	1,03	14,02	0,001
Подив	2,50	2,07	1,83	1,72	2,00	-
Горе	1,67	1,63	3,50	1,38	3,05	0,05
Гнів	2,17	0,98	3,83	1,60	3,95	0,05
Відраза	1,83	1,47	3,00	1,67	3,80	0,05
Презирство	2,50	1,22	2,33	1,03	0,54	-
Страх	0,67	1,21	1,17	1,47	1,46	-
Сором	1,67	1,37	2,00	1,67	0,54	-
Провина	2,67	1,86	3,83	1,83	2,91	0,05

Питання психології

Провідним емоційним переживанням в звичайному стані у працівників міліції з високим рівнем товариськості є інтерес ($5,33 \pm 0,52$), тобто вони здатні виконувати покладені на них обов'язки з максимальною ефективністю та підтримувати високий рівень працездатності. Визначено, що в звичайному стані працівники міліції з високим рівнем товариськості статистично значимо частіше, ніж у стані самотності переживають радість ($4,83 \pm 0,98 < 1,67 \pm 1,03$; $p \leq 0,001$). Це вказує на те, що в звичайному стані дана група досліджуваних відчувають внутрішню задоволеність, значимість свого життя та бачать шляхи здійснення свого призначення. Емоція, яка в найменшій мірі переживається працівниками ОВС з високим рівнем товариськості в звичайному стані, є страх ($0,67 \pm 1,21$). Тобто, в звичайному стані представникам цієї групи характерні рішучість у діях та ініціативність у спілкуванні.

На рівні статистичної значимості ($p \leq 0,05$) визначено, що у стані самотності працівники ОВС з високим рівнем товариськості в більшій мірі відчувають такі емоції як гнів ($3,83 \pm 1,60 > 2,17 \pm 0,98$),

провину ($3,83 \pm 1,83 > 2,67 \pm 1,86$), горе ($3,50 \pm 1,38 > 1,67 \pm 1,63$) та відразу ($3,00 \pm 1,67 > 1,83 \pm 1,47$), у порівнянні зі звичайним станом. Тобто, у стані самотності в працівників міліції актуалізуються переважно негативні емоції горя, гніву, відрази і почуття провини.

Висновки. Як індикатор почуттів, самотність може демонструвати порушення рівноваги у відносинах між людьми, свідчити про недолік соціальних контактів. Результати нашого дослідження показали, що працівники міліції усіх рівнів товариськості, від низького до високого, перебуваючи у стані самотності схильні переживати негативні емоції: гнів, горе, відразу, почуття провини. Порівнюючи самотність з фізичним болем, що сигналізує про наявність соматичних захворювань, самотність може бути складовою частиною регулятивної системи особистості і виступати показником психологічного здоров'я людини.

Подальшою перспективою нашої роботи є дослідження шляхів саморегуляції негативних психічних станів та емоцій працівниками міліції.

Література

1. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С.В. Духновский. – СПб. : Речь, 2009. – 141 с.
2. Куницына В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
3. Психические состояния / сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с: ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).

Makarenko P. V., candidate of psychological sciences

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EXPERIENCING PSYCHIC STATE OF LONELINESS BY POLICE OFFICERS

There are characteristics of emotional experiences of police officers with different levels of sociability in a state of loneliness shown in the article. For exploring of the characteristics of emotional experiences loneliness police officers with different levels of sociability was used the method of K. Izard's differential emotions scale. There are investigated evaluated the intensity of the experience of emotion in the normal state and in a state of loneliness. The results showed that police officers at all levels of sociability, from low to high, while in a state of loneliness tend to experience negative emotions: anger, grief, guilt. Comparing the loneliness of physical pain that signals the presence of physical illness, loneliness can be a component of the regulatory system and act as an indicator of individual psychological health.

Key words: loneliness, extroversion, introversion, police officers.

Макарова О. П., викладач кафедри психології та педагогіки факультету з підготовки фахівців для підрозділів міліції громадської безпеки та кримінальної міліції у справах дітей ХНУВС (м. Харків)

Мілорадова Н. Е., кандидат психологічних наук, доцент професор кафедри психології та педагогіки факультету з підготовки фахівців для підрозділів міліції громадської безпеки та кримінальної міліції у справах дітей ХНУ ВС (м. Харків)

НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Стаття присвячена аналізу основних напрямків дослідження професійної ідентичності як інтегративного поняття. Розглядаються питання визначення поняття «професійна ідентичність» в межах різних підходів. Автором проводиться аналіз цього феномену з позиції взаємозв'язку когнітивних, мотиваційних, ціннісних характеристик особистості, що забезпечують орієнтацію в світі професії та дозволяють реалізувати себе, свій особистісний потенціал в професійній діяльності; сприяють прогнозуванню перспектив розвитку фахівця.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, професійна Я – концепція, професійне становлення.

Статья посвящена анализу основных направлений в исследовании профессиональной идентичности как интегративного понятия. Рассматриваются вопросы определения понятия «профессиональная идентичность» в рамках различных подходов. Автором проводится анализ этого феномена с позиции взаимосвязи когнитивных, мотивационных, ценностных характеристик личности, обеспечивающих ориентацию в мире профессии и позволяющих реализовать себя, свой личностный потенциал в профессиональной деятельности; способствующих прогнозированию перспектив развития специалиста.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, , профессиональная Я-концепция, профессиональное становление.

Актуальність. Професійна ідентичність є актуальним в науковому та практичному плані предметом сучасного психологічного дослідження. В цьому інтегративному понятті виражається взаємозв'язок когнітивних, мотиваційних та ціннісних характеристик особистості, що забезпечують орієнтацію в світі професій, професійній спільноті та соціальному середовищі, які надають змогу більш повно реалізувати особистісний потенціал в професійній діяльності, а також спрогнозувати можливі наслідки професійного вибору та перспективи власного розвитку. В умовах соціальних змін, підвищення вимог до сучасного спеціаліста, професійна ідентичність особистості виступає важливою передумовою адаптації на етапі професійного становлення. Саме сформована фахова ідентичність є суттєвим чинником попередження особистісних і професійних криз, пов'язаних із специфікою соціально-економічних змін у суспільстві, набуттям гідного статусу.

Багато вітчизняних та зарубіжних науковців (К.А. Абульханова – Славська, А

Адлер, У. Джеймс, О.П. Єрмолаєва, Є.Н. Кірянова, Д. Марсія, Дж. Мід, Ю.П. Поваренков, Н. С. Пряжников, Х. Ремшмідт, Х. Теджфел Л.Б. Шнейдер, К. Юнг, Е. Еріксон, та інші) визначають, що вирішення потреби людини у визначенні свого місця в суспільстві та житті потребує постійної особистої активності [2,8]. В сучасних дослідженнях професійна ідентичність виділяється як основний критерій професійного розвитку особистості. Вивчення цього феномену ведеться за різними напрямками: визначення видів та рівнів професійної ідентичності, шляхів, етапів розвитку та криз, що супроводжують її розвиток, структури та динаміки професійної ідентичності, умов її становлення та змін професійної ідентичності під впливом економічних, політичних та соціокультурних умов.

Тому **метою** нашої роботи є вивчення основних підходів щодо дослідження професійної ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Традиційно поява терміну «ідентичність» в психології пов'язана з іменем Е.Еріксона,

який розглядав ідентичність як внутрішню безперервність та тотожність особистості; як закінчення вирішення протиріч між особистістю та оточуючим соціальним середовищем [12]. Подальші дослідження ідентичності продовжувалися в напрямку диференціації підходів щодо соціальної ідентичності. Але незважаючи на постійно зростаючу зацікавленість до вивчення цього феномену залишаються нерозкритими до кінця питання, що пов'язані зі структурою, динамікою, функціями ідентичності. Як вважає Н.Л. Іванова у своїх дослідженнях це є наслідком недоопрацювання питання комплексного вивчення цього феномену, а саме соціальної ідентичності. Це, в свою чергу, відбивається на усвідомленні місця професійної ідентичності в загальній структурі особистості. Для досліджень проблеми професійної ідентичності необхідно зрозуміти яке місце займає це явище в загальній ідентифікаційній структурі особистості та яку роль виконує у професійному та соціальному самовизначенні людини [4].

У вітчизняній психології поняття професійної ідентичності використовується досить недавно, незважаючи на те що питання професійного визначення пов'язані з мотивами діяльності, які ретельно вивчались в межах наукових шкіл на території радянського та пострадянського простору. Дослідження професійної ідентичності провідними вітчизняними науковцями базувалося на принципах системності та структурності психічних явищ, єдності та взаємозв'язку психіки та діяльності, пошуку генетичних взаємозв'язаних рівнів ідентичності, дослідженні формування ідентичності в процесі вивчення професійної діяльності. Цьому сприяла методологічна традиція та концептуальна база вітчизняних досліджень провідних науковців О.П. Єрмолаєвої, Є.А. Клімова, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжнікова, В.Д. Шадрікова, Л.Б. Шнейдер та інші.

Є.Н. Кірянова визначає професійну ідентичність як стійке узгодження індивідуальних ознак, умов, та змісту професії, забезпечення досягнення на конкретному етапі визначеного, суб'єктивного рівні професіоналізму, обумовлення подальшого професійного зростання та можливостей перенесу

сформованих навичок та вмінь в змінні умови діяльності [7].

У вітчизняних дослідженнях показано, що професійна ідентичність - продукт довгого особистісного та професійного розвитку. В повній мірі ця ідея представлена в концепції професіогінеза О.П. Єрмолаєвою. Згідно основних положень цієї концепції професійна ідентичність складається тільки на достатньо високих рівнях опанування професією та визначається як стійке узгодження найголовніших елементів процесу професійного розвитку. Аналіз типів оволодіння професією та відповідних рівнів ідентичності, свідчить про те що, ступінь ідентифікації суб'єктом себе з професією визначає можливості реалізації перетворюючої функції ідентичності. Професійна ідентичність є регулятором, виконуючим стабілізуючу та перетворюючу функції, співвідношення яких забезпечує професійне самовизначення та розвиток професіонала [3].

Уявлення вітчизняних дослідників про професійну ідентичність в цілому узгоджуються з сучасними тенденціями в західній психології, де професійна ідентичність розглядається як компонент особистості, який забезпечує успішну професійну адаптацію, як домінуючий фактор професійної кар'єри, який базується на компетентності, профпридатності, зацікавленості до праці.

В дослідженнях формування та розвитку ідентичності сучасного професіонала відзначається те що, процес найчастіше носить слабо усвідомлювальний характер, оскільки багато трудових операцій уніфіковано внаслідок застосування схожих технічних засобів діяльності в різних професіях. Це ускладнює сприйняття цілісного уявлення людини про свою роль в професійному середовищі, без якого неможливим є усвідомлення свого місця в обраному професійному полі та досягнення професійної майстерності.

Л.Б. Шнейдер виділяє механізм усвідомлення як центральний компонент професійної ідентичності та визначає її як «психологічну категорію, яка відноситься до усвідомлення своєї приналежності до визначеної професії у професійному колі». Автор аналізує зв'язок професійної ідентичності з професійною самосвідомістю, яка формується на основі

співвідношення образу професії з Я-концепцією під впливом самоконтролю, рефлексії особистих дій та прийнятті повної відповідальності за це. [10, с.113].

Так виокремлення поняття «професійна ідентичність» Ю.П. Поваренков пов'язує з професійною Я – концепцією, професійними установками та переконаннями. Розглядаючи професійну ідентичність як прийняття індивідом на соціальному та психологічному рівні професійних ціннісних позицій, нормативних для окремого професійного простору Ю.П. Поваренков використовує критерій прийняття особистістю професійних цінностей. [6].

О.П. Єрмолаєва розглядає термін професійної ідентичності в контексті системи «людина – професія – суспільство», визначає його як сутнісну психосоціальну структуру, в якій сфокусовані основні відношення професіонала в цій системі, тобто ставить її в центрі всіх понять психології праці. Згідно цього дослідження професійна ідентичність це системна характеристика суб'єктивно – соціально – діяльного співвідношення, тобто це не тільки прийняття професійних цінностей, але і гармонійна ідентифікація з діяльністю (інструментальна ідентичність), соціумом (зовнішня ідентичність) та самим собою (внутрішня ідентичність) [3].

Для більшості дослідників професійна ідентичність є більш широкою та складною категорією, ніж поняття професійно важливих якостей, професійна придатність або професійна готовність.

Л.Б. Шнайдер питання щодо професійної ідентичності та професійної Я – концепції розглядає таким чином: аналіз професійної ідентичності вона називає самопізнанням, внаслідок чого народжується Я – концепція особистості. Саме в рамках професійної Я – концепції формується образ професії та конкретні професійні цілі. Образ професії проводить суб'єкта через процесуальну активність до професійної майстерності та досягненню професійної ідентичності, а саме вона розглядається як результат процесу, які відбуваються в професійній й Я – концепції [10].

Для вітчизняних досліджень професійної ідентичності характерним є розгляд цього феномену базуючись на принципах системності та структурності

психічних явищ, пошук генетично взаємопов'язаних рівнів ідентичності та дослідження формування ідентичності в процесі оволодіння та виконання професійної діяльності. Це відображено в концепціях системогенезу в професійній діяльності В.Д. Шадрікова, професійного становлення особистості Ю.П. Поваренкова, трудової діяльності Є.А. Клімова, професіогенезу О.П. Єрмолаєвої [3,5,6,9].

В межах цих концепцій професійна ідентичність розглядається як результат довгого особистісного та професійного розвитку. З дослідницької позиції зацікавленість викликають методологічні особливості вивчення професійної ідентичності О.П. Єрмолаєвої, Л.Б. Шнайдер, які вважають, що її вивчення повинно відбуватися навколо «якісної» методології, тобто прямого інтерв'ю, проєктивних методик та інш. «Якісний» підхід дозволяє виявити не тільки рівень сформованості ідентичності, але і провести аналіз причин виникнення того чи іншого статусу за допомогою біографічних самоописових респективних методів; дослідити професійну специфіку ідентифікації, з точки зору тієї чи іншої професії, описати відношення особистості до свого діла скрізь призму професійної ідентичності.

З точки зору О.П. Єрмолаєвої, класичні природознавчі методи психології неприйнятні до вивчення професійної ідентичності; експеримент неможливий; спостереження обмежено тим що лише окремі випадки можуть бути простежені повністю; тестування малоефективне внаслідок обмеженого доступу усіх посадових осіб [3]. З вищевикладеного виходить, що відсутність можливостей для проведення прямого тестування є фактором відмови від методик, однак при наявності такої можливості їх застосування може бути виправданим.

Є.Н. Кірянова визначає професійну ідентичність як стійке узгодження індивідуальних ознак, умов, та змісту професії, забезпечення досягнення на конкретному етапі визначеного, суб'єктивного рівню професіоналізму, обумовлення подальшого професійного зростання та можливостей перенесення сформованих навичок та вмій в змінні умови діяльності. Автором було проведене «пілотажне дослідження» спрямоване на

вивчення професійної ідентичності як одного з факторів адаптації в соціокультурному середовищі. Отримані результати сприяли формуванню висновків про те, що професійна ідентичність має інтегральний характер та є універсальним показником адаптації фахівців у професійному середовищі [7].

В зарубіжній літературі простежуються два основних підходи щодо дослідження проблематики професійної ідентичності: перший спрямований на вивчення професійного розвитку, особистісного самовдосконалення, другий – на виділення соціальних сторін та факторів становлення професіонала.

Наприклад, М.Аргайл ще в середині 1970-х років писав про зв'язок професійної ідентичності з професіоналізацією індивіда. Дж. Соненфелд показав, що ідентичність з'являється та трансформується в процесі професійного розвитку. Р. Фінчман в своїх дослідженнях звертав увагу на усвідомлення особистістю професійних вимог, етичних норм, цінностей, які приходять протягом оволодіння професією. Тобто процес формування професійної ідентичності це співвідношення індивідуальних особливостей з соціальним впливом в процесі професіоналізації. В межах соціологічних досліджень С.Джозел показав, що ідентичність формується на основі співвідношення формального та неформального статусів професії [4].

К. Мак-Говен і Л. Харт акцентують увагу у вивченні професіональної ідентичності на процесі соціального навчання, що включає оволодіння спеціальними знаннями та навичками необхідними для виконання професійних ролей. Т. Ллойд і П. Муллен, вивчаючи діяльність рибаків показали, як формується та укріплюється професійна ідентичність та що сприяє цьому процесу. В дослідженнях А.Мішел і С. Вортам проаналізовано яким чином процес входження працівників в сумісну діяльність впливає на нову організаційну ідентичність та сприяє змінам індивідуальної ідентичності та когнітивним процесам персоналу [4].

В сучасних західних працях наведено приклади шляхів дослідження ідентичності із застосуванням сукупності різних методик. Значний інтерес та увагу викликають праці, цілі яких вивчення професійної

ідентичності з допомогою методу аналізу мови в межах нарративної психології. Голландський дослідник Ван де Миєрооп запропонував оригінальну схему вивчення ідентичності в межах нарративного аналізу, коли з усіх речей респондентів, починаючи з першопочаткових, за допомогою кількісних методик «відбираються» найбільш цікаві з точки зору дослідницьких задач, а потім вони ретельно аналізуються з застосуванням якісних методів [7].

Висновок. Успішне входження в професійне середовище пов'язано з розвитком професійної ідентичності, усвідомленням своїх професійно важливих навичок, придбанням професійних, соціальних та матеріальних перспектив, позитивним самосприйняттям, незалежністю, самоповагою та почуттям захищеності в професійному суспільстві.

Дослідження професійної ідентичності надає можливість формувати нові напрямки підготовки фахівців. Завданням професійного самовизначення та становлення представників багатьох сучасних професій є: формування здібності рефлексувати зміни у соціальному оточенні та спрямованості особистого розвитку. Професійна ідентичність може бути деяким індикатором спектра проблеми суб'єкта в існуючому соціальному середовищі та в той же час – внутрішньою основою для подолання труднощів професійної соціалізації. Професійне становлення – це складний довгий суперечливий процес, який включає в себе різні змістовні та структурні компоненти. Тому до підготовки фахівця необхідно підходити комплексно з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, професійної специфіки та характеру сучасного соціально-економічного простору.

Ми бачимо, що дослідження професійної ідентичності це важкий та складний шлях поєднання кількісних та якісних методів, результати яких сприяють формуванню цілісного та системного погляду на цей феномен. Вивчення проблематики професійної ідентичності - це один з значних «внесків» у розумінні особистостей професійної Я – концепції: ідентифікація себе в межах професійного простору є важливою частиною уявлення про себе.

Література

1. Абульханова - Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова - Славская. - М. Мысль, 1991. — 301 с.
2. Бубряк Т.Ю. Засаднича роль інтегративного підходу у становленні професійної само ідентичності майбутніх психологів / Т.Ю. Бубряк // Вісник Національного університету оборони України. – К.: НУОУ, 2013. – Вип.5(36). – С.171 - 177.
3. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. / Е.П. Ермолаева. – М.: ИП РАН, 2008. – с
4. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. - М., 2008. – С.
5. Климов Е.А. Введение в психологию труда. / Е.А. Климов. – М.: ЮНИТИ, 1998 – 200с.
6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю.П. Поваренков // Сибирский психологический журнал. – 2006. – N 24. – С. 53–58.
7. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 [Электронный ресурс]// Психологические исследования: электрон.науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421100116/0034.
8. Турецька Х.І Аналіз підходів до розуміння ідентичності в психологічній науці / Х.І.Турецька // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне, 2007. – Вип. 37. – С. 232–236.
9. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185с.
10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичности: теория, эксперимент, тренинг. [учебное пособие] / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. - 600 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. / Э. Эриксон – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. - 344с.

Makarova E., lecturer of psychology and pedagogy department

Miloradova N., professor of the psychology and pedagogy

WAYS OF RESEARCH THE PROFESSIONAL IDENTITY

The article is dedicated to the analysis of the main ways of research the professional identity as integrative concept. It touches upon the issues of definition the concept “professional identity” within different approaches. The author analyses this phenomenon from the position of the correlation of cognitive, motivative and valuable characteristics of a person, that provides the orientation in the professional world and allows implementing yourself, your personal potential in the professional activity; promoting the prediction of specialist’s development prospects.

The author gives an analysis of the approaches in western and native psychology as to methods of professional identity research within qualitative and quantitative review. It is given the examples of complex approach to this phenomenon studying and it is defined, that researching the professional identity is the complicated way of combination the qualitative and quantitative methods, results of which promote the forming the integral and system view at this phenomenon. The author points out that professional identity is a very important index of professional self-development.

Key words: identify, professional identity, professional self- conception, professional establishment.

Маслюк А. М., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії психології ім. В. А. Роменця Інституту психології мени Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)

ВПЛИВ ЗАБОБОНІВ НА ПСИХОЛОГІЮ УКРАЇНЦІВ

У статті розглядається питання впливу забобонів на психологію українського народу. Уточнено шість типів теорій походження упереджень: історичні й економічні, соціокультурні, ситуаційні, психогенні, феноменологічні, теорії заслуженої репутації. Проведено емпіричне дослідження щодо вірувань (забобонів) майбутніх психологів та юристів.

Ключові слова: забобони (упередження), соціальний стереотип, установка

В статье рассматривается вопрос влияния предрассудков на психологию украинского народа. Уточнено шесть типов теорий происхождения предрассудков: исторические и экономические, социокультурные, ситуационные, психогенные, феноменологические, теории заслуженной репутации. Проведено эмпирическое исследование верований (предрассудков) будущих психологов и юристов.

Ключевые слова: предрассудки (предрассудки), социальный стереотип, установка

Постановка проблеми. Проблема упередження (забобонів) українців є актуальною та цікавою темою, оскільки розкриває кожну особистість по новому. Складність питання полягає в тому, що робіт з психології забобонів недостатньо, а тим більше з психології українського народу. Враховуючи науковий доробок щодо суміжних феноменів: І. В. Данилюк, Г. Крайг, Д. Майерс, Г. Олпорт, Д. В. Ольшанський, Є. С. Сенявська, та ін., спробуємо з'ясувати особливості впливу упереджень (забобонів) на психологію українців. В етнічному стереотипі зазвичай зафіксовано оцінювальні уявлення про моральні, розумові, фізичні особливості представників різноманітних етнічних спільнот. Реальною є ситуація, коли людина ніколи не бачила, наприклад, японця, особисто не контактувала з представником цієї етнічної групи, але в неї склалися певні стереотипні уявлення про неї. Для активізації відповідного стереотипу досить особистої зустрічі чи навіть простого згадування про ту чи іншу групу.

Мета статті – з'ясувати особливості впливу упереджень (забобонів) на психологію українців.

Викладення основного матеріалу. У словнику синонімів: «Забобони – упередження, марновірства, передсуди» [6, с. 102]. Психологічний словник: «Упередження (забобон) – установка, що перешкоджає адекватному сприйняттю повідомлення або дії. Звичайно людина не усвідомлює або не бажає усвідомити свою упередженість і розглядає своє ставлення до

об'єкта упередження як наслідок об'єктивної та самостійної оцінки» [15, с. 555].

Фактично кожна професія має свої забобони. Наприклад, у спортсменів «футболіст не повинен перед грою голитися або стригтися, якщо він розраховує на те, що фортуна посміхнеться саме йому. Ще краще, якщо у нього в гетрах буде щаслива монетка. Перед матчем потрібно шнурувати бутси завжди з однієї і тієї ж ноги і з неї ж треба виходити на поле, не наступаючи на лінію розмітки і попередньо торкнувшись газону рукою, та перехрестившись тощо».

Є. П. Ільїн характеризує спортсмена, який вірить в забобони та ритуали наступним чином: неадекватна занижена самооцінка, яка призводить до стійкої невпевненості в собі, яка властива спортсменам, що уникають боротьби. Вони легко навіювані, з нав'язливими думками, емоційно нестійкі [5]. Ми частково погоджуємося з такою думкою, проте більшість успішних спортсменів вірять у забобони, які дають їм відчуття впевненості, налаштовують на успіх, на перемогу. Наприклад, чемпіон світу з боксу Володимир Кличко ніколи не заглядає у дзеркало перед виходом на ринг. Крім того, за погану прикмету вважає недбале ставлення до афіш, на яких рекламують його поєдинки, – їх не можна класти на стіл, крісло чи диван, а тільки на підлогу або в шафу.

Що стосується військових забобонів, то Є. С. Сенявська виділила і класифікувала забобони та прикмети, що існували під час

війни в Афганістані, запозичені з досвіду минулих воєн:

1. система табу (заборон) на певні дії напередодні бойових операцій («не голитися, не надягати чисту білизну, не дарувати нікому своїх речей тощо»);

2. виконання певних ритуалів після повернення з бойових операцій («повернувся в частину – подивися в дзеркало»);

3. традиції та звичаї щодо загиблих («не прибирати речі і фотографію протягом 40 днів, традиційний третій тост; не носити речі загиблого, нічого не брати з мертвих, не показувати на собі місце, куди поранили іншого тощо»);

4. зберігання амулетів і талісманів (не обов'язково релігійних символів, хоча часто талісманами служили ладанки і натільні хрестики);

5. молитви (не обов'язково традиційні, власне у кожного своя молитва);

6. колективні звички, вироблені за принципом доцільності і надалі закріплені традиціями бойового підрозділу;

7. надання будь-яким (поза межами офіційних правил несення служби) діям додаткового містичного сенсу) [7].

Г. Крайг та Д. Бокум зазначають: «Упередження – це негативне відношення членів однієї групи до людей, які належать до іншої групи, яка відрізняється від першої за тими чи іншими ознаками: етнічними, релігійними тощо. Упередження передбачає існування своїх, тобто людей, які на думку групи, володіють певними бажаними характеристиками, і чужих, які відрізняються від «своїх» і тому є небажаними персонами» [8, с. 485]. Існування «своїх» і «чужих» закладає основу для упередження. Автори вказують на вік формування упереджень – це раннє дитинство, в якому розвивається усвідомлення етнічної приналежності ще до того, як дитина усвідомлює або розуміє, що вона може являтися причиною забобонів та упереджень.

Г. Олпорт наводить результати одного з досліджень упереджень серед американських школярів, яким зачитували такий текст: «Аладдін був сином бідного кравця. Він жив у Пекіні, столиці Китаю. Це був ледар, він тинявся без діла і любив більше гратися, ніж працювати. Хто був цей хлопчик – індіанець, чорношкірий, китаєць,

француз або голландець?». Більшість дітей у класі відповідали: чорношкірий [1, с. 190]. Такі упередження можуть бути штучно внесені в масову свідомість за допомогою ЗМІ особами, які прагнуть мати з цього користь. Крім того, не слід забувати й про феномен конформізму, який може проявлятися у свідомому прийнятті групових забобонів. Безпосередні міжетнічні контакти сприяють поширенню знань про інші етноси, що призводить до розмивання етнічних стереотипів.

І. В. Данилюк стверджує: «Наявність упереджень у етнічній самосвідомості особистості чи групи є передумовою й підґрунтям для формування національних забобонів» [4, с. 311]. Перший тип установчих новоутворень не пов'язаний з відверто ворожими проявами в поведінці, а активно репрезентується тільки на рівні вербальної поведінки і за відсутності прямого контакту з представниками різних етнічних спільнот. Етнічні забобони можна подолати, як можна долати негативні соціальні явища в різних сферах життєдіяльності людини.

Д. В. Ольшанський у роботі «Психологія мас» виокремлює параграф присвячений психології забобонів. Вчений розподіляє забобони на типи і пояснює відмінності між ними: передбачення, гадання, гороскопи, передчуття, загадування, упередження [11].

Наприклад, забобон «не можна проходити під сходами або драбиною, бо будуть неприємності» вирішили експериментально перевірити у 1939 році, під час Всесвітньої виставки в Нью-Йорку. У вестибюлі поставили велику драбину. Вона ніяк не заважала проходу, але 70 %, з декількох мільйонів відвідувачів, виставки обходили, її, хоча це було незручно.

З точки зору психології, забобони – це пошук логічного зв'язку між подіями, які наступають одна за одною. Проте в психології мас уявлення про цілком можливий понад природний зв'язок між близькими або співпадаючими за часом явищами досі продовжують зберігатися й слугувати джерелом віри у прикмети, передчуття й ворожіння. Слід врахувати й особливу вибірковість нашої пам'яті: один забобон, який здійснився, запам'ятовується краще, ніж декілька нездійснених. Ф. Бекон вказував на те, що таким є підґрунтя майже

всіх забобонів – в астрології, в сновидіннях тощо. Людина часто захочує себе подібного роду подіями, які здійснилися, і залишає поза увагою ті події, які не справдилися, хоча останні відбуваються значно частіше [3].

Забобони засуджуються релігією, хоча психологічна природа і структура забобонів суттєво не відрізняється від канонізованої віри. Відмінності часто зводяться в основному до ідейних компонентів, які визначають зміст забобонів. У психологічній структурі забобону зазвичай домінує почуття віри, яке гальмує мислення. Забобон більше переживається, ніж сприймається. В його основі лежать лише емоції. Б. Спіноза колись справедливо стверджував про те, що страх є причина, завдяки якій марновірство виникає, зберігається і підтримується [14].

Вчений вважав забобони хоча і помилковими, але все-таки природними для широких мас, від яких позбавити натовп не можливо. Таким чином, психологія забобонів більш давня основа психології мас, ніж навіть психологія самої релігії.

В. М. Дружинін зазначає: «Чітка структура соціальної установки дозволяє виділити два важливих її різновиди – стереотип і упередження. Від звичайної соціальної установки вони відрізняються перш за все змістом свого когнітивного компоненту» [12, с. 641–642].

Термін «стереотип» 1922 р. використав У. Липпман у праці «Суспільна думка», аналізуючи вплив наявного знання про предмет на його сприйняття та оцінку під час безпосереднього контакту. Стереотипи – це впорядковані, детерміновані культурою «картинки світу» в голові людини [9]. Вчений зазначав, про дві причини стереотипізації: 1) використання принципу ощадливості зусиль, характерного для повсякденного людського мислення, тобто люди прагнуть не реагувати щоразу повному на нові факти та явища, а розглядати їх за допомогою категорій, що вже є в наявності; 2) захист групових цінностей.

Стереотип є соціальною установкою зі збідненим змістом когнітивного компоненту. В ситуаціях, де необхідне творче мислення, стереотип гальмує взаємодію особистості з дійсністю.

Упередження – це соціальна установка з викривленим змістом її когнітивного

компоненту, внаслідок чого індивід сприймає деякі соціальні об'єкти в неадекватному вигляді.

Основна причина утворення упереджень міститься, на думку В. М. Дружиніна, в нерозвиненості когнітивної сфери особистості, завдяки чому індивід не критично сприймає вплив відповідного середовища. Життя швидкоплинне і ми не маємо часу на зупинку, і тому соціальний стереотип дозволяє різко скоротити час реагування на реальність, яка змінюється. Проте, в умовах обмеженої інформації, соціальний стереотип може виявитися помилковим, тому необхідно аналізувати кожну конкретну ситуацію в залежності від налаштування (позитивного чи негативного) самого індивіда. Наявність у людини стереотипів не означає, що у неї є упередження.

Д. Майерс у «Соціальній психології» [10] вказує на наступні джерела упереджень (забобонів): 1) *когнітивні* (поділ людей на категорії збільшує одноманітність всередині групи і відмінності між групами. Пояснення поведінки інших людей їх диспозиціями може викликати упередження на користь групи – пояснення негативної поведінки членів «їх» групи їх природним характером – і водночас до сприймання їх позитивної поведінки з певними обґрунтуваннями); 2) *соціальні* (група, яка відчуває задоволення від своєї переваги, частіше виправдовуватиме своє становище за допомогою упереджених думок. Так, нерівний статус створює основу для забобонів. Одного разу сформувавшись, упередження існує як наслідок інерції конформності, або як наслідок інституціональної підтримки таких соціальних структур, або як засоби масової комунікації); 3) *емоційні* (забобони підживлюються фрустрацією і агресією, особистісними чинниками, такими, зокрема, як потреба в статусі та авторитарні тенденції. Фрустрація породжує ворожість, яку люди виливають на нижчих за статусом, а іноді спрямовують на групи, які з ними змагаються і яких вони сприймають такими, що відповідають за власну фрустрацію. Також упередження забезпечують почуття соціальної переваги і маскують почуття неповноцінності).

Г. Олпорт у 1954 році в книзі «Природа упереджень» охарактеризував теоретичні

основи упереджень та розробив шкалу для опису поведінкового компонента упереджень. Згідно запропонованої шкали, автор виділяє п'ять ступенів дискримінації: вербальне вираження антипатії; уникнення контактів з групою осіб; дискримінацію; прояв актів насильства; знищення [1]. Крім того, вчений аналізує шість типів теорій походження упереджень: історичні й економічні, соціокультурні, ситуаційні, психогенні, феноменологічні, теорії заслуженої репутації.

Історичні та економічні. Коріння забобонів знаходиться в минулому, але слугують причиною упереджень і в сучасних людей. Тобто з покоління в покоління передаються певні установки (позитивні або негативні) без усвідомленого осмислення. Наприклад, вислів «*непроханий гість гірше татарина*» свідчить про коріння існуючого упередження в минулому (набіги кочовиків тощо).

Соціокультурні. Соціальні швидкоплинні зміни в суспільстві призводять до масової невротизації, оскільки люди не встигають адекватно реагувати на сучасні виклики. Як наслідок може виникати агресія до інших груп у суспільстві, чії норми і цінності здаються незрозумілими, чужими (наприклад, несприйняття європейського відношення до нетрадиційних стосунків та вибір переможця Євробачення 2014 року).

Ситуаційні. Необхідно враховувати конкретну ситуацію, що сприяла формуванню упереджень. Тобто, реакція на певну ситуацію сприяє формуванню масових, групових упереджень і пояснюється конформізмом. Чим гостріше міжгрупове напруження, тим вищий рівень конформізму, що посилює групову згуртованість і сприяє формуванню «образу ворога» (наприклад, сучасна політична ситуація в світі й стосунки між дружніми народами).

Психогенні. Проблеми варто шукати в самих носіях цих упереджень, а саме у внутрішніх конфліктах. Невирішені внутрішні конфлікти гальмують нормальну соціальну адаптацію. Наприклад, забобон «*чорна кішка перебігла дорогу до нещастя*» може свідчити про невпевненість, тривожність, знижену самооцінку особистості. Основою психогенної концепції були: 1) необіхевіоризм (теорія

фрустрації – агресії: соціальна упередженість пояснюється умовами людського існування, тобто озлоблення людей, життєві негаразди виходять на незахищених, слабких); 2) психоаналіз (спирається на вчення про авторитарну особистість. Передумовою забобонів виступають проблеми особистісного розвитку. Авторитарні особистості схильні до влади, сили і водночас жорстокі й агресивні до слабких, беззахисних).

Феноменологічні. Упередження знаходяться в самій особистості. Особистість, спираючись на власний досвід, вибірковість сприймання інформації, на власні цінності й переваги, інтерпретує будь-який факт події. Власне бачення ситуації підштовхує до суб'єктивних оцінок і висновків, результатом чого можуть стати упередження стосовно певних соціальних груп (наприклад, упередження Гітлера про те, що німці вибрана раса, вказує на масовий соціальний характер упереджень).

Теорії заслуженої репутації. Негативне сприймання групами одна одної зумовлює та обставина, що групи, до яких склалося упереджене ставлення, справді наділені певними характеристиками, які викликають неприйняття з боку інших груп. З позицій цього підходу, групи меншин, яких не люблять, частково самі заслужили це своєю поведінкою.

Нами було проведено емпіричне дослідження стосовно вірувань студентів. У дослідженні, яке тривало в 2013–2014 роках, брали участь 320 студентів (юристи та психологи) віком від 18 до 20 років ВНЗ м. Києва (КНТЕУ, НАВС та НПУ імені М. П. Драгоманова). Гендерний розподіл студентів був наступним: 136 (42,5 %) – чол. статі та 184 (57,5 %) – жіночої статі. Слід наголосити на тому, що жоден з опитуваних не відмовився від участі в дослідженні і таких, що не знали забобонів – не було. Охарактеризуємо найбільш значущі, на наш погляд, результати експерименту.

Не вірять у забобони 72 (22,5 %) респонденти, з них:

16 (5,0 %) – жіночої статі;

56 (17,5 %) – чоловічої статі – «не вірю в забобони; це абсурд тощо», що свідчить про відносно меншу віру у забобони сильної половини людства. Загальноприйнятим вважається більша забобонність осіб жіночої статі, що і підтвердили перші

результати дослідження. Наведемо цитату з відповідей, яка найбільш вдало пояснює не віру в забобони цієї категорії респондентів: «Якщо вірити, що буде горе через те, що перед тобою пробігла мила тваринка, яка гуляє і радіє життю, то ми самі те горе накличемо».

Проаналізувавши загальну кількість забобонів – 2152 відповіді, виявили той факт, що представники жіночої статі в середньому записували по 8 забобонів, а чоловічої статі по 5 забобонів відповідно. Такі результати пов'язуємо з комунікативними здібностями та схильністю жіночої статі до магічного мислення. Вражає той факт, що забобони практично стосуються всіх сфер життя: навчання, весілля, народження дитини, сімейного життя, фінансів, кохання, спортивних, водійських забобонів тощо.

На запитання «Які забобони Ви знаєте?» отримали наступні результати, які проранжували за частотою згадування:

1 – *«чорна кішка перебігла дорогу до нещастя. Потрібно кинути через це місце якийсь предмет (камінчик), а потім йти»;*

2 – *«розсипана сіль до сварки. Потрібно посміятися або 3 рази перекинути сіль через ліве плече»;*

3 – *«коли тобі баба переходить дорогу з пустими відрами – до нещастя, не буде грошей»;*

4 – *«коли забув щось і повертаєшся додому, то подивись у дзеркало»;*

5 – *«не можна обмітати віником незаміжню дівчину» тощо.*

Дещо інші результати ми отримали на друге запитання: «Виділіть ті забобони, в які Ви вірите?».

На першому місці *«чорна кішка перебігла дорогу до нещастя»* – 96 (30,0%) з них: 44 (13,75 %) – чоловічої статі та 52 (16,25 %) – жіночої статі, тобто не має суттєвої різниці між статями.

На другому місці *«нічого не передавати через поріг (гроші або речі) не вітатися, а якщо передаєш треба наступити на нього, щоб не посваритись»* – 80 (25,0 %) з них: 36 (11,25 %) – чоловічої статі та 44 (13,75 %) – жіночої статі, знову ніяких відмінностей між статями.

На третьому місці *«розсипана сіль до сварки»* – 68 (21,25 %) з них: 12 (3,75 %) – чоловічої статі та 56 (17,5 %) – жіночої статі,

що свідчить про більше залучення жінки до ведення домашнього господарства.

Стосовно гендерних відмінностей, то наведемо наступні приклади.

Для осіб жіночої статі більше притаманні:

весільні забобони: *«наречений не повинен бачити наречену до весілля у весільній сукні», «не можна сидіти на кутку стола, бо не вийдеш заміж», «якщо фата нареченої злетить з неї, до розлучення» тощо.* Слід зазначити, що актуальність весільної тематики переважає над навчальною. Згідно державної служби статистики шлюбність в Україні за 2012 рік становила 278 276 шлюбів (див. табл. 1) [13].

Таблиця 1

Розподіл одружених за віком*

№	Міські поселення та сільська місцевість	Кількість
1.	Чоловіки до 20 років	5901
2.	Жінки до 20 років	29938
3.	Чоловіки 20-24 років	79855
4.	Жінки 20-24 років	103659

*Примітка: в таблиці наведено результати двох вікових груп

Таким чином, статистичний розподіл одружених за віком вказує на більшу кількість шлюбів в жінок до 20 років та 20-24 роки, ніж у чоловіків. Отже, опитані дівчата в своїй більшості вже або готуються до шлюбу, або є одруженими, що й пояснює їхнє зацікавлення весільними забобонами.

Побутові забобони: *«не виносити сміття увечері», «падає з рук столовий прибор, хтось поспішає», «не можна позичати сіль увечері», «не можна тримати вдома надщерблений чи тріснутий посуд», «як їси хліб, не лишай після себе шматків, бо в них твоя сила», «не витирайся з кимось одним рушником, бо це призведе до сварки» тощо.*

Для осіб чоловічої статі притаманні як побутові *«розбити посуд – на щастя», «у нову хату першим пускають kota – до добробуту»,* так і специфічні забобони: *«жінка за кермом – не до добра», «не можна переступати через гриф штанги в спортзалі, бо не буде гарних спортивних результатів», «купив машину, то необхідно її «обмити», бо буде щось недобре» тощо.*

Об'єднуючими є забобони, що стосуються навчання *«перед екзаменами не мити голову», «конспект під подушку покласти або аркуш, щоб запам'ятати», «не*

голитися перед екзаменом – втраяться знання», «під час навчання не можна їсти, бо заїси вивчене» тощо, а також грошей «гроші ввечері не віддавати», «не свистіти в приміщенні, бо не буде грошей», «ліва рука зачесалась – до грошей, права – вітатись будеш», «не піднімати з землі і не брати собі дрібні гроші, які лежать на землі – це хтось викинув свою нужду, а ти таким чином можеш її собі забрати» тощо.

Можна стверджувати, що утворюються нові забобони «гроші у машині не можна рахувати, щоб не почув даїшник», «щоб краще здати екзамен, потрібно з'їсти шоколадку» тощо.

Про що ж свідчать результати нашого емпіричного дослідження? Магічне мислення присутнє у житті і побуті сучасних українців, і є ознакою недостатньої віри в Бога, адже релігія негативно ставиться до такого роду вірувань. Проаналізуємо сучасний стан православ'я в Україні і Росії. За кількістю парафій Україна є найбільшою православною країною світу. Православних громад у нас більше, ніж у Росії або Румунії. Теоретично єдина помісна церква України була б найбільшою церковною інституцією православ'я. За даними Держкомнацрелігій, станом на 1 січня 2011 року УПЦ (Московського патріархату), має 11952 парафії, УПЦ (Київський патріархат) – 4371. Разом, не рахуючи УАПЦ і УГКЦ (остання здійснює обряд за православною традицією) – 16 323. Згідно російського міністерства юстиції, у вересні 2012 року на території Росії було 14 616 православних парафій.

Віра в забобони є великим гріхом, адже це порушення першої заповіді Божої: «Я є Господь Бог твоїй, нехай не буде в тебе інших богів, крім Мене» [2, с. 138–140]. Тобто, якщо ми залежні від якихось забобонних обставин чи віримо в прикмети, тоді волю Божу ставимо на друге місце. Забобонність і християнське життя є несумісними речами, тоді чому в українців так багато знаків і віщувань, у які вони готові вірити?

Лише незначна частина опитуваних (22,5 %) не вірять у забобони, а решта не тільки знають про них, а й вірять (77,5 %). Це насторожує, оскільки свідчить про некритичність мислення, не сформованість власного образу «Я», деякою мірою інфантилізацію, залежність від зовнішніх чинників у регулюванні власної поведінки. Адже упередження може бути наслідком поспішних і необґрунтованих висновків, або результатом некритичного засвоєння стандартизованих суджень, прийнятих у певній суспільній групі, або наслідком виправдання своїх неадекватних ситуації вчинків.

Висновок. Під упередженнями ми розуміємо установку, що перешкоджає адекватному сприйняттю повідомлення або дії. Підґрунтям упереджень (забобонів) виступає соціальний стереотип, як відносно стійкий і спрощений образ соціального об'єкта, який складається в умовах дефіциту інформації як результат узагальнення особистого досвіду і уявлень, прийнятих у суспільстві.

Уточнено шість типів теорій походження упереджень: історичні й економічні, соціокультурні, ситуаційні, психогенні, феноменологічні, теорії заслуженої репутації.

Можна стверджувати, що утворюються нові забобони «гроші у машині не можна рахувати, щоб не почув даїшник», «щоб краще здати екзамен, потрібно з'їсти шоколадку» тощо.

Лише незначна частина опитуваних (22,5 %) не вірять у забобони, а решта не тільки знають про них, а й вірять (77,5 %). Це свідчить про некритичність мислення, не сформованість власного образу «Я», деякою мірою інфантилізацію, залежність від зовнішніх чинників у регулюванні власної поведінки. Практичним психологам та педагогам необхідно враховувати в роботі такі особливості світосприйняття українських студентів, намагатися вплинути на молодих людей таким чином, щоб віра в забобони не засліплювала їх та не заважала в подальшому дорослому житті.

Література:

1. Allport G. W. The Nature of Prejudice / G. W. Allport / – Cambridge: Fddison-Wesley, – 537 p.
2. Библиейские повествования. Из книг Святой Библии ветхого и нового завета. – Киев: УПЦ, 1992. – С. 520.
3. Бэкон Ф. Новый Органон. – Л.: ОГИЗ-СОЦЭКГИЗ, 1935. – 384 с.

Питання психології

4. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір: Монографія / І. В. Данилюк. – К.: «САММІТ-КНИГА», 2010. – 432 с.
5. Ильин Е. П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Караванський с. Практичний словник синонімів української мови. 3-тє вид., опрацьованє і доповн. Львів: БаК, 2008. – 512 с.
7. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 480.
8. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман; [пер. с англ. Т. В. Барчуновой; редакторы перевода К. А. Левинсон, К. В. Петренко]. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
10. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. – СПб., 1996. – 684 с.
11. Ольшанский Д. В. Психология масс. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
12. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.
13. Ресурс: http://database.ukrcensus.gov.ua/MULT/Dialog/statfile_c.asp
14. Спиноза Б. Избранные произведения в двух томах. Т. 1. – М.: Гос. изд-во политической литературы, 1957. – 632 с.
15. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.

Maslyuk A. N., Ph.D., senior research fellow laboratory

INFLUENCE PREJUDICE PSYCHOLOGY UKRAINIANS

The article discusses the impact of bias on the psychology of the Ukrainian people. Specifies six types of theories of prejudice: historical and economic, socio-cultural, situational, psychogenic, phenomenological theory deserved reputation. When we understand the bias setting that prevents adequate perception of the message or action. The basis of prejudice is the social stereotype as a relatively stable and simplified image of a social object, which consists in a shortage of information as a result of personal experience and generalize concepts accepted in society.

It can be argued that the formation of new superstition «money in the machine can not count to not hear traffic cop», «better to take the exam, you need to eat chocolate» and so on. Only a small proportion of respondents (22,5 %) do not believe in superstitions, but the rest is not only aware of them, but believe (77,5 %). This indicates a lack of critical thinking without formation of his own image «I», to some extent, infantilization, dependence on external factors to regulate their own behavior. Practical psychologists and educators need to be considered in the following features worldview ukrainian students try to influence young people in a way that does not prejudice the belief zasliplyvala them and did not interfere with later adult life.

Keywords: prejudice (prejudice), social stereotype, installation

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ДІЙ У ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

У статті проводиться аналіз психологічної підготовки військовослужбовців до ведення бойових дій. Проводиться аналіз поняття «психологічної підготовки», її структурних компонентів, пропонуються шляхи удосконалення психологічної підготовки під час бойових дій.

Ключові слова: психологічна підготовка, структура психологічної підготовки, задачі психологічної підготовки з військовослужбовцями, компоненти психологічної підготовки.

В статтє проводиться аналіз психологической подготовки военнослужащих для участия в боевых действиях. Проводится анализ понятия «психологической подготовки», ее структурных компонентов, предлагаются пути совершенствования психологической подготовки в ходе боевых действий.

Ключевые слова: психологическая подготовка, структура психологической подготовки, задачи психологической подготовки с военнослужащими, компоненты психологической подготовки.

Постановка проблеми. Сучасна воєнно-політична ситуація у світі характеризується зростанням непримиренності політичних, економічних, національних, релігійних та інших інтересів. Останні події в Україні свідчать, що світові та регіональні міжнародні організації (ООН, ОБСЄ, ЄС, СНД та ін.) виявилися недостатньо підготовленими до врегулювання локальних війн і збройних конфліктів, а також до протидії міжнародному тероризму. Цей тривожний симптом потребує всебічного осмислення, особливо у світлі трагічних подій у нашій державі.

Сучасні події на півдні України відрізняються високою інтенсивністю, напруженістю, швидкоплинністю. За цих умов психіка військовослужбовців функціонує на межі допустимих навантажень. Виснаження призводить до зниження ефективності функціонування діяльності в екстремальних умовах збройного протистояння, психічних травм і психічних розладів короткочасного чи довготривалого характеру. Підвищені вимоги до всебічного забезпечення спонукають до осмисленого і наукового аналізу досвіду ведення бойових дій з метою вироблення висновків і практичних рекомендацій для їх подальшого впровадження в практику військовослужбовців й підготовки миротворчих контингентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Потреба наукового дослідження й оцінки особливостей прояву і функціонування в збройних конфліктах психіки особистості й структурних елементів військових колективів, розробки рекомендацій щодо корекції психічних станів у особового складу під час ведення бойових дій вкрай необхідна, тому що теорія і практика розробки даної проблеми не

відповідає зростаючій їй нагальній потребі. Кількість публікацій із загальних проблем локальних воєнних конфліктів і питань, пов'язаних з їх психологічною складовою поступово зростає (В. Бухтояров; Р. Абдурахманов; С. Захарик; П. Корчемний; Л. Китаєв-Смик; А. Крохмальов; А. Кучері; В. Місюра; І. Соловійов, В. Попов; В. Раздуєв).

Рядом авторів (С. Виборнов, Н. Данілов, А. Єгоров, А. Краснов, В. Місюра, Б. Михайлов, С. Модестов, Н. Новічков, А. Соколов, М. Плотніков, А. Позняков, В. Ращупкін, Д. Черешкін, А. Черкасов, Є. Шаламберідзе) вивчалася роль, специфіка організації й здійснення інформаційно-психологічного протистояння в локальних воєнних конфліктах.

З одного боку, в наявних працях (М. Дьяченко, М. Коробейнікова, П. Корчемного, В. Сисоєва, А. Ответчикова, А. Столяренка, М. Феденка та ін.) вироблено фундаментальні положення для розуміння психологічної реальності сучасної війни. Ці положення отримали подальший розвиток у процесі наукового розроблення таких прикладних проблем військової психології, як психологічна підготовка військ до активних бойових дій, психологія бойового управління, раптовості й ризику, психологічна реабілітація учасників бойових дій (А. Анцупов, Г. Гнездилов, С. Дудін, А. Омелькін, В. Сисоєв; Г. Ложкін, О. Макаревич, В. Ягупов).

З іншого боку, у дослідженнях Д. Гандера, О. Жданова, Л. Железняка, А. Індюченка, П. Корчемного, В. Селезньова, В. Черницького, В. Юсова та інших пропонуються підходи щодо психологічного забезпечення потреб бойової та повсякденної діяльності. Питання психологічної підготовки військовослужбовців, знайшли

своє відображення в дослідженнях відомих військових психологів: С. Мінця, Б. Теплової, Л. Шварця, В. Чебишева й були враховані під час підготовки документів з керівництва військовою діяльністю та військових статутів.

Формулювання цілей статті. На даний час у психологічній літературі не вистачає фундаментальних праць, які б давали комплексний аналіз проблеми функціонування підрозділів у збройних конфліктах і здатні були б виступити як теоретичний і методологічний підхід організації психологічної підготовки військовослужбовців до бойових дій. Разом з тим, реалії сьогодення вимагають негайної розробки методологічної основи її застосування.

Виклад основного матеріалу статті. Досвід кримського конфлікту переконливо свідчить, що будь-який супротивник намагається активно впливати на моральні та психологічні якості, психофізіологічний стан, настрої, бойову активність особового складу протилежної сторони у мирний і воєнний час. Цілком зрозуміло, що виконання завдань особовим складом українських військовослужбовців проходить у складних, як правило в екстремальних умовах, у непростій соціально-політичній обстановці й культурно-етнічному середовищі. З психологічної точки зору, подібні умови виконання службових обов'язків характеризуються присутністю і негативним впливом на психіку людини широкого спектра несприятливих, дискомфортних і загрозливих факторів, що породжують високий рівень емоційного стресу. Це означає, що військовослужбовці підлягають не тільки фізичній загрозі (особистому здоров'ю, життю), а також значному ризику виникнення нервово-психічних розладів, психічній дезадаптації і стресових станів. Останні нерідко стають безпосередньою причиною зривів у професійній діяльності, втрати або значного зниження працездатності, міжособистісних конфліктів, порушень дисципліни, зловживання алкоголем та інших негативних явищ.

Набутий досвід участі Збройних Сил України в міжнародних миротворчих операціях свідчить, що така участь є окремим завданням воєнно-політичного характеру і вимагає від особового складу Збройних Сил:

- специфічної підготовки відповідного рівня (політичної, правової, мовної, психологічної тощо) для проведення кожної операції;

- готовності до виконання не властивих для військовослужбовців у мирний час функцій;

- психологічної готовності до виникнення нештатних ситуацій і непередбачених обставин під час виконання своїх обов'язків, які вимагатимуть неадекватних дій від усього особового складу військовослужбовців і персоналу, починаючи від командної ланки і закінчуючи рядовими;

- спроможності приймати рішення і діяти за рамками, визначеними керівництвом;

- відповідного рівня оперативної і технічної підготовки, який передбачав би оволодіння штабними процедурами, технікою і, можливо, зброєю інших держав, що беруть участь у протистоянні [6].

Сучасна психологія має досить великий арсенал засобів, які дозволяють формувати психологічну готовність, стійкість зберігати й відновлювати військово-професійну працездатність в екстремальних умовах. Однак цей напрямок досліджень залишається актуальним та перспективним.

Сучасний рівень розвитку засобів озброєної боротьби, та здійснення в зв'язку з цим докорінних змін в характері та способах ведення бойових дій, незрівнянно збільшують роль морального фактору, виводять на перше місце ідеологічні та психологічні елементи підготовки військовослужбовців та підрозділів миротворчого контингенту. Формування відповідних якостей досягається в процесі психологічної підготовки, заходи якої безперервно здійснюються в процесі навчання та виховання [3].

Під психологічною підготовкою більшість психологів розглядають формування в особового складу психологічної стійкості й певних психологічних якостей, які підсилюють їх здібність виконувати бойові завдання, діяти в напружених та небезпечних ситуаціях сучасних збройних конфліктів у повній відповідності з переконаннями та моральними принципами поведінки; цілеспрямований розвиток, вдосконалення психіки військовослужбовців, їх спроможність успішно переносити найсуворіші випробування бойових дій, будь-які моральні та фізичні навантаження; виявлення самовладання, стійкості, відваги в тяжкі і критичні моменти бою [5].

О. Барабанщикова характеризує психологічну підготовку особового складу як цілісний і організований процес формування у

військовослужбовців емоційно-вольової стійкості та внутрішньої готовності до дій у бою, в складних та небезпечних умовах, в обстановці, яка різко змінюється, під час тривалої нервово-психологічної напруги, подолання труднощів, пов'язаних з виконанням військового обов'язку як у військовий, так і в мирний час. Основою психологічної підготовки для нього є морально-політична підготовка, висока ідейна переконаність та бойова майстерність [2].

Морально-психологічна підготовка в українській військовій науці визначається як «цілеспрямований процес впливів на військовослужбовців, направлений на формування і закріплення у них психічних образів, моделі бойових дій, психологічної готовності і стійкості при виконанні бойових завдань» [1].

Найбільш широке визначення психологічної підготовки особистості дано О. Макаревичем. Під психологічною підготовкою О. Макаревич, пропонує розглядати системокомплекс заходів впливу на психіку особистості спрямованих на:

- сприймання зовнішніх умов оточуючого середовища (як змінних в певній ситуації, так і незмінних, які можуть існувати у формі стереотипів, переконань, установок тощо);

- адаптацію як організму, так і психіки до мінливості та швидкоплинності ситуації;

- цілеспрямованість дій в тих чи інших обставинах (ефективність їх виконання);

- задання (за певних умов) незмінної програми дій;

- розвиток індивідуально-психологічних якостей особистостей, необхідних для вирішення певних завдань;

- корекцію та регуляцію власної поведінки;

- відновлення психічного здоров'я (нервово-психічної стійкості, врівноваженості, розсудливості, тощо) [7].

В структурі психологічної підготовки О.П. Макаревич, виділяє такі види:

1. *Загальну психологічну підготовку* – вид підготовки, орієнтований на загальну підготовку психіки особистості до дій в складних ситуаціях. Її складовими елементами є:

- інтелектуально-аналітичний;
- розвиток психічних процесів;
- формування та розвиток

регуляторних здібностей, головним чином навичок та вмінь вольової саморегуляції, розвиток образної уяви, навичок та вмінь

самонавіювання, самонаказів, концентрації та переключення уваги;

- реалізація емоційно-вольової складової через приборкання емоцій, нервів, залучення прихованих резервів психіки, що виступає головним компонентом реалізації рішень;

- стресостійкість особистості;

- мотиваційна складова;

- фізична складова;

2. *Спеціальну (фахову) психологічну підготовку* – спрямована на психологічну підготовку за родом (фахом) діяльності особистості, основою якої виступає функціональна психологічна підготовка. Цей вид підготовки містить в собі такі складові елементи:

- функціональна підготовка;

- нормативний елемент;

- ціннісно-орієнтаційний елемент;

- формування спеціалізованого сприймання, навичок та вмінь;

- вдосконалення прийомів налаштування, вмінь формування позитивних емоційних станів;

- формування та розвиток можливостей спілкування;

3. *Цільову психологічну підготовку* – спрямована на підготовку людини для виконання певного завдання, переважно одноактного. Вона включає такі складові елементи:

- мотивацію особистості;

- задання певної установки;

- психологічну корекцію.

Серед інших видів психологічної підготовки О. Макаревич виділяє: програмуючу, особистісну, природну (інстинктивну), корекційну, рекреаційну (відновлюючу), адаптаційну, регуляційну та інтелектуально-аналітичну психологічну підготовку [7].

Психологічна підготовка військовослужбовців ЗС України – це історично обумовлений та науково обґрунтований, цілісний за змістом, організований за методами та формами, цілеспрямований за впливом процес виховання, формування та активізації стійких мотивів та психологічних якостей, необхідних для успішного виконання бойових завдань.

Основною метою психологічної підготовки є підвищення функціональних можливостей психіки, забезпечення її нормальної діяльності в умовах миротворчої місії та цілеспрямованого формування у

військовослужбовців перш за все психологічної та емоційно-вольової стійкості та готовності до бою.

Таким чином, психологічна підготовка є складовою частиною бойової діяльності. В єдності з вихованням, навчанням та розвитком психологічна підготовка є виразом організованої цілеспрямованої діяльності командирів, інструкторів, органів виховної роботи щодо підготовки військовослужбовців до виконання завдань під час бойових дій.

Дослідження проблеми психологічної підготовки в історичному розвитку дозволяє зробити висновок про те, що організована, цілеспрямована та ефективна підготовка військовослужбовців в цілому, та офіцерів зокрема, є закономірною і нагальною необхідністю. Умови сьогодення це підкреслюють й обумовлюють необхідність постійного вдосконалення та підвищення ефективності психологічної підготовки військовослужбовців на етапі підготовки до виконання професійних завдань.

Однією з найбільш важливих задач психологічної роботи з військовослужбовцями всіх категорій на етапі підготовки до дій у особливих умовах – є формування готовності до подолання небезпеки та труднощів майбутньої бойової обстановки, вироблення здібності витримувати великі нервово-психічні навантаження, напруженість та прикроці, які можуть виникнути в ході ведення бойових дій та виконання миротворчих завдань [4].

Успішне формування відповідних психологічних якостей дає найбільший ефект в тому випадку, коли навчання проводяться в умовах наближених до бойової дійсності. На думку багатьох військових психологів, цим умовам краще за все відповідає польова виучка військ, й насамперед тактичні навчання, бойові стрільби, практичні тренування на спеціально обладнаних учбових полях, а також тренування на витривалість які проводяться в польових умовах.

Психологічна підготовка військовослужбовців в даному контексті, поряд з іншими компонентами включає формування психологічної стійкості, загальної думки, колективних настроїв, звичок, міцних взаємовідносин. Позитивно спрямована психологія колективу активно впливає на поведінку військовослужбовців, характер сприймання ними подій і умов обстановки, дисциплінує їх. Вона може здійснювати загальний психологічний підйом, обстановку ентузіазму, який сприяє

зростанню активності й ефективності дій кожного члена військового колективу.

В той же час, негативна спрямованість психології колективу може виражатися в хибному колективізмі, круговій поруці, в порушенні військової дисципліни. Облік індивідуальних особливостей воїнів-контрактників, відпрацювання здорової громадської думки, особистий приклад та авторитет командира, правильне взаєморозуміння – основні шляхи формування високого рівня психологічної підготовки, та міцного військового колективу.

Характер завдань, які виконуються військовослужбовцями визначає особливі вимоги до психологічної підготовки всього особового складу, й насамперед щодо його готовності до ведення бойових дій. На думку В. Власова, психологічна підготовка військовослужбовця повинна включати в себе п'ять складових компонентів. Серед яких:

- 1) впевненість у перемозі;
- 2) готовність до самовідданих дій та надання допомоги місцевому населенню;
- 3) правильне розуміння характеру миротворчої місії;
- 4) впевненість в силі своєї зброї й ефективності засобів захисту від зброї противника;
- 5) віра в свою військову майстерність та командирів.

Виховання зазначених якостей в процесі навчально-бойової діяльності, сприяє формуванню у військовослужбовців внутрішньої психологічної готовності та стійкості до ведення будь-яких бойових дій, в тому числі й із застосуванням ВТЗ і ЗМЗ [11].

Одним із етапів психологічної роботи з військовослужбовцями є підготовка психіки особового складу до нічних бойових дій, які можуть несприятливо впливати на психіку всього особового складу і вимагають надзвичайно великих моральних і фізичних затрат енергоресурсів. Психічна стійкість до нічних дій базується на чітких уявленнях про цю особливість бою, й формується в результаті відпрацювання у військовослужбовців стійких навичок дій у нічних умовах.

Широке проведення нічних тактичних навчань, особливо з бойовою стрільбою, стрільби з приборами нічного бачення, нічні вправи з технікою, водіння бойових машин, пересування за азимутом, а також ряд спеціальних вправ дозволяють військовослужбовцям придбати необхідні навички ведення бою в нічних умовах й

Питання психології

сформувати психологічну стійкість до нічних дій [8, 9].

Таким чином, формування високих психологічних якостей являє собою, процес цілеспрямованого впливу на свідомість, почуття та волю військовослужбовців, й на всю їхню психіку.

Однак, в основі способів психологічної підготовки покладено принципи які вносять в процес бойової підготовки елементи напруженості й несподіванки, небезпеки і ризику та наявність реальної бойової обстановки. В той же час, для формування відповідних якостей, психологічних процесів, особливо уваги, пам'яті й мислення, необхідно на всіх заняттях, тренуваннях і навчаннях вносити елементи активності й творчості, які сприяють розвитку у військовослужбовців: кмітливості, винахідливості, самостійності, ініціативності, а також збільшення питомої ваги практичних дій на бойовій техніці, з озброєнням, на тренажерах, макетах і т.д.

Для формування в особового складу психологічної стійкості до бойових дій, важливе місце посідає створення у них чіткого уявлення відносно картини професійної діяльності й виховання впевненості в зброї й засобах захисту.

Велике значення для психологічної підготовки особового складу має використання існуючих і нових комплексів вправ з формування емоційно-вольової стійкості, й застосування різноманітних тренажерів для відпрацювання професійних якостей уваги, пам'яті та мислення.

В. Ягупов в ряді своїх праць відмічає, що психологічна підготовка військовослужбовців повинна відбуватися в умовах максимального психічного напруження. Напруженість, на його думку, в процесі бойової підготовки повинна досягатися збільшенням фізичних і нервово-психічних навантажень шляхом створення обстановки з наявністю різного роду складнощів [12]. Серед яких:

- світлові і звукові подразники різної інтенсивності, які характерні для бойової діяльності;
- відсутність достатньої інформації і часу;
- виконання складних обов'язків у важких погодних і кліматичних умовах;
- тривала активна діяльність в засобах захисту;
- безперервність денних і нічних дій;
- проведення занять і стрільб в нічних умовах;
- постійна дія противника;

- наявність «втрат» у живій силі і техніці;

- наглядність зовнішньої картини бойових дій (втрати, жертви, зруйнування, пожежі);

- тривале виконання обов'язків в умовах ізоляції від колективу, в складних умовах обстановки при наявності елементів небезпеки.

Більшість військових психологів, в процесі бойової підготовки військовослужбовців пропонують використовувати фактор раптовості, небезпеки і ризику. На думку відомих американських психологів Р. Рігга та Г. Хаузэ, раптовість в ході проведення різного роду занять та навчань забезпечується засобами імітації, які використовуються неочікувано і на незначній відстані від особового складу, а також:

- створенням «несправностей» і «виходом із строю» зброї, бойової техніки, членів екіпажу;

- швидкою зміною ввідних і обстановки, які вимагають від військовослужбовця миттєвих і активних дій;

- неочікуваним використанням різного роду перешкод в моменти активних дій;

- активними і зухвалими діями «противника»;

- проведенням занять та навчань на незнайомій місцевості [9].

Внесення в процес бойової підготовки військовослужбовців елементів небезпеки та ризику досягається:

- подоланням різного роду складних перешкод в умовах безпосередньої фізичної небезпеки;

- просуванням в «атаку» за розривами снарядів і мін;

- киданням бойових гранат;

- подоланням заболочених ділянок місцевості і водних перешкод;

- стрільбою штатним снарядом і проведенням стрільб в нічний час;

- обкаткою БТР й пересування миротворців на БТР.

Отже, впровадження на етапі підготовки до дій військовослужбовців обстановки напруженості, раптовості, небезпеки і ризику, дозволить сформувати у них комплекс таких психологічних якостей, як самовладання, стійкість, рішучість, сміливість і мужність, які в умовах цілеспрямованої діяльності є одним із джерел героїзму.

Багато вчених, процес підготовки військовослужбовців до виконання професійних завдань пропонують будувати з

обов'язковим використанням елементів творчості і активності. В. Теличкін визначив ефективні шляхи, що спонукають особовий склад до активної розумової праці та самостійності. Серед них:

– постановка перед військовослужбовцями питань причинно-наслідкового характеру, які дозволяють творчо використовувати свої знання і проникати в сутність матеріалу, який вивчається, а також розвивати здібність приймати самостійні рішення;

– збільшення обсягу практичних дій військовослужбовців щодо рішення ввідних, задач розумового і рушійного характеру з внесенням елементів змагання;

– виконанням нормативів в умовах наближених до бойових;

– детальним аналізом виконаних дій, з обов'язковим визначенням позитивних та негативних сторін [10].

Висновок. Важливу роль у вирішенні задач психологічної підготовки військовослужбовців до бойової діяльності відіграють командири, штаби і органи

виховної роботи. Вони повинні активно впроваджувати в життя обдумані й перевірені на попередньому досвіді рекомендації з психологічної загартованості всього особового складу, допомагати їм у творчій винахідливості щодо пошуку нових методів роботи, виявляти постійну турботу про впровадження нової матеріально-технічної бази з урахуванням сучасних вимог до психологічної підготовки.

Перспективи подальших досліджень.

Підводячи підсумки розгляду основних способів психологічної роботи на етапі підготовки військовослужбовців, можна зазначити, що для успішного розв'язання завдань психологічної підготовки, необхідно, щоб весь особовий склад був добре обізнаний з основами загальної та військової психології, виявляв цілеспрямованість і творчість у психологічній підготовці, більше уваги приділяв польовій виучці, створював на навчаннях обстановку наближену до бойової, вносив в практику навчання елементи напруженості, раптовості, небезпеки і ризику.

Література

1. Варій М.И. Морально-психологічна підготовка до служби в армії. Науково-методичний посібник. – Л.: ВВДУЛП, 1997. – 34 с.
2. Военная психология и педагогика: Учебное пособие. / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 384 с.
3. Захарик С.В. Управление психическими состояниями личного состава в ходе боя /Пути повышения морально-политической и психологической подготовки личного состава в подразделении, части. Материалы научно-практической конференции. – М.: ВПА, 1989. – С. 174-180.
4. Корольчук М.С. Актуальні проблеми психофізіології військової діяльності. Навч. посібн. – К.: КВГІ, 1996 – 164 с.
5. Коупленд Н. Психология и солдат. – М.: Воениздат, 1958. – 136 с.
6. Криворучко П.П., Осьодло В.І., Терещенко Л.Ф. Психологічна робота в миротворчих операціях. Навчальний посібник. – К.: НАОУ, 2004.
7. Макаревич О.П. Психологічна підготовка особистості до поведінки в складних ситуаціях. Навчально-методичний посібник. – К.: ВГІ НАОУ, 2000. – 188 с.
8. Подоляк Я.В. Практические вопросы военной психологии М.: Воениздат, 1987. – 151 с.
9. Ригг Р.Б. Военная подготовка войск. – М.: Изд-во иностранной лит-ры, 1979. – 336 с.
10. Роступов А.Т., Кандыбович Л.А., Блях Г.В. Психологическая подготовка к службе в армии: Книга для учителя. – Мн.: Народна асвета.- 1986. – 62 с.
11. Семіков О.В. Миротворчі та гуманітарні операції // Військо України. – 1998. – № 3. – С. 23-30.
12. Яковенко С.І., Яковенко Т.М. Психічна стійкість військовослужбовців до впливу екстремальних чинників // Метод. рек. – К.: КВГІ, 1997. – 44 с.

Mas N., Ph.D., chief division

PSYCHOLOGICAL PREPARATION SERVICE TO ACTION SPECIAL CONDITIONS

This paper analyzes the psychological preparation of soldiers for combat. On the basis of theoretical research analyzes the concept of "mental preparation", determined by its structural components. In this paper, based on analysis of scientific sources offer ways to improve the psychological preparation of soldiers based systemokompleksu measures impact on the psyche of the individual. Given the structure and types of psychological training of personnel to conduct combat operations are defined problem psychological work with military personnel of all categories in preparation for their performance and ways to implement the proposed measures. Proposed improvements to psychological training personnel to apply the existing and develop new sets of exercises to form emotional and volitional resistance, and the use of various exercise equipment to work out merit attention, memory and thinking by creating a situation with having all sorts of difficulties.

Keywords: psychological preparation, structure of psychological training, psychological training problems with the military, components of psychological preparation.

Мілоравова Н. Е., кандидат психологічних наук, доцент професор кафедри психології та педагогіки факультету з підготовки фахівців для підрозділів міліції громадської безпеки та кримінальної міліції у справах дітей ХНУВС (м. Харків)

КОМУНІКАТИВНА УСТАНОВКА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПРАЦІВНИКІВ МІЛІЦІЇ ГРОМАДСЬКОЇ БЕЗПЕКИ

В статті проаналізовано основні підходи щодо розуміння змісту поняття «соціальна установка» та «комунікативна установка»; розглянуті періоди дослідження проблематики соціальних установок в історії психології, місце комунікативної установки у комунікативному потенціалі особистості, умови змін формування та розвитку установок особистості, а саме: наявність мотивації, цінностей, особистого досвіду, соціальної ситуації та оточення, загальної активності людини.

Розглянуто результати дослідження особливостей комунікативних установок правоохоронців. Проаналізовано ознаки негативної комунікативної установки: завуальована жорстокість, відкрита жорстокість, обґрунтований негативізм, буркотіння, негативний особистий досвід.

Ключові слова: соціальна установка, комунікативна установка, професійний розвиток, працівники органів внутрішніх справ.

В статье проанализированы основные подходы к пониманию содержания понятия «социальная установка» и «коммуникативная установка»; рассмотрены периоды исследования проблематики социальных установок в истории психологии, место коммуникативной установки в коммуникативном потенциале личности, условия изменений, формирования и развития установок личности, а именно: наличие мотивации, ценностей, личного опыта, социальной ситуации и окружения, общей активности человека.

Рассмотрены результаты исследования особенностей коммуникативных установок правоохранителей. Проанализированы признаки негативной коммуникативной установки: завуалированная жестокость, открытая жестокость, обоснованный негативизм, брюзжание, негативный личный опыт.

Ключевые слова: социальная установка, коммуникативная установка, профессиональное развитие, сотрудники органов внутренних дел.

Актуальність. Важливим психологічним чинником якісного виконання своїх обов'язків працівниками правоохоронних органів є такі їх установки, які відповідають не тільки власним інтересам, а й інтересам суспільства в цілому. Вивчаючи установки правоохоронців особливу увагу слід приділити комунікативним установкам, сформованість яких безпосередньо впливає на якість професійного спілкування при виконанні службових завдань. Одні з центральних позицій в структурі особистості займають її комунікативні якості, від яких залежать як особливості її поведінки у різноманітних ситуаціях, так і можливості самореалізації у спілкуванні. Психологічною основою комунікативних якостей особистості є комунікативні установки, які забезпечують готовність особистості будувати відношення у визначеному стилі та з партнерами яким надається перевага [1].

Службова діяльність працівників органів внутрішніх справ неможлива без комунікативних зв'язків. Спілкування виконує роль регулятора взаємин між правоохоронцями та громадянами і виступає невід'ємною складовою іміджу працівника. Сформованість та діапазон комунікативних вмінь та навичок, динамічне, вмиле та результативне їх застосування впливають на формування позитивного образу успішного правоохоронця. Багато труднощів, з якими стикаються працівники ОВС при виконанні своїх професійних обов'язків, достатньо тісно пов'язані з дефектами, бар'єрами та особливостями спілкування, які зумовлені комунікативними установками особистості. Тому необхідність діагностики комунікативних установок правоохоронців на сучасному етапі розвитку правоохоронної системи є актуальною

Метою нашої статті є дослідження особливостей комунікативних установок працівників підрозділів міліції громадської

безпеки з різним стажем професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Вперше термін «установка» був вжитий Л. Ланге в 1888 році в якості психологічного стану схильності суб'єкта до певної активності в певній ситуації. Пізніше У. Томас і Ф. Знанецький визначили соціальну установку в якості стану свідомості індивіда щодо деякої цінності.

Загальнопсихологічну теорію установки створив та в подальшому розробив видатний грузинський психолог Д. Узнадзе, який розглядав установку як загальну диспозицію особистості, яка визначає реальну позицію особистості у конкретній дії. В подальшому, представники грузинської психологічної школи розглядали установку як «первісну реакцію індивіда на вплив дійсності, що виникає у випадку потреби та відповідної ситуації (Ш. Надірашвілі). За І. Імеладзе, установка – системоутворюючий фактор діяльності. Грузинськими психологами також було введено такі поняття як первинна (фіксована) установка та вторинна – більш складна, соціально обумовлена. У своїх дослідженнях А. Шерозія підкреслює зв'язок установки між свідомо-психічним і безсвідомим психічним, яку називає психічною реальністю, а також виділяє такі види установок: 1) соціальна – готовність до сприйняття і до дії у визначеному ключі; 2) моторна – готовність до дії; 3) сенсорна – готовність сприймати; 4) розумова – готовність до певних стереотипів мислення; 5) дифузна – установка, сформована суб'єктом при однократній зустрічі з об'єктом, явищем [2, с.155].

Слід зазначити, що дослідження проблематики соціальних установок в історії психології прийнято умовно розділяти на три періоди.

Перший період, який тривав з 1918 року по 1940 рік, відзначається теоретичними дискусіями про зміст самого поняття, розвитком методики виміру установки. До кінця цього періоду був встановлена один з важливих ознак соціальної установки - «інтенсивність позитивного чи негативного афекту щодо якого-небудь психологічного об'єкта». У 1931 р. Парк додав ще дві ознаки: латентність (тобто недоступність для прямого спостереження) і витікання з досвіду.

Другий етап (1940-1950 рр.) - період відносного спаду у дослідженнях соціальної установки, що пояснюється переключенням інтересу на динаміку групових процесів. Разом з тим саме в цей період (у 1947 р.) М. Смітом було запропоновано поділ установки на три компоненти: когнітивний, афективний і поведінковий, а також було встановлено, що цій структурі притаманна певна стійкість.

Третій етап (середина 50-х - 60-і роки) - період розквіту вчення про установки. На цей час припадають дослідження процесу її зміни, виконані школою К. Ховленда й відомі як Йельські дослідження. У них вивчвся, в основному, зв'язок між когнітивним і афективним компонентами установки. З 1957 р. з появою теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера почалися дослідження зв'язків когнітивних компонентів різних установок. Була вдосконалена техніка шкалювання, почали застосовуватися психофізіологічні методи вимірювання установки [3, с. 365-366].

У тій чи іншій мірі питанням дослідження соціальної установки приділяли увагу О. Асмолов, Г. Андрєєва, Є. Зарубаєва, Ш. Надірашвілі, Г. Оллпорт, Д. Унадзе, Ш. Чхартишвілі та інші. Дослідження категорії професійних установок особистості здійснювали В. Бодров, Е. Зеєр, Е. Клімов, Н. Кулик, О. Маркова, Н. Побірченко, Є. Чугунова, К.Кондаков, Є. Джавахішвілі, В.Клочко та інші.

Відомо, що комунікативний потенціал особистості – це єдність трьох його складових:

- комунікативні властивості особистості, що характеризують розвиток потреби у спілкуванні, ставлення до способу міжособистісної взаємодії;

- комунікативні здібності, тобто здатності володіти ініціативою в спілкуванні; проявити активність; емоційно відгукуватися на стан партнерів по взаємодії; сформулювати і реалізувати власну індивідуальну програму взаємодії, здатності до самостимуляції і до взаємної стимуляції у спілкуванні;

- комунікативна компетентність, тобто знання норм і правил міжособистісної взаємодії, а також здатності давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, в якій належить

спілкуватися; соціально- психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; «вживатися» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.

Актуальною проблемою професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ, а саме професійного сприйняття, мислення, поведінки та усвідомлення змін комунікативної складової діяльності є вивчення питань про розвиток та формування всіх компонентів комунікативного потенціалу особистості. Значущу роль у цьому процесі відіграють комунікативні професійні установок.

Комунікативна установка виступає одним з соціально-психологічних аспектів процесу комунікації, вивчення якого дозволить краще розуміти закономірності комунікативної поведінки людини і сприятиме організованому управлінню особистістю власною поведінкою в міжособистісному спілкуванні.

Як вважає В. Бойко комунікативна установка особистості являє собою готовність реагувати на ті чи інші типи партнерів по взаємодії певним чином, що обумовлено наявними у неї досвідом спілкування, оцінками і переживаннями їх сутності, поглядів і поведінки [4].

Комунікативна установка передбачає також деяку готовність, активність певної спрямованості в процесі комунікативної взаємодії, поєднуючи в систему елементи ситуації спілкування з минулим досвідом людини, ініціюючи при цьому певний хід міркування і дій.

Велику увагу в процесі зміни та формування установок особистості науковці надають різним умовам: наявності мотивації (Ф.Зімбардо, М.Ляйппе, А.Уікер), цінностям (В. Ядов, М.Рокіч), наявності особистого досвіду (У. Мак-Гайр, Ф. Бартлетт, М. Рокич, С. Аш, Й. Лингарт), соціальній ситуації та оточенню (Р. Чалдіні, Ч. Інско), загальній активності людини (Ш. Надірашвілі). Експериментальні дослідження вченими різних країн соціальних установок особистості дозволили виявити і враховувати ряд особливостей формування комунікативних установок, так наприклад, твердження,

зроблені людиною в відсутності зовнішнього тиску, стає особистим переконанням [5] почуття особистої відповідальності і можливість вибору дії зміцнює установку [6]; необхідність грати роль або відповідати певному образу формує установки, відповідні образу (Ф. Зімбардо) [5]; якщо установки є наслідком досвіду, ймовірність їх впливу на поведінку і стійкості підвищується (Р. Фазіо, М.Занна, Р. Шаффера, Р. Міллера).

Як вважає у своїх дослідженнях М.Галакова, вивчення праць (Г. Олпорта, Г. Спенсера, И. Кона, О. Леонтьєва, В. Мясіщева, Д. Узнадзе, Ш. А. Надірашвілі, А. Петровського, А. Прангішвілі, П. Шихирева та інші.), присвячених різним аспектам проблеми соціальних установок особистості як особливого соціально-психологічного феномену, дозволяє зробити висновок про те, що формування позитивних комунікативних установок є результатом взаємодії внутрішніх факторів (когнітивних процесів, емоційних станів особистості) та зовнішніх соціальних факторів (соціальних процесів у суспільстві, процесів соціального пізнання, взаємодії та взаємовпливу людей один на одного). Крім того, для розвитку позитивних комунікативних установок велике значення має дотримання психолого-педагогічних умов виховання та навчання; застосування у побудові навчально-виховних програм знань про структуру, якості, функції, закономірності та механізми формування установок [7].

Комунікативні установки мають потужний інформаційно-енергетичний заряд. Енергетикою пронизаний кожен компонент установки :

1) знання про конкретні типи партнерів - можуть бути істинними, сумнівними або помилковими;

2) переживання досвіду спілкування з конкретними типами партнерів - бувають глибокими, неглибокими або досить поверхневими;

3) оцінки конкретних типів партнерів - виглядають позитивними, нейтральними або негативними ;

4) спонукання, тобто прагнення висловити установки до конкретних типів партнерів - проявляються, маскуються або придушуються особистістю в собі [4].

Питання психології

Виявляючи свідомо чи несвідомо свої комунікативні установки, особистість спрямовує на партнерів концентрований потік енергії - позитивної або негативної. Тому існує певна залежність комунікативної компетентності правоохоронців від таких енергетичних посилів, основою яких є комунікативні установки. Чітка комунікативна установка, адекватні способи її актуалізації з урахуванням особливостей професійної ситуації (професійні цілі, мотиви, завдання) є запорукою успішного виконання працівниками органів внутрішніх справ оперативно-службових завдань.

Комунікативна установка визначає комунікативну поведінку правоохоронця, його відкритість/закритість, готовність передати/сприйняти чи відкинути ті чи інші думки, ідеї, факти, поняття. Від неї залежить, подальша поведінка особистості, чи буде взагалі можлива комунікація, чи не перерветься вона, і наскільки будуть вирішені професійні завдання. Як у повсякденній, так і професійній взаємодії найважливішу роль відіграє комунікативна установка по відношенню до людей взагалі. Вона складається у особистості під впливом всього досвіду спілкування, знань і оцінок більшості людей, з якими довелося

зустрічатися в різних сферах - у побуті, на роботі, в громадських місцях. Вона буває позитивною або негативною, рідше - невизначеною. Так, позитивна установка до людей (готовність особистості доброзичливо ставитися до більшості оточуючих) сприяє вирішенню виникаючих життєвих завдань. А негативна – ускладнює. Тому ми дослідили особливості комунікативних установок працівників підрозділів міліції громадської безпеки з різним стажем професійної діяльності за допомогою тесту «Ваша комунікативна установка». Це дозволило нам проаналізувати наявність та зміни, в залежності від стажу професійної діяльності, певних ознак негативної комунікативної установки у правоохоронців. Результати досліджень представлені у таблиці 1.

Таким чином, виходячи з результатів таблиці ми бачимо, що при порівнянні відповідей працівників ОВС, було виявлено, що найбільш завуальовану жорстокість (50%) - показали випробувані першої групи (зі стажем службової діяльності 1-5 роки), найменшу завуальованість (12,5%) - досліджувані третьої групи (зі стажем службової діяльності більше 10 років).

Таблиця 1.

Особливості комунікативних установок працівників ОВС з різним стажем професійної діяльності (%)

Шкали	Стаж 1-5	Стаж 6-10	Стаж <10	F_{emp} 1-2	p	F_{emp} 2-3	p	F_{emp} 1-3	p
Завуальована жорстокість	50	25	12,5	1,51	-	1,06	-	2,54	0,01
Відкрита жорстокість	12,5	30	62,5	1,26	-	2,22	0,05	3,3	0,01
Обґрунтований негативізм	6,25	25	8,3	1,56	-	1,52	-	0,23	-
Буркотіння	12,5	10	8,3	0,22	-	0,19	-	0,41	-
Негативний особистий досвід	18,75	10	8,3	0,73	-	0,19	-	0,93	-

У міжособистісній взаємодії респонденти першої групи завуальовану жорстокість демонструють у замаскованій, непрямій формі суджень які містять недоброзичливість, настороженість у відносинах з багатьма партнерами, негативні висновки про людей, небажання відгукуватися на їхні проблеми. Це може нести у собі негативну енергію. Наявність такої установки може пояснюватися низкою причин:

- по-перше, до представників цієї групи належать працівники ОВС, що знаходяться

на етапі оволодіння професійною діяльністю, переживаючи труднощі професійної адаптації, освоєння нових форм діяльності, що відрізняються від навчання в них виникають незбіжності професійних очікувань та реальної дійсності;

- по-друге, новий колектив, професійно-рольовий розподіл функцій та обов'язків не завжди викликає задоволення та розуміння;

- по-третє, неочікувані особливості професійної діяльності вносять певний дисонанс у міжособистісні відносини.

Все це не дає можливість відкрито висказати негативне ставлення до оточення і сприяє формуванню її завуальованої форми.

Але протягом професійного розвитку у працівників зростають показники відкритої жорстокості. Так, (62,5%) респондентів третьої групи (зі стажем діяльності більше 10 років) демонструють свої негативні оцінки і переживання з приводу більшості оточуючих: висновки про них не приховані, різкі, однозначні, жорсткі, саркастичні. Найнижчий показник за цією шкалою (12,5%) у працівників першої групи (зі стажем діяльності 1-5 років). Тобто, під впливом специфіки службової діяльності та тягарем невирішених проблем (особистісних та професійних, наприклад незадоволення собою та своїм професійним статусом), з урахуванням важкої соціально-політичної обстановки в державі у працівників може формуватися професійна деформація. Що, в свою чергу, сприяє змінам старих і розвитку нових професійних цінностей установок, які можуть дозволяти домінування над іншими.

Обґрунтований негативізм виражається в об'єктивно обумовлених негативних висновках про деякі типи людей і окремих сторони взаємодії. Найбільші показники за цією шкалою – (25%) демонструють респонденти другої групи (зі стажем діяльності 6-10 років), а найменший показник (6,25%) у досліджуваних першої групи (зі стажем діяльності 1-5 роки). Такий розподіл може пояснюватися тим, що представникам першої групи більш притаманним є сприйняття оточення та дійсності крізь «рожеві окуляри», тобто відірвано від реалій життя. У респондентів другої групи спостерігається не тільки ревизія «Я-концепції», а й зростає потреба у перегляді оточення як близького так і далекого, в наслідок цього виникає переосмислення рівнів міжособистісних зв'язків та значущості цих зв'язків.

Схильність робити необґрунтовані узагальнення негативних фактів в області взаємин з партнерами та й у взаємодії з соціальною дійсністю, тобто буркотіння найбільші показники демонструють представники першої групи (12,5%), а найменші у респондентів третьої групи (8,3%). Тобто можна припустити, що планомірне зниження показників за цією

шкалою може бути результатом набуття досвіду відкритого вирішення професійних завдань, так і досвіду професійного спілкування з різними категоріями громадян.

Як зазначає автор В.Бойко [4], результати цієї шкали показує, якою мірою особистості щастило в житті на найближче коло знайомих і партнерів по спільній діяльності (у попередніх показниках оцінювалися швидше загальні ситуації). Тобто аналізуючи отримані показники особистісного негативного досвіду міжособистісної взаємодії при виконанні професійної діяльності, а саме найбільш високий – у респондентів першої групи (18,75%), найменший (8,3%) у респондентів третьої групи ми бачимо тенденцію за зниження цих показників протягом професійного зростання. Це може свідчити як про наявність позитивного опиту професійного спілкування, зміцнення професійних та дружніх зв'язків між працівниками, підвищення рівню комунікативної компетентності та майстерності працівників підрозділів міліції громадської безпеки.

Висновки. Проведене дослідження дозволило нам виявити наступне.

Так, працівники першої групи демонструють серед ознак негативної комунікативної установки, в першу чергу, завуальовану жорстокість та негативний особистий досвід, що може бути наслідками труднощів професійного становлення притаманних етапу оволодіння професійною діяльністю. Але протягом просування по сходинках професійного зростання можуть спостерігатися певні кризи (професійної кар'єри, соціально-професійної самоактуалізації), для яких притаманні ознаки незадоволеності можливостями реалізації себе в існуючій професійній ситуації, незадоволення собою, своїм соціально-професійним статусом, виникнення особистісних проблем. Крім того можуть спостерігатися психофізіологічні зміни й погіршення стану здоров'я та прояви професійної деформації. Все це сприяє можливості виникнення відкритої жорстокості у взаємодії, максимальні показники якої демонструють респонденти третьої групи. Тому ми підтримуємо думку Е.Зеєра [8, с. 34], що системоутворюючим фактором процесу

професійного розвитку на різних стадіях становлення виступає професійна установка, невід'ємною складовою якої є комунікативна установка особистості.

Перспективним напрямком досліджень може стати вивчення основних причин та факторів розвитку негативних комунікативних установок та їх вплив на професійну діяльність правоохоронців.

Література

- 1.Ивашов А.Н, Заика Е.В. Методика исследования коммуникативных установок личности [Електронний ресурс] <http://lib.convdocs.org/docs/index-4413.html>. - Заголовок з екрану. Дата звернення 04.05.2014.
2. Шерозия А.Е. К проблеме сознания и бессознательного психического. Опыт исследования на основе данных психологии установки. / А.Е. Шерозия. – Т.1. – Тбилиси, 1969. – 380 с.
3. Социальная психология. Хрестоматия. // Сост. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. – М.: Аспект Пресс, 2003. - 475 с.
4. Бойко В.В. Психознергетика: Краткий справочник / В.В. Бойко. - Издательский дом «Питер», 2008. – 416 с.
5. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. / Ф.Зимбардо, М. Ляйппе. – М - СПб.: Питер, 2001. - 448 с.
6. Майерс Д. Социальная психология. / Д. Майерс. - СПб.: Питер, 2011. - 800 с.
7. Галакова М.В. К вопросу о формировании позитивной коммуникативной установки в процессе профессиональной деятельности [Електронний ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1; URL: www.science-education.ru/107-8158. – Заголовок з екрану. Дата звернення 22.04.2014.
8. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1998. – 44 с.

Miloradova N., candidate psihologichnih sciences, associate professor of chair
**COMMUNICATIONAL MINDSET IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE
LAW ENFORCEMENT OFFICERS**

The author analyzed the main approaches to the understanding of such categories as “social mindset” and “communicational mindset”. The following aspects have been analyzed: the periods of study of social mindsets in the history of psychology, the place of the social mindset in the communicational potential of the personality, the conditions of change and development of mindsets of the personality, such as: the motivation, values, the self-questionnaire, social situation and external environment, the overall activity of the person.

The author pays much attention to the meaning of the internal (cognitive processes, emotional states of the personality) and external factors (social processes in the society, processes of the social learning, the human interaction and influence) in the process of the positive communicational mindsets formation and the sticking to psychological and pedagogical conditions of education and upbringing.

The author analyzed the results of the research of the communicational mindsets of the law enforcement officers`. The following features of the negative communicational mindset have been considered: the hidden violence, the unclosed violence, the reasonable negativism, grumbling and the negative personal experience.

Keywords: social mindset, communicational mindset, professional development, law enforcement officers.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ТА РЕГУЛЯЦІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЖИТТЄВИХ ДОМАГАНЬ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Стаття присвячена дослідженню гендерних особливостей мотиваційно-ціннісних та регуляційних характеристик життєвих домагань майбутніх правоохоронців. Проаналізовано гендерні відмінності змісту та особливостей мотивації досягнення успіху, ієрархії цінностей і сфер самореалізації, особистісних смислів професійної діяльності, життєвих цілей і рівня їхньої осмисленості у курсантів хлопців та дівчат молодших та старших курсів.

Ключові слова: мотиваційно-ціннісні характеристики, регуляційні характеристики життєвих домагань, статево-рольовий стереотипи, статево-рольовий образ, майбутні правоохоронці.

Статья посвящена исследованию гендерных особенностей мотивационно-ценностных и регуляционных характеристик жизненных притязаний будущих правоохранителей. Проанализированы различия содержания и особенностей мотивации достижения успеха, иерархии ценностей и сфер самореализации, личностных смыслов профессиональной деятельности, жизненных целей и уровня их осмысленности у курсантов юношей и девушек младших и старших курсов.

Ключевые слова: мотивационно-ценностные характеристики, регуляционные характеристики жизненных притязаний, полоролевой стереотип, полоролевой образ, будущие правоохранители.

Постановка проблеми. Життєві домагання майбутніх правоохоронців, як соціально-психологічний механізм самоздійснення і саморозгортання особистості, дозволяють моделювати бажане майбутнє відповідно до осмислених поставлених життєвих завдань і соціальних очікувань. Мотиваційно-ціннісні характеристики життєвих домагань відображають мотивацію досягнення, ієрархію цінностей і сфер самореалізації, особистісні смисли професійної діяльності, життєві цілі і рівень їхньої осмисленості тощо. Операційно-регуляційні характеристики життєвих домагань майбутніх правоохоронців відображають їх ефективну самостійність, надійність і гнучкість, гендерно-рольові стереотипи та співвіднесені з ними професійні й соціальні ролі.

Вибірку дослідження склали курсанти Харківського національного університету внутрішніх справ (ХНУВС, м. Харків), які навчаються за спеціальностями “правознавство”, “правоохоронна діяльність”, “громадська безпека” у кількості 324 особи, серед них на першому курсі навчаються 115 осіб, з них 63 хлопців та 52 дівчат, вік досліджуваних 17–20 років, на 3 курсі – 98 осіб, серед яких 40 дівчат та 58 хлопці, вік досліджуваних 19–24 роки, на 4 курсі – 110 осіб, серед яких 48 дівчат та 62 хлопці, вік досліджуваних 21–26 років. Для досягнення мети дослідження нами було проаналізовано відмінності досліджуваних показників хлопців та дівчат трьох груп за курсами

навчання у порівнянні між собою, що дозволило визначити їх динаміку та відмінності. У дослідженні було застосовано методики: “Мотивація успіху та страх невдачі” А.А. Реана, “Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ)” В.Ф. Сопова і Л.В. Карпушиної, “Модифікований опитувальник “ЛК” О.Г. Ксенофонтової, Анкета “Статево-рольові стереотипи” за Л.М. Долгих.

Метою статті було визначено провести кількісний та якісний аналіз гендерних відмінностей мотиваційно-ціннісних та регуляційних характеристик життєвих домагань майбутніх правоохоронців.

Аналіз дослідження. Результати дослідження за методикою “Мотивація успіху та страх невдачі” А.А. Реана наведені на рис. 1. Отримані результати показують, що для хлопців та дівчат на 1-му курсі характерна мотиваційна тенденція до досягнення успіху, при чому їх результати значущо не відрізняються (15,14±2,19 у хлопців, 15,42±2,44 у дівчат). Для 3-го курсу характерно пониження результатів до 13,71±2,81 у хлопців та 13,51±4,31 у дівчат, що показує наближення до невизначеної тенденції між орієнтованістю на успіх та уникненням невдачі з переважанням першої. Однак на 4-му курсі у дівчат результат стає ще нижчим – 13,22±3,35 та значно відрізняється від результатів на 1-му курсі ($p<0,01$), а у хлопців навпаки зростає до 16,14±3,18 ($p<0,01$) й свідчить про виразну тенденцію досягнення успіху.

Питання психології

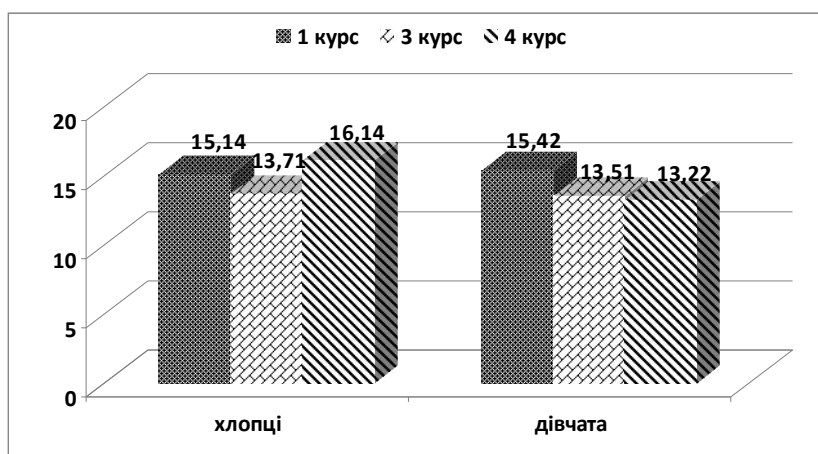


Рис. 1. Мотивація досягнення майбутніх правоохоронців

Таким чином, хлопці 4-го курсу є більш орієнтованими на успішність та професійне зростання та готові ставити перед собою довгострокові, проміжні й близькі цілі, прагнуть застосувати стратегію й тактику їх досягнення, порівняно з дівчатами, які більш орієнтовані на зовнішній бік процесу

навчання, орієнтований на формальний успіх, досягнення оцінного результату.

Результати за “Морфологічним тестом життєвих цінностей (МТЖЦ)” В.Ф. Сопова і Л.В. Карпушиної наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Життєві цінності майбутніх правоохоронців

Перелік цінностей	Групи	1 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	3 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	4 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	p (1,3)	p (1,4)	p (3,4)
Саморозвиток	хлопці	45,29±5,25	46,85±4,33	52,85±3,76	–	p<0,01	p<0,01
	дівчата	45,12±6,15	43,25±3,73	41,83±6,32	–	p<0,05	–
Духовна задоволеність	хлопці	47,85±4,56	47,12±5,59	52,14±3,62	–	p<0,05	p<0,05
	дівчата	46,89±4,86	47,22±4,95	41,33±7,15	–	p<0,05	p<0,05
Креативність	хлопці	41,71±5,84	46,57±4,61	49,22±5,39	p<0,05	p<0,01	–
	дівчата	39,12±4,47	42,25±4,59	40,16±4,25	–	–	–
Активні соціальні контакти	хлопці	47,14±2,54	45,57±5,06	52,24±3,37	–	p<0,05	p<0,05
	дівчата	45,23±6,33	45,37±2,87	39,16±4,28	–	p<0,05	p<0,05
Власний престиж	хлопці	44,25±5,32	43,86±2,85	49,85±3,18	–	p<0,05	p<0,01
	дівчата	40,52±6,52	40,38±3,16	41,12±5,64	p<0,01	p<0,01	p<0,05
Високе матеріальне становище	хлопці	48,43±4,76	47,14±4,18	53,22±5,87	–	p<0,05	p<0,05
	дівчата	43,71±6,38	46,75±5,12	39,67±3,44	–	p<0,05	p<0,01
Досягнення	хлопці	49,71±4,34	47,43±6,65	53,14±4,45	–	p<0,05	p<0,01
	дівчата	45,42±7,21	46,13±3,61	37,68±3,15	–	p<0,01	p<0,01
Збереження індивідуальності	хлопці	44,28±5,85	45,57±5,12	51,43±4,73	–	p<0,01	p<0,01
	дівчата	49,14±4,12	42,25±3,11	39,67±3,74	p<0,01	p<0,01	–

Примітка: p – асимптотичне значення, рівень значущості t-критерію (p-рівень).

Проведений аналіз емпіричних даних показав, що для хлопців 1-го курсу у ієрархії цінностей найбільш актуальною є досягнення (49,71±4,34), високе матеріальне становище (48,43±4,76), духовна задоволеність (47,85±4,56), активні соціальні контакти (47,14±2,54). Найменш виразною цінністю є креативність (41,71±5,84). Тому для хлопців найбільш важливими є цінності: постановки й вирішення конкретних життєвих завдань як головних життєвих факторів, звертання до факторів матеріального благополуччя як головному сенсу існування, керівництво моральними

принципами, установлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі.

Для дівчат 1-го курсу найбільшу цінність становить збереження індивідуальності (49,14±4,12), духовна задоволеність (46,89±4,86), досягнення (45,42±7,21), активні соціальні контакти (45,23±6,33). Найменш виразною цінністю є креативність (39,12±4,47). Це свідчить, що дівчата насамперед керуються такими цінностями як: перевага власних думок,

Питання психології

поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності й незалежності, керівництво моральними принципами, постановки й вирішення конкретних життєвих завдань як головних життєвих факторів, установлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі.

У хлопців 3-го курсу найбільш виразними є досягнення (47,43±6,65), високе матеріальне становище (47,14±4,18), духовна задоволеність (47,12±5,59), саморозвиток (46,85±4,33). Найменш виразною цінністю є власний престиж (43,86±2,85). Тому ієрархія цінностей дещо змінюється й до цінностей курсантів-хлопців порівняно з 1-м курсом додаються пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здатностей і інших особистісних характеристик.

Для дівчат 3-го курсу найбільшу цінність становить духовна задоволеність (47,22±4,95), високе матеріальне становище (46,75±5,12), досягнення (46,13±3,61), активні соціальні контакти (45,37±2,87). Найменш виразною цінністю є власний престиж (40,38±3,16). Тому дівчата 3-го курсу порівняно з 1-м звертаються також до факторів матеріального благополуччя як сенсу існування.

У хлопців 4-го курсу найбільш виразними є високе матеріальне становище

(53,22±5,87), досягнення (53,14±4,45), саморозвиток (52,85±3,76), активні соціальні контакти (52,24±3,37). Найменш виразною цінністю є креативність (49,22±5,39). Це свідчить, що в ієрархії цінностей хлопців переважають: фактори матеріального благополуччя, постановка й вирішення життєвих завдань, пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здатностей і особистісних характеристик, установлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі.

Для дівчат 4-го курсу найбільшу цінність становить саморозвиток (41,83±6,32), духовна задоволеність (41,33±7,15), власний престиж (41,12±5,64), креативність (40,16±4,25). Найменш виразною цінністю є досягнення (37,68±3,15). Для дівчат провідними цінностями є: пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здатностей і особистісних характеристик, керівництво моральними принципами, завоювання свого визнання в суспільстві шляхом відповідності соціальним вимогам.

Результати дослідження локалізації контролю особистості за "Модифікованим отитувальником "ЛК" О.Г. Ксенофонтової показали внутрішній чи зовнішній локус контролю власної активності у майбутніх парвоохоронців та наведені у табл. 2.

Таблиця 2

Локус контролю майбутніх правоохоронців

Шкали інтернальності	Групи	1 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	3 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	4 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	p (1,3)	p (1,4)	p (3,4)
Загальний рівень інтернальності	хлопці	27,85±5,08	23,14±2,23	22,71±4,92	p<0,01	p<0,05	–
	дівчата	25,71±5,28	25,51±3,62	21,83±3,87	–	p<0,05	p<0,05
У сфері досягнень	хлопці	6,28±1,89	5,43±1,13	5,14±1,62	p<0,05	p<0,05	–
	дівчата	6,42±1,51	5,75±1,73	4,52±1,78	p<0,05	p<0,01	p<0,05
У сфері невдач	хлопці	5,29±1,05	4,85±1,21	4,29±1,13	p<0,05	p<0,05	–
	дівчата	4,71±1,47	5,13±1,55	4,55±1,38	p<0,05	–	p<0,05
У професійній діяльності	хлопці	12,14±3,38	8,57±2,05	9,14±2,19	p<0,01	p<0,01	p<0,05
	дівчата	10,43±2,43	10,75±2,17	9,04±1,67	–	p<0,05	p<0,05
Готовність долати труднощі	хлопці	5,14±1,19	3,28±1,07	3,43±1,52	p<0,01	p<0,01	–
	дівчата	5,12±1,21	4,51±1,59	4,12±1,28	p<0,05	p<0,05	–
У плануванні та здійсненні діяльності	хлопці	6,01±1,46	5,29±1,38	5,86±1,35	p<0,05	–	–
	дівчата	5,87±1,08	6,13±0,87	5,83±1,17	–	–	–

Примітка: p – асимптотичне значення, рівень значущості t-критерію (p-рівень).

Результати дослідження локусу контролю майбутніх правоохоронців показали у загальному зниження рівня інтернальності у курсантів обох статей з переходом на старші курси. Так, за шкалою загальний рівень інтернальності досліджуваних показав, що у курсантів-

хлопців на 1-му курсі проявився інтернальний локус контролю (27,85±5,08), що свідчить про їх відповідальність за діяльність, за відсутності зовнішнього контролю, розгляд значимих подій як результат власних зусиль. У дівчат на 1-му курсі також проявляється інтернальність

(25,71±5,28), що вони демонструють стійкість до зовнішніх соціальних впливів, мають свою точку зору, здатні ефективно використовувати свій час, як і хлопці мають конкретні цілі навчально-професійної діяльності. Загальна інтернальність хлопців 2-го курсу знижується до межового рівня (23,14±2,23, $p<0,01$) та стає ще нижчою на 4-му курсі (22,71±4,92). У дівчат 3-го курсу спостерігається такий же рівень як і на 1-му курсі (25,51±3,62), а на 4-му курсі відбувається зниження інтернальності (21,83±3,87, $p<0,05$). Таким чином майбутні правоохоронці на старшому курсі показують низьку інтернальність та проявляють меншу самостійність у плануванні діяльності та під час її виконання можуть частково приписувати вирішальну роль в окремих життєвих подіях зовнішнім чинникам. Тому у старшокурсників швидше відбуваються зміни в установках, вони менше регулюють події в часі, упорядковують їх, може мати невизначеність майбутніх життєвих та професійних цілей.

За шкалою *інтернальності у сфері досягнень* хлопці 1-го курсу показали достатньо високий рівень інтернальності (6,28±1,89), а дівчата 1-го курсу навіть дещо вищий за хлопців результат (6,42±1,51), що свідчить про їх спрямованість на досягнення конкретних показників під час навчально-службової діяльності, ототожнення себе з цією діяльністю, у якій вони є її рушієм, вважають себе причиною власних досягнень й готові докладати нових зусиль для досягнення позитивних результатів. На 2-му курсі виявлено нижчий рівень у хлопців (5,43±1,13, $p<0,05$) та дівчат (5,75±1,73, $p<0,05$) порівняно з 1-м, а також збереження вказаної тенденції на 4-му курсі як у дівчат (4,52±1,78, $p<0,05$) так і у хлопців (5,14±1,62). Таке зниження інтернальності у сфері досягнень майбутніх правоохоронців свідчить про нижчу їх включеність у навчально-професійну діяльність, що характеризує нижчу спроможність сприймати себе причиною власних досягнень.

За шкалою *інтернальності у сфері невдач* хлопці 1-го курсу показали вищий за середній рівень інтернальності (5,29±1,05) дещо вищий за дівчат (4,71±1,47). За О.Г. Ксенофонтовою [3] цей показник визначає ставлення до ситуацій неуспіху, тому першокурсники більшою мірою відчувають свою відповідальність за невдачі

у навчально-професійній діяльності. Рівень інтернальності хлопців 2-го курсу знижується (4,85±1,21, $p<0,05$) та стає ще нижчим на 4-му курсі (4,29±1,13). Інтернальність у сфері невдач у дівчат на 2-му курсі спочатку підвищується (5,13±1,55, $p<0,05$), а на 4-му значно знижується (4,55±1,38, $p<0,05$). Таким чином зважаючи на зниження бачення майбутніх правоохоронців себе першопричиною невдач у власних досягненнях з переходом на 4-й курс в загальному цей рівень у дівчат є вищим за хлопців.

Рівень *інтернальності у професійній діяльності* курсантів-хлопців 1-го курсу є високим (12,14±3,38), що свідчить про їх націленість на конкретну мету навчальної діяльності та їх важливість у майбутній професійній діяльності. У дівчат на 1-му курсі цей показник є дещо нижчим (10,43±2,43) та майже не змінюється на 3-му (10,75±2,1). У хлопців цей показник значно знижується на 3-му курсі (8,57±2,05, $p<0,01$), а потім зростає до середнього рівня на 4-му курсі (9,14±2,19, $p<0,05$). У дівчат цей рівень знижується протягом навчання до 4-го курсу вирівнюється на середньому рівні (9,04±1,67, $p<0,05$). Такі дані свідчать про зниження відповідальності майбутніх правоохоронців за результати навчання та їх цілеспрямованої підготовки до майбутньої професійної діяльності протягом навчання. В свою чергу висока інтернальність у професійній діяльності обумовлює розвиток здатності вирішувати майбутні службові завдання навіть за умови виникнення труднощів якісного здійснення важливої та відповідальної службової діяльності.

Результати, отримані за шкалою *готовності до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів* у хлопців 1-го курсу показали вищий за середній рівень (5,14±1,19) з подальшим значним його зниженням до низького рівня на 3-му курсі (3,28±1,07, $p<0,01$) та збереження цього рівня на 4-му (3,43±1,52). Тому готовність діяти у важких умовах, що можуть становити загрозу життю та здоров'ю майбутніх правоохоронців значно знижується з переходом на старші курси. Схожа тенденція простежується у дівчат з пониженням вищого за середній рівень на 1-му (5,12±1,21) та 3-му курсі (4,51±1,59, $p<0,05$) до середнього на 4-му курсі (4,12±1,28), хоча їх рівень в цілому вищий за хлопців.

Питання психології

За шкалою *готовності до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї* курсанти-хлопці показали поступове зниження показника від високого рівня на 1-му курсі ($6,01 \pm 1,46$) до рівня вищого за середній на 3-му ($5,29 \pm 1,38$, $p < 0,05$) та 4-му курсах ($5,86 \pm 1,35$). У дівчат показники на 1-му курсі є аналогічно високими ($5,87 \pm 1,08$), на 3-му курсі незначно зростають ($6,13 \pm 0,87$), а на 4-му – знижуються до рівня вищого за середній ($5,83 \pm 1,17$). Тому в

цілому зазначимо про деяке зниження особистої відповідальності та самостійності в плануванні повсякденної навчально-службової діяльності майбутніх правоохоронців обох статей із заздалегідь визначеними очікуваними результатами її виконання, що в свою чергу обумовлює зниження якісних характеристик їх життєвих та професійних домагань.

Аналіз відповідей досліджуваних за анкетною “*Статеворольові стереотипи*” за Л.М. Долгих наведений у табл. 3–4.

Таблиця 3

Статеворольові стереотипи майбутніх правоохоронців хлопців

Компоненти стереотипів	Групи	1 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	3 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	4 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	p (1,3)	p (1,4)	p (3,4)
Особистісні якості в діяльності	чоловічі	$3,43 \pm 0,71$	$2,43 \pm 0,98$	$4,57 \pm 0,79$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
	жіночі	$2,57 \pm 1,32$	$2,43 \pm 1,13$	$4,29 \pm 1,25$	–	$p < 0,01$	$p < 0,01$
Типові для статі види діяльності	чоловічі	$3,57 \pm 1,13$	$2,02 \pm 0,63$	$4,71 \pm 0,49$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
	жіночі	$4,11 \pm 0,82$	$2,14 \pm 0,43$	$3,86 \pm 0,69$	$p < 0,01$	$p < 0,05$	$p < 0,01$
Статеві співвіднесені ролі	чоловічі	$3,02 \pm 1,05$	$3,12 \pm 1,12$	$4,71 \pm 0,76$	–	$p < 0,01$	$p < 0,01$
	жіночі	$4,29 \pm 0,76$	$2,43 \pm 0,57$	$4,86 \pm 0,38$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
Стереотипна оцінка зовнішніх даних	чоловічі	$3,71 \pm 1,11$	$3,02 \pm 1,15$	$4,57 \pm 1,13$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
	жіночі	$4,71 \pm 0,76$	$3,14 \pm 0,57$	$4,87 \pm 0,38$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$

Примітка: p – асимптотичне значення, рівень значущості t-критерію (p-рівень).

Як видно з табл. 3, було досліджено статеворольові стереотипи майбутніх правоохоронців хлопців, при цьому у їх структурі виділено такі компоненти: 1) особистісні якості (які людина використовує в професійній діяльності); 2) типові для статі види діяльності, що стереотипно приписуються як відповідні жінкам або чоловікам; 3) статеві співвіднесені професійні та соціальні ролі; 4) стереотипна оцінка зовнішніх даних. Також у опитувальнику Л.М. Долгих [2, с. 69–70] запропоновано у стимульному матеріалі стереотипні твердження про обидві статі, що дало можливість визначити рівень стереотипності образів як своєї, так і протилежної статі у досліджуваних (у табл. 3–4 позначені нами як чоловічі та жіночі групи).

За шкалою *особистісні якості* увага зверталася на якості, які чоловік або жінка використовують в своїй професійній діяльності. За отриманими результатами курсанти-хлопці 1-го курсу ($3,43 \pm 0,71$) показали динаміку значного зростання стереотипного сприйняття чоловічих якостей (аутостереотипи) з переходом на 4-й курс ($4,57 \pm 0,79$, $p < 0,01$), хоча з деяким пониженням на 3-му курсі ($2,43 \pm 0,98$, $p < 0,01$). Щодо сприйняття хлопцями жіночих стереотипних особистісних якостей, то для них характерна аналогічна зміна. Хлопці показали динаміку розвитку стереотипного

сприйняття жіночих якостей від 1-го курсу ($2,57 \pm 1,32$) з незначним пониженням їх на 3-му курсі ($2,43 \pm 1,13$) та подальшим значним зростанням їх на 4-му курсі ($4,29 \pm 1,25$, $p < 0,01$). Такі зміни показників свідчать, що стереотипне сприйняття хлопцями і чоловічих і жіночий особистісно-професійних якостей підвищується ближче до завершення навчання.

За шкалою *типові для статі види діяльності* вивчалися сприйняття таких, що стереотипно приписуються як відповідні жінкам або чоловікам. У сприйнятті типових видів діяльності хлопці показали зростання стереотипності щодо чоловічих видів ($3,57 \pm 1,13$ на 1-му курсі, $2,02 \pm 0,63$ при $p < 0,01$ на 3-му та значне зростання на 4-му курсі – $4,71 \pm 0,49$, $p < 0,01$), а також зворотну динаміку пониження стереотипності щодо жіночих видів діяльності ($4,11 \pm 0,82$ на 1-му курсі, $2,14 \pm 0,43$ при $p < 0,01$ на 3-му та значне зниження на 4-му курсі – $3,86 \pm 0,69$, $p < 0,05$, порівняно з 1-м). Це свідчить про розширення уявлення хлопців щодо здатностей дівчат займатися стереотипно-чоловічими видами діяльності, до яких відноситься й правоохоронна діяльність як така.

За шкалою *статеві співвіднесені професійні та соціальні ролі* виявлено, що курсанти-хлопці показали поступове підвищення стереотипного сприйняття чоловічих ролей у соціумі та у професійній

Питання психології

діяльності ($3,02 \pm 1,05$ на 1-му курсі, $3,12 \pm 1,12$ на 3-му та $4,71 \pm 0,76$ при $p < 0,01$ – на 4-му курсі). Щодо стереотипів хлопців стосовно жіночих ролей, зазначимо значне зниження їх на 3-му курсі ($2,43 \pm 0,57$, $p < 0,01$) порівняно з 1-м ($4,29 \pm 0,76$), а потім значне підвищення на 4-му курсі ($4,86 \pm 0,38$, $p < 0,01$). Це свідчить про закріплення у свідомості хлопців стереотипної рольової поведінки як власної так і дівчат як у соціумі так і професійній діяльності.

За шкалою *стереотипна оцінка зовнішніх даних* спостерігається аналогічна тенденція до підвищення стереотипного сприйняття хлопцями як власної

зовнішності ($3,71 \pm 1,11$ на 1-му курсі, $3,02 \pm 1,15$ на 3-му та $4,57 \pm 1,13$ при $p < 0,01$ – на 4-му курсі) так і зовнішності дівчат ($4,71 \pm 0,76$ на 1-му курсі, $3,14 \pm 0,57$ на 3-му та $4,87 \pm 0,38$ при $p < 0,01$ – на 4-му курсі). При цьому стереотипність у сприйнятті власної зовнішності у хлопців дещо нижча на всіх етапах навчання у порівнянні з стереотипами щодо зовнішності дівчат.

На відміну від хлопців дівчата показали значно нижчий рівень стереотипності сприйняття за всіма шкалами анкети, при чому спостерігається її зниження за більшістю шкал як у сприйнятті жіночих так і чоловічих стереотипів (табл.4).

Таблиця 4

Статеворольові стереотипи майбутніх правоохоронців дівчат

Статеворольові стереотипи	Групи	1 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	3 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	4 курс ($x_{cp} \pm \sigma$)	p (1,3)	p (1,4)	p (3,4)
Особистісні якості в діяльності	чоловічі	$2,02 \pm 0,81$	$1,88 \pm 0,83$	$2,83 \pm 0,72$	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
	жіночі	$1,71 \pm 0,95$	$1,87 \pm 0,68$	$3,17 \pm 0,75$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
Типові для статі види діяльності	чоловічі	$2,14 \pm 0,58$	$2,25 \pm 0,48$	$2,67 \pm 0,58$	–	$p < 0,05$	$p < 0,05$
	жіночі	$3,57 \pm 1,13$	$2,63 \pm 0,58$	$2,85 \pm 0,68$	$p < 0,01$	$p < 0,05$	–
Статеві співвіднесені ролі	чоловічі	$2,86 \pm 0,69$	$3,63 \pm 0,92$	$3,52 \pm 1,12$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	–
	жіночі	$4,71 \pm 0,49$	$3,63 \pm 0,58$	$3,51 \pm 1,03$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	–
Стереотипна оцінка зовнішніх даних	чоловічі	$3,71 \pm 0,49$	$4,03 \pm 0,93$	$3,33 \pm 1,02$	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,01$
	жіночі	$4,88 \pm 0,57$	$4,51 \pm 0,53$	$3,35 \pm 1,01$	–	$p < 0,01$	$p < 0,01$

Примітка: p – асимптотичне значення, рівень значущості t-критерію (p-рівень).

За шкалою *особистісні якості* дівчата показали підвищення у сприйнятті як чоловічих стереотипних особистісних якостей ($2,02 \pm 0,81$ на 1-му курсі, $1,88 \pm 0,83$ на 3-му та $2,83 \pm 0,72$ при $p < 0,01$ – на 4-му курсі) так і аутостереотипних якостей ($1,71 \pm 0,95$ на 1-му курсі, $1,87 \pm 0,68$ на 3-му та $3,17 \pm 0,75$ при $p < 0,01$ – на 4-му курсі). При цьому стереотипність сприйняття жіночих якостей на 4-му курсі у дівчат вища. Такі результати свідчать про нижчу стереотипність дівчат у сприйнятті особистісно-професійних якостей порівняно з курсантами-хлопцями.

За шкалою *типові для статі види діяльності* дівчата показали підвищення у сприйнятті стереотипів чоловічих видів діяльності ($2,14 \pm 0,58$ на 1-му курсі, $2,25 \pm 0,48$ на 3-му та $2,67 \pm 0,58$ при $p < 0,05$ – на 4-му курсі) та пониження аутостереотипів у сприйнятті жіночих видів діяльності ($3,57 \pm 1,13$ на 1-му курсі, $2,63 \pm 0,58$ при $p < 0,01$ на 3-му та $2,85 \pm 0,68$ – на 4-му курсі), що свідчить про зміну стереотипного сприйняття дівчатами видів діяльності та непогодження з такими суспільними уявленнями щодо “жіночих” видів діяльності.

За шкалою *статеві співвіднесені професійні та соціальні ролі* виявлено

аналогічну динаміку підвищення стереотипів щодо чоловічих ролей ($2,86 \pm 0,69$ на 1-му курсі, $3,63 \pm 0,92$ на 3-му та $3,52 \pm 1,12$ при $p < 0,01$ – на 4-му курсі) та пониження аутостереотипів у сприйнятті жіночих ролей ($4,71 \pm 0,49$ на 1-му курсі, $3,63 \pm 0,58$ при $p < 0,01$ на 3-му та $3,51 \pm 1,03$ – на 4-му курсі), що свідчить про непогодження дівчатами зі стереотипами соціальних та професійних ролей жінок, вироблених у суспільстві.

За шкалою *стереотипна оцінка зовнішніх даних* дівчата показали пониження стереотипного сприйняття як чоловічої ($3,71 \pm 0,49$ на 1-му курсі, $4,03 \pm 0,93$ на 3-му та $3,33 \pm 1,02$ при $p < 0,01$ – на 4-му курсі) так і жіночої ($4,88 \pm 0,57$ на 1-му курсі, $4,51 \pm 0,53$ на 3-му та $3,35 \pm 1,01$ при $p < 0,01$ – на 4-му курсі) зовнішності протягом навчання. При цьому аутостереотипи щодо зовнішності у дівчат молодшого курсу є значно вищими за стереотипи стосовно зовнішності чоловіків. Зазначимо, що з переходом на старший курс хлопці все більше поділяють аутостереотипи, а свідоме погодження з такими уявленнями свідчить про підвищення рівня стереотипності їх гендерної ідентичності та про суб'єктивну готовність відповідати стереотипним моделям поведінки, будувати власну

перспективу професійної самореалізації під впливом цих моделей. У дівчат же переважно спостерігається тенденція до пониження рівня аутостереотипів й відповідно їх гендерної ідентичності, готовність змінювати стереотипні моделі поведінки у вибудовуванні професійної самореалізації та життєствердження як майбутніх правоохоронців.

Висновки. Таким чином дослідження мотиваційно-ціннісних характеристик життєвих домагань майбутніх правоохоронців показало, що протягом навчання у хлопців відбувається підвищення мотивації досягнення успіху, а у дівчат цей показник знижується. Провідними цінностями хлопців стають високе матеріальне становище, досягнення, саморозвиток та активні соціальні контакти, у дівчат – саморозвиток, духовна задоволеність, власний престиж та креативність. Для реалізації цих цінностей хлопці обирають навчання та професійну сферу, а дівчата ще й сімейне життя. У дівчат на відміну від хлопців спостерігається тенденція до зниження показників смисложиттєвих орієнтацій з переходом на старші курси. Результати дослідження операційно-регуляційних характеристик життєвих домагань показало,

що для майбутніх правоохоронців хлопців характерним є підвищення тенденції щодо звернення до стереотипного вирішення проблемних ситуацій під час оволодіння фахом, що свідчить про закріплення їх статоворольових образів у самосприйнятті та узгодження їх з соціально встановленими суспільними нормами, хлопці свідомо прагнуть відповідати таким соціальним експектаціям. У майбутніх правоохоронців дівчат підвищується закріпленість у самосприйнятті статоворольових образів, узгоджених з соціально встановленими суспільними нормами, лише відносно їх гендерних ролей та соціального оточення, а стосовно власного майбутнього та життєвих цілей відбувається зниження свідомого бажання відповідати цим соціальним експектаціям. Така динаміка може бути пояснена специфічністю професійної діяльності, якою вони оволодівають під час навчання, що закономірно в контексті досліджень професійної придатності та здібностей особистості до різних видів діяльності, правоохоронної у тому числі [1; 4]. Разом з тим відбувається загальне зниження інтернальності майбутніх правоохоронців обох статей, та як наслідок їх здатності до саморегуляції.

Література

1. Барко В. І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): [монографія] / В. І. Барко. – К.: Ніка-Центр, 2002. – 296 с.
2. Долгих Л. М. Вплив статоворольових стереотипів на кар'єрні домагання молоді : дис. канд. психол. наук : 19.00.05 “Соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / Л. М. Долгих; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2007. – 187 с.
3. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики “Уровень субъективного контроля” / Е. Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 2. – С. 103–114.
4. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант / В. Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова. – М.: Наука, 1991. – С. 7–21.

Movmyha N. E., researcher of the Department

GENDER DIFFERENCES IN MOTIVATIONAL VALUE AND REGULATORY CHARACTERISTICS OF VITAL SOLICITATIONS OF FUTURE LAW ENFORCEMENT

The article investigates the gender features motivational values and regulatory characteristics of vital solicitations of future police officers. Analysis of gender differences in the content and features of motivation to succeed, the hierarchy of values and areas of self-realization, personal meanings of professional work, life goals and their level of meaningfulness cadets boys and girls junior and senior years are analyzed. The features of effective autonomy, reliability and flexibility of gender-role stereotypes and correlated with their professional and social roles are disclosed. The contents of gender-specific aspects of the hierarchy of values and life meaning orientations are revealed. Gender differences in locus of control of their own future law enforcement activity in their sex-role pattern consistent with socially prescribed social norms are investigated. In particular, stereotyped patterns of their gender identity and subjective willingness to meet stereotyped behaviors, build your own prospect professional fulfillment influenced by these models are disclosed.

Keywords: motivational value characteristics, regulatory characteristics of vital solicitations, sex-role stereotypes and sex-image, future police officers.

*Найчук В. В., аспірант кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди (м. Харків)*

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття відображає основні передумови та теоретичні положення розвиваючої програми, спрямованої на формування і розвиток у молодших школярів естетичного сприйняття. Дана характеристика структури естетичного сприйняття, особливостей його реалізації.

Ключові слова: естетичне сприйняття, синестезія, сприйняття форми, формоутворення, естетичні емоції.

Статья отражает основные предпосылки и теоретические положения развивающей программы, направленной на формирование и развитие у младших школьников эстетического восприятия. Дана характеристика структуры эстетического восприятия, особенностей его реализации.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, синестезия, восприятие формы, формообразование, эстетические эмоции.

Современное общество представляется нам как общество информационное, где основным элементом эффективного развития, полноценной жизнедеятельности, гармоничного сосуществования с окружающим миром является информация. Данная ситуация требует поиска новых путей развития образования и науки, которые будут способны обеспечить возможность интеллектуального и духовного совершенствования личности. Таким образом, всесторонне развитая личность, соответствующая требованиям общества, способна не только к восприятию и передаче информации, но также к созданию предметов интеллектуального и духовно - культурного наследия.

Поскольку важнейшим этапом в процессе формирования и развития личности является младший школьный возраст, мы обратили внимания на данную возрастную категорию. Следует заметить, что преобладающее большинство существующих исследований особенностей ребенка младшего школьного возраста направлены на изучение когнитивной, эмоционально – волевой сферы личности. Определенно, данный возрастной период является сенситивным для основных когнитивных процессов, необходимым является изучения особенностей эмоциональной сферы ребенка, изучение уровня его тревожности и т.д. Однако, в процессе пристального изучения одних процессов психики личности, другие выпадают из поля зрения исследователей. Поэтому мы обратили внимание на особенности эстетического восприятия,

изучение которого является достаточно поверхностным и ограниченным определенными явлениями.

Подтверждением данного утверждения может быть то, что подавляющее большинство исследований эстетического восприятия проводятся в контексте изучения особенностей восприятия предметов искусства, творческих способностей ребенка, особенностей восприятия художественных текстов и т.д., иными словами, ограничены рамками духовно – культурной сферы личности. При этом, в процессе продуктивной эстетической деятельности у личности формируются и развиваются как творческие способности, воображение, эмпатия и т.д., так и познавательные процессы (мышление, восприятие, память, внимание), а также эмоционально - волевая сфера [5;6;12].

Отмечено, что традиционная система обучения часто приводит к угасанию некоторых существенных особенностей эстетических способностей уже в течение первых лет обучения. Такая ситуация делает необходимым создание и внедрение программ, в которых формирование и развитие некоторых специфических процессов и явлений (в нашем случае - эстетическое восприятие) будет интегрировано в процесс развития познавательной и эмоциональной сферы.

Обеспечение эффективного внедрения формирования и развития способности к эстетическому восприятию требует глубокого изучения закономерностей эстетического восприятия, его специфических качеств.

В первую очередь, следует отметить, что эстетическое восприятие понимается нами не как просто непосредственный процесс отражения окружающей действительности, а как сложная комплексная способность. Рассматривая эстетическое восприятие, необходимо учитывать особые явления и процессы, в которых данная способность интегрирована. Таким образом, мы рассматривали эстетическое восприятие как одну из основных категорий эстетической деятельности.

Мы придерживаемся определения эстетической деятельности как духовно - практической деятельности человека, основанной на процессе формообразования, целью которой является гармонизация личности, мира и их взаимоотношений [13]. «Форма» в данном случае понимается нами в широком смысле, как существующая во времени и пространстве, несущая ценностно – ориентированную информацию. «Формообразование» мы понимаем как деятельность, характерную для всех сфер человеческой жизнедеятельности.

Изучение особенностей эстетического восприятия имеет циклический характер. Изначально, к данной проблеме обращались древние и средневековые философы, эстетики, психологи (Пифагор, Платон, Вителло, Фома Аквинский, И. Кант, В. Ворингер, К. Белл, Р. Фрай и другие) [1;2;9;11;14].

Благодаря первым исследованиям, была выявлена связь эстетического с наслаждением (эстетическое наслаждение), предложены основные эстетические законы (целостности и единства, числа, ритма, равенства и т.д.) [Бычков]. Также, следует отметить, что первые работы в данной сфере были направлены в основном на изучение процесса визуального эстетического восприятия, что в свою очередь привело к выделению способности к восприятию формы как основной составляющей категории в эстетическом восприятии [14].

Следующим важным периодом в изучении особенностей эстетического восприятия можно считать начало XX века (А.А. Леонтьев, М.С. Каган, П.Я. Якобсон, Р. Арнхейм, Э. Нойман, А. Маслоу, Д.Н. Абрамян, М. Дессуар, Ю.П. Крупник, Б.П. Юсов, Д. Берлайн и другие) [1;2;9;11]. Исследования вновь обратились к проблеме эстетичности формы как наиболее

эффективному способу интерпретации сходства эстетических вкусов и закономерностей эстетического восприятия. Особое место идея формы как носителя эстетического заняла в концепциях дизайнера и технической эстетики.

Что касается вопроса о единстве и различии эстетического и художественного восприятия, мы придерживаемся позиции преобладающего большинства исследователей: эстетическое и художественное восприятие не являются тождественными, поскольку эстетическое восприятие не сводится не только лишь к восприятию произведений искусства, но и к восприятию окружающей и социальной действительности. Таким образом, эстетическое восприятие определяется как процесс взаимодействия эстетического объекта с субъектом, в результате которой осуществляется удовлетворение эстетических потребностей последнего [4;7;8;13].

Эстетическое восприятие представляет собой специфическую форму человеческой деятельности, которая зависит от определенных социальных условий, уровня образованности, национальной принадлежности, влияния среды и т.д. Следует отметить, что единого понимания данной способности не существует, эстетическое восприятие понимается как духовно - культурное присвоение личностью значимого в реальном мире [2]; как специфическая форма психической деятельности человека, в результате которой общественно значимое содержание продуктов духовно – культурной деятельности, развивающиеся исторически, становятся достоянием отдельной личности и оказывает на нее свое специфическое воздействие и т.д. [11]

Экспериментальная модель чувства формы, предложенная Е.М. Торшиловой [13], включает в себя способность воспринимать, придавать значение форме с помощью воображения и эмпатии. Согласно данной модели, восприятие формы представляет собой когнитивно - эмоциональную способность, которая является аспектом познания человеком мира в процессе познавательной, творческой, коммуникативной, поведенческой деятельности.

Также в процессе работы нами было выявлено, что в структуре эстетического

восприятия необходимо выделить особое специфическое явление - способность к синестезии. Интерес к данному явлению возник в конце XIX – XX вв.

Наиболее подробно явление синестезии в различных аспектах рассматривали С.В. Воронин, Б.М. Галеев, В.П. Глухов, А.П. Журавлев, В.В. Левицкий, А.Р. Лурия, Ю.Г. Легенький, Л.П. Прокофьева, Р.О. Якобсон, Г. Браэм, О.Хавьер, С. Барон - Коэн и др [10].

Наиболее сложным моментом в работе с данным явлением было то, что для синестезии не существует единого определения, трактовки ее радикально отличаются. Например, представители медицинских наук жестко ограничивают понимание синестезии как феномена, который проявляется избирательно и наследуется генетически. Согласно их убеждению, по своей природе синестезия, представляет усиленное взаимодействие анализаторов, а восприятие «помимо воли» является основой, базируясь на которой исследователи называют другие проявления синестезии (под "другими" мы понимаем синестезию как осмысленное проявление реакции нескольких органов чувств на определенный раздражитель или как ответ на поставленную задачу) ложными или искусственными. Более того, некоторые исследователи [10] утверждали, что синестезия является генетическим нарушением.

Однако, мы не согласны с данным утверждением. Проанализировав работы Б.М. Галеева, который понимает синестезию не как аномалию или феномен, а как норму человеческой психики [3]. По его мнению, синестезия - социальный, культурный, а не биологический феномен.

Такая интерпретация синестезии соответствует нашему представлению о синестезии и подтверждает сделанный нами вывод о том, что необходимо различать два основных типа явлений, обозначаемых одним термином «синестезия». Первый тип является тем феноменом, о котором мы говорили ранее – аномальными синестетическими нарушениями. Что касательно второго – это проявления ассоциативных ощущений, присущих большинству людей как психологическая норма.

Помимо способности к восприятию формы и синестезии, в структуре эстетического восприятия также следует

выделить эмоциональный аспект [9]. Эмоциональность эстетического восприятия изначально заложена в воспринимаемом эстетическом объекте, занимают особое место в процессе отражения человеком действительности. В основе их лежит способность к восприятию гармонии и красоты.

В процессе восприятия эстетического объекта субъект переживает определенное эмоциональное состояние (в случае художественного произведения - схожее с тем эмоциональным состоянием, которое испытывает герой произведения). И хотя обычно чувства имеют «созерцательный» характер (в случае восприятия объективной действительности), они становятся активными, когда интегрируются в деятельность человека, придавая ей определенные эстетические формы и черты. Человек испытывает эстетические чувства не только наблюдая за процессом эстетической деятельности, но и будучи лично включенным в нее [11].

В результате переживания эстетического чувства может возникнуть специфическая его форма - эстетическое удовольствие, которое представляет собой удовольствие как результат восприятия определенных качеств и характеристик объективных предметов или явлений. В простой форме это чувство выступает как «чувственный тон», отличающий отдельные ощущения. В более сложной форме оно проявляется при восприятии предметов и явлений, состоящих из ряда элементов. В этом случае его основу составляет своеобразное сочетание в целом явлении его элементов — звуков, красок, движений, форм и т. д. Одни такие сочетания воспринимаются с удовольствием, другие с неудовольствием [9;11].

Наше утверждение о том, что целью эстетического восприятия является гармонизация личности с окружающим миром подтверждает и тот факт, что эстетическое удовольствие вызывает у человека гармонические сочетания, в то время как дисгармонические сочетания, наоборот, вызывают неприятные ощущения.

Мы уже обозначали, что процесс эстетического восприятия представляет собой сложную структуру [9;11]. Он реализуется на нескольких уровнях, включающих в себя определенные процессы и явления:

1. Перцептивний. В отличие от простого процесса чувственного восприятия, процесс эстетического не направлен лишь на непосредственное созерцание, а представляет собой процесс активной духовно – познавательной деятельности.

2. Эмоциональный. Эмоции в процессе эстетического восприятия представляют собой сложную систему различных (часто противопоставленных) элементарных эмоциональных реакций, идей, образов, возникающие в сознании личности в процессе реализации эстетического восприятия.

3. Продуктивный. На данном уровне происходит сложный процесс, включающий последовательность определенных эстетических процессов и категорий. Коротко его можно охарактеризовать следующим образом: в процессе восприятия и эмоциональной оценки возникают определенные эстетические представления (закрепленные в образе результаты восприятия эстетического объекта), на основе которых формируется эстетическое впечатление (память, оценка и закрепление в сознании эстетических представлений).

В процессе комбинирования с эстетическими чувствами, создается мобилизирующее влияние на психофизиологические процессы человека, стимуляция его активной познавательной и творческой деятельности.

В результате проведенных нами исследований [9;10;11] было выявлено, что эстетическое восприятие имеет тесную связь с образной, модально специфической памятью, что подтверждает нашу гипотезу о потенциале влияния эстетического восприятия не только на развитие духовно – культурной сферы личности, но также и когнитивной, социальной и других сфер жизнедеятельности личности.

Таким образом, на основании глубоко теоретического анализа, а также основываясь на результатах экспериментальных исследований, мы сочли необходимым разработку программы развития эстетического восприятия младших школьников.

Данная программа реализуется в три этапа, которые отвечают вышеописанным структурным уровням процесса эстетического восприятия.

1. Первый этап «Когнитивный». Целью данного этапа является развитие основных когнитивных процессов младшего школьника. Включает в себя следующие стадии:

1.1. Первая стадия. Формирование мотивации к участию в программе.

На данной стадии основными задачами является формирование положительного отношения участников группы к участию в развивающей программе через ознакомление с ее целью и содержанием, а также стимуляция осознания участниками собственной мотивации к участию. Упражнения данной стадии призваны обеспечить детям заинтересованность в достижении положительных результатов, положительное отношение к организатору, а также готовность к работе в группе.

1.2. Вторая стадия. Комплексное познавательное развитие.

На данной стадии реализуется комплекс упражнений, направленных на развитие процессов восприятия, памяти, внимания, мышления.

Задачами данной стадии является:

- развитие у школьников стойкого познавательного интереса;
- развитие основных форм и функций восприятия, памяти, основных форм мышления;
- развитие речевой деятельности;

1.3. Третья стадия. Чувственное восприятие.

Целью является формирование способности к чувственному восприятию объектов. На данной стадии основными задачами является:

- формирование способности к абстрагированию, интерпретации и моделированию различных форм объектов;
- развитие перцепционного образного мышления на формообразование;
- развитие сенсорных реакций;
- развитие ассоциативного мышления и восприятия, а также способности к межсенсорному восприятию формы через различные модальности;

2. Второй этап «Эмоциональный».

Данный этап включает в себя упражнения, направленные на формирование способностей к осознанию собственных эмоций, пониманию эмоций окружающих людей, а также особых эстетических переживаний.

2.1. Первая стадия. Знакомство с эмоциями.

На данной стадии участникам группы предлагается познакомиться с особенностями собственных эмоциональных реакций, дается информация об их влиянии на жизнедеятельность и взаимоотношений с окружающим миром. Основными задачами является:

- способствование развитию процесса самопознания, принятию собственной индивидуальности;
- стимуляция к познанию эмоциональных состояний;
- развитие навыков здорового социального поведения, формирование осознания принадлежности к определенной группе;

2.2. Вторая стадия. Эстетические эмоции.

Целью данной стадии является формирование непосредственно эстетических эмоций. Задачами данной стадии является:

- формирование эмоциональной отзывчивости (эмпатии) к воспринимаемым предметам;
- формирование способности к эмоциональной оценке воспринимаемых объектов;
- формирование способности к определению замысла и оценки эмоционального состояния автора воспринимаемого объекта;
- формирование и развитие эстетической потребности к восприятию и созданию эстетических объектов.

3. Третий этап «Деятельностный».

На данном этапе участники развивающей группы овладевают теоретическими и практическими навыками трансформации эстетических объектов.

3.1. Первая стадия. Эстетическая деятельность.

На данной стадии реализуются следующие задания:

- развитие моторики, пластической и мимической выразительности;
- формирование и развитие формообразующих движений;
- развитие способностей к созданию эстетических образов;
- формирование и развитие способности к образному и продуктивному формообразованию;

- развитие способности к полимодальному (сензитивному) восприятию и формирование реализации данной способности в процессе эстетической деятельности.

3.2. Вторая стадия. Рефлексивная.

Целью данной стадии является осознание результативности участия в развивающей программе для обеспечения активного применения в учебной деятельности младших школьников.

Задачами данной стадии являются:

- детализации сформированных способностей, которые приобрели участники программы;
- уточнение сфер реализации полученных способностей;
- обобщение результатов программы и подведение итогов.

Таким образом, на основании теоретического анализа подходов и экспериментальных исследований эстетического восприятия, мы определили, что:

- эстетическое восприятие не сводится к пассивному отражению окружающей действительности, а представляет собой сложную комплексную структуру, в которой особо следует выделить способность к восприятию формы и синестезию.

- эстетическое восприятие реализуется на нескольких уровнях, условно названными нами как: перцептивный (отражающий непосредственно процесс восприятия эстетического объекта); эмоциональный (сложная совокупность различных эмоциональных реакций на воспринимаемую эстетическую информацию); продуктивный (система эстетических процессов и категорий, результатом которых является активизация познавательной, творческой деятельности, и ее практическая реализация).

На основании теоретического анализа и результатов экспериментального исследования нами была предложена развивающая программа, направленная на комплексное развитие когнитивной, эмоциональной и деятельностной сферы младшего школьника.

Особенности и результативность программы развития эстетического восприятия младших школьников будут раскрыты в наших последующих научных публикациях.

Література

1. Боров Ю. Б. Эстетика /Ю.Б. Боров.— 4-е изд., доп.— М.: Политиздат, 1988.— 490 с.
2. Бычков В.В. Эстетика: Учебник. — М.: Гардарики, 2004. — 556 с.
3. Галеев Б.М. Влияние нормативной эстетики на изучение синестезии. Системно-синергетическая парадигма в культуре и искусстве (матер.симп.)/ Б.М.Галеев. - Таганрог: ТГРУ, 2004.
4. Каган М.С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств.- Л., 1972.-440 с.
5. Коваленко О. Барви та відтінки // Дошкільне виховання. – 2003. - №2. – С. 11-13.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989.- 123 с.
7. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов.- М.: Просвещение, 1985.- 175 с.
8. Лихачев Б.Т. Критерии эстетического отношения школьников к действительности и искусству. - Сов. Педагогика, 1983.- №6. - С. 52-57.
9. Найчук В.В. Психологічні особливості взаємозв'язку естетичного сприйняття та зорової пам'яті у першокласників // Науково – практичний журнал Південного наукового центру НАПН України «Наука і освіта». Тематичний спецвипуск: «Актуальні проблеми рекреаційної психології дитинства».- № 10, 2012.- с. 175 -178
10. Найчук В.В. Синестезия как норма. Исследование синестезии младших школьников.Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(9), Issue: 19, 2014.- pp.149 – 152
11. Найчук В.В. Особливості естетичного сприйняття як особливої форми естетичної діяльності. / Вісник ХНПУ. Серія "Психологія. Випуск 45. Частина II/ В.В. Найчук.- Харків: ХНПУ, 2013.- с. 151-158.
12. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН СССР, 1961. - 87 с.
13. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3 – 7 лет (теория и диагностика).- Деловая Книга, 2001.- 141 с.
14. Умберто Эко Эволюция средне вековой эстетики.- "Азбука - классика", 2004. – 39 с.

Naychuk V., postgraduate student

**THEORETICAL PREREQUISITES OF THE PROGRAM OF THE DEVELOPMENT
YOUNGER STUDENTS' AESTHETIC PERCEPTION**

This article proposes theoretical analysis of the problem of aesthetic perception and its place in human life, acquaints with concept and characteristics of aesthetic perception, its composition and implementation features, reveals the levels of aesthetic perception` process. Its focuses on the relevance of the development primary school children` aesthetic perception and focuses on its potential positive effect on the development of all spheres children's life.

In detail describes the morphogenesis and synesthesia' phenomena. Clarifies their position in the structure of aesthetic perception and its festures. Reveals the role of the emotional sphere in the aesthetic perception` process.

In the end of the article author describes the main prerequisites and theoretical foundations of the program of the development younger students` aesthetic perception.

Keywords: aesthetic perception, synesthesia, form perception, morphogenesis, aesthetic emotions

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ

У статті розглядаються питання, що пов'язані з особливостями формування готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів, зокрема використання активних форм та методів.

Ключові слова: готовність до діяльності, активні методи, дискусія, аналіз ситуацій, відеометод, рольові та ділові ігри, супервізування, когнітивна терапія, індивідуальна та самостійна робота.

В статье рассматриваются вопросы, что связанные с особенностями формирования готовности будущих психологов к предотвращению и преодолению семейных конфликтов, в частности использование активных форм и методов.

Ключевые слова: готовность к деятельности, активные методы, дискуссия, анализ ситуаций, видеометод, ролевые и деловые игры, супервизирование, когнитивная терапия, индивидуальная и самостоятельная работа.

Постановка проблеми. Процес формування готовності до запобігання та подолання сімейних конфліктів є необхідною передумовою розвитку майбутнього психолога у вищому навчальному закладі, що в свою чергу обумовлює якість, ефективність його підготовки та забезпечує результативність навчально-професійної діяльності. В процесі професійної підготовки, що відбувається в період навчання у ВНЗ, ключову роль має відігравати загальна і спеціальна професійно-психологічна підготовка. Як показало вивчення досліджуваної проблеми, у процесі підготовки практичних психологів нові знання повинні даватися не просто для збагачення теоретичних уявлень, а для розширення можливостей студентів розв'язувати проблеми (особистісні чи професійні), які перед ними постають. Тобто, варто змінити форми подачі навчального матеріалу, оскільки теоретичні знання з психології, які набувають студенти, мають бути суб'єктивно значущими, такими, що змінюють їх самих, розв'язують їх внутрішні протиріччя, формують світогляд, позитивне ставлення до себе та інших, ціннісні орієнтації, особистісні настановлення.

Аналіз останніх досліджень. Аналізуючи праці відомих науковців (Г. Абрамова, О. Бондаренко, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, С. Максименко, М. Обозов, Н. Чепелева, Н. Пов'якель, В. Панок, Л. Петровська, Т. Яценко та часткові прикладні дослідження (Н. Амінова та Молоканова, Н. Бачманова, Ю. Долинської, З. Кісарчук, Л. Терлецької, Л. Уманець,

Н. Шевченко та ін. ми дійшли висновку, що професійний та особистісний аспекти підготовки психолога є взаємообумовленими та взаємопов'язаними та поєднані в єдину проблематику професійно-особистісного становлення психолога. Таким чином, процес підготовки студентів-психологів має включати не тільки засвоєння теоретичних знань, практичних вмінь і навиків, а й формування професійно важливих рис особистості студента. Як свідчить практика, система професійної підготовки психологів, що діє нині, характеризується наявністю суперечностей, основними з яких є суперечності між абстрактним характером предмета навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності; між роздрібненістю знань із багатьох навчальних дисциплін і необхідністю системного використання в майбутній практичній діяльності; виконавчою позицією студентів у навчанні та ініціативною позицією фахівців у практичній діяльності.

Метою статті є висвітлення активних форм та методів навчально-виховного процесу, як основи формування готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Всі знання, які студент здобуває у вузі, впливають на його подальший професійний ріст. На нашу думку, при підготовці майбутнього фахівця по запобіганню та подоланню сімейних конфліктів кожний навчальний предмет у вузі повинен містити наукову інформацію, необхідну для

прикладного застосування її в діяльності майбутнього психолога, тобто викладання будь-якого навчального предмета у вузі слід проводити в контексті майбутньої професії студентів. Особливо це стосується таких дисциплін як «Вікова психологія», «Психологія конфлікту», «Психологія сексуальності», «Психологічне консультування», «Сімейне консультування» і т.д. Це пов'язане з тим, що мета й завдання конкретної навчальної дисципліни визначають та уточнюють загальні цілі освіти сучасного фахівця, орієнтовані на розвиток індивідуальних властивостей і на професійний і особистісний розвиток студента.

На думку С.М. Кучеренко [7], формування психологічної готовності до професійної діяльності являє собою розвиток, становлення необхідних ставлень, установок, досвіду, майстерності, які дають можливість людині усвідомлено здійснювати професійну діяльність. Слід зазначити, що формування готовності починається з поінформованості про характер діяльності, набуття необхідних знань, умінь, навичок, здібності їх реалізувати, при розвитку позитивного відношення до цієї справи, мотивованого підвищення вимогливості до себе. Ми погоджуємось з думкою І.П. Голосніченка [2], що психологічно підготувати до майбутньої професійної діяльності, можливо за умови удосконалення процесу навчання майбутніх психологів, тобто піднявши його на рівень академічної підготовки, поєднавши теоретичні знання з практикою. В умовах вищого навчального закладу готовність до запобігання та подолання сімейних конфліктів найбільш успішно формується тоді, коли весь зміст навчально-виховного процесу максимально наближений до умов практичної діяльності майбутніх фахівців. Тому, навчальний процес у вищих навчальних закладах підпорядковується закону моделювання, згідно з яким усі заходи, що проводяться в вищому навчальному закладі, мають бути насиченими професійним змістом і відбуватися в ситуаціях, максимально наближених до тих умов, в які майбутній психолог може потрапити в реальній ситуації. У відповідності Закону України «Про вищу освіту» навчальний процес у вищих навчальних закладах здійснюється у таких формах: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні

заходи, гурткова робота, індивідуальна робота. Практика свідчить, що на проблемних лекціях слід викладати теоретичний матеріал (основні поняття теми, принципи, підходи, прикладів тощо), який включав би в себе сутність сімейного конфлікту, причини, види та особливості протікання сімейних конфліктів, особливості діяльності психолога при запобіганні та подоланні сімейних конфліктів, методи та методики дослідження сімейної взаємодії, психологічну допомогу учасникам сімейних конфліктів; зміст та структуру готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів; психологічне забезпечення формування готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів. Особливість таких лекцій полягає в тому, що викладач на занятті за допомогою спеціальних проблемних запитань активізує навчально-професійний досвід майбутніх психологів і залучає їх до активної навчальної діяльності (аналізувати певну наукову чи практичну проблему, здійснювати порівняльний аналіз, виокремлювати суттєві ознаки основних понять теми тощо).

На підставі аналізу результатів досліджень ми з'ясували, що в процесі навчання у ВНЗ студенти-психологи відзначають недостатню кількість практичних занять по психологічним дисциплінам, на яких вони можуть відпрацювати теоретичні знання, отримані на лекціях, під час самостійної підготовки і одержати необхідний практичний досвід. Проте ВНЗ має певні нормативи, згідно яким і розподіляється навчальне навантаження по психологічних дисциплінах. Тому цілком зрозуміло, що постає питання застосування активних методів навчання, які забезпечать ефективне формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Практика підтверджує, що якість підготовки фахівців суттєво знижується, передусім, внаслідок застосування пасивних методів дидактичного впливу. Методи активізації навчальної діяльності студентів, на думку В.Ковальчук, безпосередньо сприяють їхньому самовдосконаленню, формують у них первинні навички й уміння фахової роботи, змістовні мотиви і мотивації навчальної та майбутньої професійної діяльності, суттєво впливають на зміст

життєвих настанов, розвивають активність в навчальній діяльності[5]. Навчання в малих групах спонукає майбутніх психологів до більш активної участі у навчальному процесі. Студенти краще засвоюють матеріал, коли їх залучають до вирішення різноманітних проблемних завдань по запобіганню та подоланню сімейних конфліктів.

Особливу увагу варто приділити проведенню практичних занять. Основна мета повинна бути спрямована на формування професійних умінь та особистісних якостей майбутнього психолога. При проведенні практичних занять з дисципліни «Робота практичного психолога з сім'єю», «Психолого-педагогічне та сімейне консультування» доцільним буде: поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи при опрацюванні соціальних та психологічних причин виникнення конфліктів у сім'ї, дослідження особливостей соціально-психологічних проблем сім'ї; формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнення, опанування навичок організації професійної діяльності при роботі з учасниками сімейних конфліктів; накопичення первинного досвіду при проведенні профілактичної, діагностичної, консультативної роботи з сім'єю, з учасниками сімейних конфліктів.

Оскільки, готовність студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів торкається дуже багатьох аспектів і проблем, що відносяться до різних галузей психологічних знань, то одним з найбільш ефективних видів надання психологічної допомоги сім'ї є психологічне консультування, то доцільно на практичних заняттях використовувати елементи психоконсультування.. На нашу думку, майбутній психолог має бути компетентним на високому рівні у всіх сферах застосування психоконсультування: консультування тих, хто має одружуватись, консультування при подружніх конфліктах, консультування батьків і дітей при виникненні конфліктів між ними і т.д.. На занятті викладач пропонує одному із студентів розіграти перед групою роль клієнта, запропонувавши деяку реальну чи гіпотетичну проблему для аналізу (проблеми ревності, зради чи процесу розлучення і т.д.). Іншому студенту пропонується здійснювати роль

консультанта. Всі інші члени групи виконують роль супервізорів. Однак на протязі заняття студент, який виконує роль консультанта, може замінюватися. У певних випадках роль клієнта може виконувати викладач. У ході розгортання процесу консультування викладач може коментувати дії консультанта чи клієнта, пропонувати йому зайняти ту чи іншу позицію, пропонувати іншим членам групи включитися в роботу і допомогти консультанту. Аналіз проходить до відповідного рівня зібраної інформації про клієнта. Далі необхідно систематизувати і структурувати цю інформацію, і на основі наявних у студентів і викладача психологічних знань, сформулювати проблему клієнта вже психологічною мовою, тобто у вигляді психологічної проблеми. Студенти пробують це робити в процесі групової дискусії. У зв'язку з цим, важливу роль у професійній підготовці студентів-психологів відіграють дискусії. Завдання дискусії: поглиблювати знання слухачів з теми, яка розглядається; виявляти заплутані питання; розвивати вміння учасників аргументовано обстоювати свою думку, вміння уважно та зважено вислуховувати думки опонентів; формувати й розвивати культуру обговорення спірних питань [5, с.97].

З метою стимулювання творчої активності та продуктивної діяльності студентів у сучасних умовах навчання у ВНЗ широко використовується такий метод як «мозковий штурм» або «мозкова атака». Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем у сімейному житті. Важливим у формуванні готовності студентів-психологів до професійної діяльності є такий метод активного навчання як аналіз конкретних ситуацій. Цей метод активного навчання дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів та розгляд складних сімейних конфліктних випадків, проблемних ситуацій. Головна мета навчальної проблемної ситуації - викликати пізнавальний інтерес у студентів, спрямувати їхню розумову діяльність. Проблема ситуація може бути надана на початку розгляду навчальної теми й використовуватися як основа для вивчення матеріалу або ж після вивчення окремого питання або цілої теми. У такому разі це сприятиме узагальненню та систематизації

матеріалу. Так, при вивченні теми «Соціальна ситуація розвитку підлітка» з курсу вікова психологія, можна зосередити увагу студентів-психологів на стосунках дітей-підлітків і їхніх батьків.

З метою вивчення основних понять варто використовувати метод незакінчених речень. Так, в рамках вивчення теми «Конфлікти в сім'ї» майбутнім психологам пропонують дати визначення поняття «сімейний конфлікт – це...», вивчаючи тему «Поняття про шляхи запобігання сімейним конфліктам, учасники заняття мають змогу визначити поняття: «До шляхів запобігання сімейним конфліктам відносяться: ...».

В руслі нашого дослідження ми пропонуємо застосовувати фрагменти відеофільмів, відеоматеріалів для формування нових знань, їх контролю, закріплення, узагальнення, систематизації отриманих знань, вмінь та навичок. Епізоди фільмів дають уявлення про особливості взаємостосунків в сім'ї, особливості поведінки під час сімейних конфліктів, елементи подолання сімейних конфліктів. З метою формування готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів студентам варто запропонувати перегляд фрагменту фільму «Любовь и голуби», в якому продемонстровано конфліктну сімейну ситуацію, з подальшим аналізом переглянутого фрагменту. Студенти мають змогу проаналізувати особливості сімейних стосунків, протилежність поглядів подружжя на ведення домашнього господарства, індивідуально-психологічні особливості членів сім'ї, причини виникнення сімейного конфлікту. Також змістовним буде перегляд фрагментів фільму «За сімейними обставинами», в якому майбутні психологи мають можливість проаналізувати основні проблеми взаємостосунків між чоловіком та дружиною, між невісткою і свекрухою, між зятем і тещею, проблему виховання дітей в сім'ї, способи подолання сімейних конфліктів.

Саме включення студента в різноманітні види діяльності, що мають чітко сформульовані завдання, сприяє успішному становленню майбутнього психолога. Останнім часом акцентується увага на застосуванні соціально-психологічного тренінгу під час навчання студентів-психологів. Особливості психологічного тренінгу розкривають в

своїх роботах велика кількість науковців. Як свідчить практика, застосування соціально-психологічного тренінгу в системі вищої освіти вимагає урахування цілого ряду організаційних і психолого-педагогічних умов, таких як часові рамки занять, спеціально обладнані аудиторії і кабінети, специфіка професійної діяльності викладачів вузу, а також особливості взаємодії викладача і студентів.

Особливої уваги потребує самостійна робота студентів-психологів, яка має на меті формування їх пізнавальної активності, засвоєння ними основних вмінь та навичок роботи з навчальними матеріалами, поглиблення та розширення вже здобутих знань, підвищення рівня організованості тощо. Враховуючи думки дослідників, студентам для належної підготовки до запобігання та подолання сімейних конфліктів важливо: самостійно вивчати літературу з питань шлюбу та сім'ї, сімейних стосунків; брати участь у заходах, присвячених підготовці молоді до сімейного життя та психологічної підтримки членів молодих сімей; співпрацювати з психологами щодо недопущення та вирішення проблем і конфліктів, які виникають у сім'ях. Варто звернути увагу на такі теми для самостійного опрацювання: при вивченні курсу «Психолого-педагогічне консультування» (Взаємини батьків з дітьми-дошкільнятами, Психолого-педагогічне консультування батьків молодших школярів, Розв'язання психолого-педагогічних проблем підліткового віку; Консультування батьків юнаків та дівчат); при вивченні курсу «Психотренінг» (Підготовка ведучих тренінгових груп; Змістовні аспекти тренінгової програми розвитку професійної самосвідомості; Ігровий елемент в психологічному тренінгу).

При формуванні готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів доцільно використовувати рольові ігри. Такі ігри використовуються для імітаційного моделювання ситуації сімейно-шлюбного спілкування та взаємодії, апробації варіантів нової поведінки в ролі подружньої пари [13]. Тобто ми маємо на увазі, щоб на заняттях в ігровій формі програвалися типові конфліктні ситуації із сімейного життя та здійснювався пошук способів їх запобігання та подолання. Метою ділових ігор є розвиток уявлень студентів про ситуації

сімейно-шлюбної взаємодії, вміння аналізувати сімейну ситуацію, формування навичок по запобіганню та подоланню сімейних конфліктів. Завдяки грі інтенсифікується процес навчання, закріплюються нові поведінкові навички, знаходяться способи оптимальної взаємодії з іншими людьми, які раніше здавалися недоступними, тренуються і закріплюються вербальні і невербальні комунікативні уміння. Цей метод слід використовувати для того, щоб навчити студентів приймати позицію партнера по спілкуванню, «ввійти в його роль» та бачити ситуацію його очима. Особливо корисним це може бути при аналізі сімейних конфліктів. Так, наприклад, розглядаючи тему подружніх конфліктів, можна разом зі студентами вибрати складну конфліктну ситуацію і запропонувати розіграти її прямо на заняттях, де одні гратимуть ролі чоловіка, а інші – дружини. Потім можна запропонувати їм помінятися ролями і, нарешті, всім разом обговорити хід гри і ролеві позиції всіх учасників. Таким чином можна розглядати й інші конфліктні ситуації, як, наприклад, протилежність поглядів на ведення домашнього господарства і участь у цьому процесі кожного члена сім'ї, розподіл сімейного бюджету тощо. При формуванні готовності майбутніх психологів до запобіганню та подолання сімейних конфліктів слід пам'ятати, що ділова гра, яка належить до активних методів навчання, забезпечує не лише активну творчу діяльність майбутнього психолога, а й створює умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвиває впевненість в собі, комунікативні та організаторські здібності.

У підготовці майбутніх психологів невід'ємним компонентом може стати супервізування, яке являє собою інтерактивний, оціночний процес, в якому більш професійно компетентний спеціаліст контролює роботу менш досвідченого колеги, з метою підвищити його можливості у психоконсультативній діяльності. Воно є корисною практикою, яка комбінує дидактичну і практичну підготовку в контексті розвиваючих відношень [1, 3]. Ще один метод, який рекомендують використовувати в якості дидактичного методу при засвоєнні студентами навичок практичного консультування, метод котерапевтичної роботи [6,12]. Викладач на практичних заняттях створює котерапевтичну пару з будь-яким

студентом, оскільки на етапі навчання студент самостійно навряд чи може ефективно вирішувати психологічні проблеми інших. Варто зазначити, що навчання консультуванню у режимі котерапії дає можливість студентам не тільки здобувати спеціальні навички й уміння, але й розвивати також такі особистісні якості як колегіальність, співробітництво, соціальна рефлексія тощо (подібні дані щодо групових форм навчання наводять також В.О.Якунін [11]).

Ми погоджуємось з С.К.Шандрук, який акцентує увагу не лише на психолого-педагогічній практиці, як основній формі організації практичної діяльності студентів, а й на написанні курсових та дипломних робіт» [10]. Варто зазначити, що написання курсових чи дипломних робіт сприяють формуванню в студентів умінь використовувати різноманітні джерела інформації для розв'язання проблеми, працювати спільно в групі, представляти й аргументувати власні пропозиції щодо виконання завдань, використовувати знання з інших предметів, виявляти існуючі на практиці способи її розв'язання й запропонувати власні алгоритми й технології, а також змушує знаходити цікаві форми репрезентування результатів власної праці.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що форми та активні методи формування готовності майбутніх психологів до запобіганню та подолання сімейних конфліктів, перш за все, направлені на перебудову і вдосконалення навчально-виховного процесу та сприяють формуванню готовності майбутніх психологів до запобіганню та подолання сімейних конфліктів. Вони створюють необхідні умови для формування і закріплення професійних знань, умінь та навичок, а також для розвитку емпатійних здібностей, комунікативних вмінь, адекватної самооцінки, а також вмінь самостійного мислення, орієнтування у проблемній ситуації в сім'ї.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Останнім часом вченими-психологами робиться особливий акцент на необхідності використання активних методів навчання, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів, а також ступінь активності студентів у процесі засвоєння знань є важливою складовою успішного

Питання психології

формування готовності майбутніх тренінгової програми з метою підвищення психологів до запобігання та подолання готовності майбутніх психологів до сімейних конфліктів. У перспективі запобігання та подолання сімейних подальшого дослідження є розробка конфліктів.

Література

1. Глэддинг С. Психологическое консультирование. 4-е изд. – СПб: Питер, 2002. – 736 с.
2. Голосніченко І.П. Використання матеріалів практики у навчальному процесі: матеріали наук.-прак. конф. – К.: НАВСУ, 1993. – С. 262–267.
3. Гришук М. Застосування системної психотерапії в підготовці майбутніх психологів-практиків / Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 38–40.
4. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 168 с.
5. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: [навч. посіб.] / Галина Олександрівна Ковальчук. – [2-ге вид., доп]. – К.: КНЕУ, 2005. – 298 с.
6. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования : [пер. с лит.] / Римантас Кочюнас. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.
7. Кучеренко С.М. Оценка психологической готовности студентов к профессиональной деятельности как одно из направлений повышения качества подготовки специалистов / Вісник Харківського університету, № 403, Серія психологія, Харків: ХДУ, 1998. – С. 107–111
8. Макшанов С.И., Хряшева Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Ч. 11. – Санкт-Петербург, 1993. – 90 с.
9. Петровская Л.А. Интеграция модель семейной психотерапевтической диагностики // Тематическое приложение к журналу «Семейная психология и семейная терапия». — М., 1996. - 101 с.
10. Шандрук С.К. Формування індивідуально-творчого стилю діяльності практичних психологів // Психолого-педагогічна реабілітація дітей, вилучених із праці на вулиці / За ред. О.П.Петрашук та І.І.Цушка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – С. 57–62.
11. Якунин В.А. Актуальные проблемы вузовской психологии и педагогики в условиях перестройки высшей школы // психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки: Науч. сообщ. к межвуз. конф. - Л.; М., 1988. С. 7-15.
12. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. - СПб.: Питер, 2000. - 640 с.
13. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

Rudenok A., senior teacher of department

FORMS AND METHODS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FORMATION TO PREVENTING AND RESOLVING FAMILY CONFLICTS

The process of formation preparedness for preventing and resolving family conflicts is a required prerequisite for the the psychologist future development in the University, which in its turn, determines the quality, efficiency of its training and provides effectiveness of educational and professional activity. General and special professional and psychological training has to play a key role during the training, which takes place in the period of study in the University. That is, a school has to create unique conditions for individual life perspective formation, provide professional development at all life stages. The problem of personal and professional psychologists personality development is studied by many psychology scientists. In the article the author points out that in future psychologist preparation on preventing and resolving family conflicts every academic subject in high school should include required in the future psychologist activities scientific information for operational application, i.e. teaching any school subject in high school should take place in the context of future students profession. In the article, the author tried to give psychological content and focus on existing forms and methods of educational process teaching in order to intensify the preparedness forming process of preventing and resolving family conflicts. The author considers the following forms and methods: lecture and practical classes, independent, individual work and club activity, practice, supervision and cotherapy: conversations, discussions, business and role plays, specific situations analysis, the video, unfinished sentences method. The proposed form and active methods of future psychologists forming to preventing and resolving family conflicts aimed at restructuring and improving the educational process and contribute future psychologists formation to preventing and resolving family conflicts.

Key words: readiness to activity, active methods, discussion, analysis of situations, videos method, role and business plays, supervision and cotherapy, individual and independent work.

АКТУАЛЬНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРАВООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена аналізу актуальних методологічних підходів до вивчення психологічних аспектів професійної діяльності правоохоронців. Для сучасного дослідника, що займається вивченням даної проблематики, недостатньо лише встановити та описати виявлені ним факти, важливо надати їм ґрунтовне пояснення з позицій сучасної науки, орієнтуючись на застосування інноваційних комплексних методологічних підходів до вирішення визначеної наукової задачі. З огляду на сказане, в статті здійснено аналіз переваг синергетичного, інформаційного та культурологічного підходів до вивчення психологічних особливостей правоохоронної діяльності, застосування яких обумовить успішну реалізацію основних філософських принципів проведення прикладних наукових досліджень, дозволить міцно об'єднати науку та практику.

Ключові слова: синергетичний, інформаційний та культурологічний підходи, психологічні особливості правоохоронної діяльності, прикладні наукові дослідження.

В свете дальнейшей демократизации украинского общества одной из актуальных научных та практических задач остается уточнение понятия, психологического содержания правоохранительной деятельности, механизмов, перспектив и направлений ее усовершенствования. Для современного ученого недостаточно лишь установить и описать новый факт, важно дать ему обоснованное объяснение с позиций современной науки, ориентируясь на применение инновационных комплексных методологических подходов к решению поставленной научной задачи. С учетом сказанного, статья посвящена анализу достоинств синергетического, информационного и культурологического подходов к изучению психологических аспектов профессиональной деятельности правоохранителей, применение которых обусловит успешную реализацию основных философских принципов проведения прикладных научных исследований.

Ключевые слова: синергетический, информационный и культурологический подходы, психологические особенности правоохранительной деятельности, прикладные научные исследования.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У світлі євроінтеграції, подальшої демократизації українського суспільства одним з актуальних наукових та практичних завдань залишається уточнення поняття, психологічного змісту правоохоронної діяльності, механізмів, перспектив і напрямків її вдосконалення. Багатоаспектність складного предмету вивчення ще раз підкреслює значущість системи «Природа – Людина – Суспільство», від ефективного функціонування якої залежить якість виконання завдань із захисту прав і свобод громадян, охорони законних інтересів державних і недержавних організацій, боротьби зі злочинами та іншими правопорушеннями. Центральна ланка зазначеної системи в обличчі особи правоохоронця обумовлює її працездатність, свідчить про існування нерозривної єдності між природними та соціальними явищами.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус будь-якої наукової проблеми призводять до необхідності пошуку нових методологічних підходів до її вирішення. Для сучасного дослідника, що займається вивченням психологічних аспектів правоохоронної діяльності, недостатньо лише встановити та

описати новий факт, важливо надати йому ґрунтовне пояснення з позицій сучасної науки, розкрити його теоретичне та практичне значення, орієнтуючись на застосування нових, інноваційних комплексних методологічних підходів до вирішення визначеної наукової задачі. Особливої актуальності набуває здатність дослідника запропонувати нестандартний ракурс розгляду проблеми, яка протягом тривалого часу не піддавалась вирішенню за умов застосування загальноприйнятого підходу до справи. Саме тому кожна з наук (природничих чи суспільних) на певному етапі свого розвитку здійснює глибоку філософську, практичну ревізію всіх раніше обраних методологій теоретичного дослідження, що сприяє розширенню горизонтів подальших наукових пошуків. Особливо актуальним дане питання являється для юридичної психології, що покликана надати обґрунтовані пояснення значущих психологічних аспектів професійної діяльності правоохоронців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням пошуку нових ефективних підходів до вивчення різноманітних, у тому числі і психологічних, аспектів суспільного життя присвячена значна кількість наукових праць. Зокрема, у

2005 році вперше до плану фундаментальних досліджень Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України було включено тему «Теоретико-методологічні засади синергії психологічної теорії і практики», у 2008 році – досліджувалась тема «Парадигмальні зміни основ загальної психології в синергетичному контексті», що підкреслює актуальність застосування синергетичного підходу під час розгляду найважливіших для психології проблем, які полягають у визначенні оптимальних шляхів саморозвитку людини, пошуку нею свого місця у соціумі. Прихильниками цього наукового підходу також вважаються В.Й.Сугаков, В.І. Аршинов, О.Н. Князева, С.П. Курдюмов, В.В.Василькова та інші дослідники.

Розробці інформаційного підходу до пізнання дійсності як особливого наукового феномену присвячені праці Ю.Ф. Абрамова, Б.В. Ахлібінського, Б.В. Бірюкова, П.І. Візера, І.І.Грішкіна, Д.А. Гуціна, Д.І. Дубровського, І.Б.Новіка, Л.А. Петрушенко, В.І.Сіфорова, В.С.Тюхтіна, А.Д.Урсула та інших вчених, що акцентували увагу на пізнавальній ролі та науковому статусі поняття інформації для проведення ґрунтовних наукових досліджень.

Не менш важливим для з'ясування істини у науці є культурологічний підхід до вивчення соціально обумовлених явищ, якому присвячені праці Е.А. Балера, Є.С. Маркаряна та інших науковців, що підкреслюють наявність тісного взаємозв'язку між науковим, соціальним прогресом та ефективним використанням культурного спадку.

Не дивлячись на досить ґрунтовну розробленість теми щодо застосування синергетичного, інформаційного та культурологічного підходів до розв'язання суспільно значущих проблем, у науці практично не розглядалось питання щодо їх важливості під час визначення психологічних закономірностей правоохоронної діяльності.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу переваг синергетичного, інформаційного та культурологічного підходів до вивчення психологічних аспектів професійної діяльності правоохоронців з точки зору росту їх сьогоденної актуальності. Автором зроблено спробу довести, що ґрунтуючись на такому методологічному виборі, дослідник має реальний шанс всебічно розглянути

визначену ним наукову проблему за допомогою нетрадиційних детерміністських методів вивчення суті та розвитку складно організованих систем, однією з яких, зокрема, являється правоохоронна діяльність. Особливої актуальності зазначені підходи набувають під час вибору та впровадження прикладних методів дослідження, направлених на вирішення задач суспільного значення, отримання вагомих наукових результатів, які могли б знайти насамперед пряме практичне застосування [1-2].

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах гуманізації та одночасної технологізації, інформатизації суспільних відносин потребують активного впровадження синергетичний, інформаційний та культурологічний підходи до вивчення особливостей правоохоронної діяльності, що є відносно новими методами фундаментального пізнання [3-5].

Так, у рамках синергетичного мислення, що відповідає гуманістичним поглядам на розвиток складних суспільних систем, науковець приходить до висновку про неможливість прямого нав'язування обраних напрямів та шляхів їх розвитку, про необхідність здійснення слабких (коректних) впливів на процес їх самоорганізації. Задача науковця при виборі даного методологічного підходу до вивчення проблем правоохоронної діяльності полягає у пошуку й провадженні таких прикладних методів дослідження та корекції виявлених ним негативних явищ, які «природними», практично непомітними для системи шляхами спрямують її до вищого рівня самоорганізації.

Науковець, що працює у рамках синергетичного підходу до вибору інструментарію активного впливу на об'єкт дослідження, має пам'ятати про неприпустимість грубого втручання у процес функціонування системи, яким би неефективним він не здавався, намагаючись досягти одночасного покращення відразу всіх важливих його показників. Характер зовнішнього корекційного впливу має бути точковим, обережним, таким, що передбачає декілька альтернативних шляхів розвитку подій, залишаючи за об'єктом вивчення право на самовизначення. Вдосконалення складної соціальної системи не може відбуватися за лінійним принципом, що вимагає від дослідника у першу чергу креативності мислення, готовності до застосування на будь-якому з етапів

наукової роботи неординарних, новітніх прикладних методів дослідження.

Впровадження синергетичного підходу до вивчення психологічних особливостей правоохоронної діяльності вимагає від дослідника поглиблених знань в галузі загальної, вікової, соціальної, юридичної психології, що дозволить зрозуміти закономірності побудови цієї відкритої системи, особливості її життєдіяльності, виявити значущі для неї чинники, які обумовлюють напрямки подальшого розвитку. Варто зауважити, що основу будь-якої, у тому числі і професійної, взаємодії утворюють окремі особистості, які різняться поглядами, мотивами професійної діяльності, баченнями щодо свого професійного становлення та самореалізації. Від спрямованості та інших важливих психологічних характеристик кожного мікроелемента професійного середовища залежить його стабільність, надійність, спроможність мобілізуватися у критичних ситуаціях, що є досить важливими компонентами функціонування правоохоронців. Саме тому, враховуючи «людський фактор», жодну систему не можна вважати досконалою, цілком прогнозованою та передбачуваною. Збій у роботі хоча би одного з її елементів неминуче призведе до погіршень у роботі інших, що є вкрай небажаним для діяльності такої соціально значущої структури, якою являються правоохоронні органи. А відтак, за допомогою синергетичного підходу можна вдало розглядати систему у цілому як поєднання окремих одиниць, кожна з яких є неповторною, відкритою для сприйняття сторонніх впливів, має право на самовизначення, вибір шляху свого особистісного та професійного розвитку, та на підставі проведеного аналізу прогнозувати успішність її подальшого функціонування. Таким чином, синергетичний методологічний підхід до вивчення психологічних аспектів правоохоронної діяльності дозволяє по-новому осмислити причини виникнення притаманних для неї традиційних проблем, шляхи та принципи впровадження прикладних методів психології для їх дослідження й корекції, у значній мірі гуманізувати дію необхідних сторонніх впливів.

Завдяки застосуванню інформаційного методологічного підходу сучасний науковець може створити ґрунтовну методологічну базу для дослідження проблем людини і суспільства як цілісних

багаторівневих, багатофункціональних інформаційних систем. Така фундаментальна методологія набуває все більшого поширення внаслідок наявності об'єктивних чинників, а саме наскрізного проникнення інформації практично у всі галузі та сфери життя людини як найважливішої складової соціального розвитку, невинного зростання обсягів інформації та інформатизації суспільства, активного удосконалення інформаційної техніки та технологій, що створюють нові, більш продуктивні, евристичні можливості для пізнання складних суспільних систем. У прикладному значенні інформаційний підхід створює умови для ефективного використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності дослідника, що розглядається як сукупність процесів пошуку, одержання, збирання, аналітико-синтетичної переробки, узагальнення необхідної інформації, швидкого розповсюдження нового інформаційного продукту. Для сучасного науковця, що займається проблемами вивчення психологічних аспектів продуктивної професійної діяльності правоохоронців, інформаційний підхід є найкоротшим та найефективнішим шляхом до реалізації творчої думки, створення та впровадження нових, нестандартних прикладних методів психологічного дослідження. Він являє собою методологічну установку, у відповідності до якої всі психологічні процеси розглядаються як складна система переробки інформації, що може відбуватися як послідовно, так і паралельно, тим самим прискорюючи процес дослідження. На кожному з цих етапів інформація трансформується, осмислюється, піддається ґрунтовному аналізу, в результаті чого відпрацьовується певне рішення, формується наступна дія, будується модель досліджуваного психічного процесу.

Інформація є базовим функціональним елементом інформаційного підходу до вивчення суспільних процесів та явищ, зміст і обсяг якого залежать від багатьох факторів – об'єкту, суб'єкту пізнання, засобів та методів дослідження тощо. Варто відмітити, що до основних принципів інформаційного забезпечення будь-якого наукового пошуку слід віднести принцип використання найновітніших знань, без урахування застарілої інформації, та принцип «випереджаючого інформаційного обслуговування», за яким дослідник повинен забезпечуватися різноманітною та

великою за обсягом інформацією, що може підштовхнути його до вибору нетрадиційних шляхів вирішення поставлених перед ним задач.

Сфера продуктивності використання інформаційного підходу в науці продовжує неухильно розширюватися, що дозволяє дослідникам побачити щось нове й істотно важливе, навіть у давно відомих і, здавалося би, добре вивчених явищах. Саме в цьому полягає евристична цінність, плідотворність інформаційного підходу, завдяки чому з'являється можливість трактувати його як специфічний інноваційний пізнавальний засіб, феномен дуже високого рівня спільності й вживання в науці. За допомогою використання інформаційного підходу отримуються цікаві, нетривіальні результати в сфері пізнання живої природи (людини, її психіки і життєдіяльності), самих різноманітних сторін розвитку суспільства.

Важлива риса даного підходу полягає в тому, що він із самого початку розвивається не сам по собі, не ізольовано від інших пізнавальних інструментів науки, а як невід'ємна частина загальної системи сучасних теоретичних засобів. Це відображається, насамперед, в його органічній єдності з іншими загальнонауковими підходами до проведення наукових досліджень, до яких зокрема відносяться синергетичний та культурологічний підходи, та загальнонауковими категоріями, що лежать у їх основі.

Найбільш багатогранно і яскраво виявляється інформаційний підхід у вивченні психологічних особливостей людини, її пізнавальної та практичної діяльності, характеристик певного суспільства та його розвитку. Цілком закономірно, що саме у сфері соціальних процесів з особливою силою відчувається органічна єдність інформації та життєдіяльності соціальних структур. Не виключенням є і сфера правоохоронної діяльності, що потребує безперервного вивчення, узагальнення, аналізу та інтерпретації отриманої інформації, відпрацювання за її допомогою нових бачень щодо трансформації, удосконалення правоохоронної системи з урахуванням вимог сьогодення. Як відомо, проблема наукового управління процесами суспільного розвитку, у тому числі і у правоохоронній сфері, знаходить пряме відображення у законодавчих та виконавчих актах, що підкреслює її державну значущість, відповідальність науковців за якість та

результативність проведених ними досліджень. В даному контексті одним із важливих інструментів вивчення, практичного вирішення актуальних проблем у сфері управління складними системами виступає поняття соціальної інформації, що об'єднує у собі всі її різновиди. Сучасному досліднику для надання вірної інтерпретації певних соціальних явищ вже мало бути фахівцем в окремій, обраній ним галузі наукових знань. Він повинен вміти вільно орієнтуватися у широкому інформаційному потоці, що має відношення до різноманітних сфер суспільного буття, швидко знаходити необхідну для проведення об'єктивного дослідження інформацію, ґрунтуватися лише на добре перевірених даних. «Інформаційний вибух», який спостерігається протягом останніх десятиріч, призвів до чіткого усвідомлення простої істини: метою діяльності вченого повинно бути надання наукових пояснень обраних ним для вивчення явищ з урахуванням різноманітної та максимальної за обсягом інформації, що має до них як безпосереднє, так і опосередковане відношення.

Неабияке місце у творчому процесі науковця у наші дні має відводитися культурологічному підходу до вивчення актуальних соціальних проблем, який поступово набуває статусу загальнонаукової методології та дозволяє прив'язати їх важливі характеристики до культурних, національних, історичних традицій, що процвітають у даному суспільстві. Завдяки культурологічному підходу реалізується прагнення дослідника всебічно проаналізувати об'єкт вивчення як культурний феномен, що історично склався на території даної країни, її адміністративної одиниці, у даному професійному середовищі. Варто відмітити, що даний підхід характеризується наявністю цілого ряду притаманних для нього особливостей, що дозволяють зробити припущення щодо значного розширення ареалу наукового пізнання з певного питання. Так, вивчаючи психологічні складові правоохоронної діяльності, є можливим зрозуміти зміст їх основних характеристик, враховуючи історичні аспекти формування окремих явищ, культурні цінності та ідеали, яких прагне дотримуватися дане суспільство, доцільність існування певних проявів функціонування правоохоронної системи з точки зору їх необхідності для тих чи інших соціальних верств або соціальних груп населення тощо.

Культурологічне пізнання зумовлене наявністю тісного зв'язку природи, особистості та суспільства, їх міцною єдністю та взаємозалежністю. Людина не лише розвивається на основі засвоєних нею культурних традицій, а й поповнює їх новими елементами, поступово трансформуючи середовище свого існування та життєдіяльності. У зв'язку з цим розгляд проблем, пов'язаних з якістю функціонування системи забезпечення правопорядку у державі, неможливо відривати від вивчення культурного підґрунтя появи та подальшого збільшення ореолу їх проявів.

Культурні, історичні, національні традиції тісно пов'язані з існуванням інституту соціальних цінностей, які мають місце у кожному суспільстві, державі. Будь-яка соціальна система, спираючись на цінності більш загального рівня, формує власні специфічні, зокрема професійні, цінності. Саме тому при виборі методологічних основ дослідження психологічних особливостей правоохоронної діяльності, прикладних методів організації наукової роботи слід враховувати наявність культурних відмінностей між професійними середовищами, що є схожими за змістом та характером виконуваних ними функцій.

Висновки. Перераховані стратегічні методологічні положення обумовлюють

успішну реалізацію основних філософських, загальнонаукових принципів досліджень, серед яких важливе місце посідають принципи матеріалізму, розвитку, саморуку, об'єктивності відображення дійсності, врахування суперечностей, детермінізму, історичного підходу до розгляду суспільних явищ, моделювання тощо. Беззаперечним є те, що синергетичний, інформаційний та культурологічний підходи до вивчення психологічних особливостей правоохоронної діяльності створюють оптимальні умови для використання повного арсеналу прикладних методів психології та інноваційних прикладних технологій.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у поглибленому вивченні особливостей комплексного застосування синергетичного, інформаційного та культурологічного підходів до вивчення психологічних складових правоохоронної діяльності, доведенні шляхом проведення експериментальних досліджень доцільності такого поєднання, що обумовить підвищення об'єктивності здобутих наукових результатів, появу нових інноваційних технологій удосконалення вітчизняної правоохоронної системи.

Література

1. Скумин, В.А. Искусство психотренинга и здоровье / В.А. Скумин. – Харьков: Наука, 1993. - 32 с.
2. Скумин, В.А. Культура здоровья: [избранные лекции] / В.А.Скумин. – Чебоксары: Международное общественное движение «К здоровью через культуру», 2002. - 264 с.
3. Білуха, М.Т. Основи наукових досліджень: [підручник для студ. ВНЗ] / М.Т.Білуха. - К.: Вища школа, 1997. - 271 с.
4. Крушельницька, О.В. Методологія та організація наукових досліджень: [навч. посібник] / О.В. Крушельницька. - К.: Кондор, 2003. - 192 с.
5. П'ятницька-Позднякова, І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі: [навч. посібник] / І.С. П'ятницька-Позднякова. - К.: Атіка, 2003. - 116 с.

Sakhnik O. V., candidate of psychological sciences

MOST TOPICAL APPROACHES FOR THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF LAWENFORCEMENT ACTIVITY

In the light of the future democratization of the Ukrainian society, one of the most topical scientific and practical tasks is elaboration of the concept of the psychological content of law enforcement activity, of mechanisms perspectives and trends of its improvement. For the modern researcher is not sufficient only establish and describe the new fact, it is important to give its principal illustration from the position of the modern science aims at using of the innovative, integrated and methodological approaches for deciding of scientific problem. Considering that was said, this article is devoted to the analysis of advantages of sinergetical, information and cultured approaches for the study of psychological aspects of lawenforcement activity, administration of which will determine successful realization of the most basic philosophical concepts of the realization of the applied scientific investigations.

Key words: sinergetical, information and cultured approaches, psychological peculiarities of lawenforcement activity, the applied scientific investigations.

**СУЧАСНІ СИНЕРГЕТИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

В статті обґрунтовано системно-рівневу структуру організації мотивації учіння майбутніх фахівців. Виявлено синергетичні тенденції мотивації учіння особистості зумовлені освітнім середовищем. Запропоновано рекомендації щодо створення умов для розвитку мотивації самореалізації особистості студентів під час навчання у ВНЗ.

Ключові слова: мотивація учіння, синергії мотивації, самореалізація, психологічне благополуччя, чинники мотивації.

В статье обоснована системно-уровневая структура организации мотивации учения будущих специалистов. Выявлены синергические тенденции мотивации учения личности обусловленные образовательной средой. Предложены рекомендации относительно создания условий для развития мотивации самореализации личности студентов во время учебы в ВУЗе.

Ключевые слова: мотивация учения, синергии мотивации, самореализация, психологическое благополучие, факторы мотивации.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується переважанням постнекласичних підходів у дослідженнях, в яких особистість розглядається як активний самодетермінований суб'єкт, творець власного життя. Постнекласична психологія постулює неможливість вивчення людини ізольовано від контекстів життєдіяльності. Її найбільш актуальними проблеми є проблеми життєвого шляху, стилю життя, життєвих стратегій, цілей та сенсу життя особистості.

Одним із наслідків зазначених тенденцій стало зміщення акценту у підготовці фахівців із компетентнісного підходу на саморозвиток та самореалізацію особистості.

Сучасні дослідження мотивації також базуються не на класичних та постнекласичних схемах досліджень, які виконуються на засадах детермінації певних зовнішніх чи внутрішніх впливів.

Ми приєднуємося до позицій тих науковців, методологічним підґрунтям досліджень яких стали уявлення про людину як складну самоорганізовану систему, яка є активним суб'єктом власного життя (К. О. Абульханова-Славська [1], Л. І. Анциферова [2], Е. В. Галажинський [3], К. В. Карпінський [4], В. Є. Клочко [5], Д. О. Леонтьєв [6], Н. А. Логінова [7], С. Д. Максименко [8], Н. І. Сарджвеладзе [10], В. В. Столін [11] та ін.). Найбільш повно проблеми саморозвитку та самоздійснення особистості розкриваються в генетичній психології С. Д. Максименка, реалізуючись в межах генетико-модельючого підходу.

Метою нашого дослідження є вивчення системно-рівневої організації мотивації учіння майбутніх фахівців.

Відповідно зазначеної мети, **завданнями** дослідження є обґрунтування системно-синергетичних засад мотивації учіння особистості як системи, визначення її системно-рівневої структури та виявлення сучасних тенденцій в її організації.

Виклад основного матеріалу. Врахування в дослідженні *системної сутності феномену* мотивації учіння зумовлює необхідність звернення до методології системного підходу та застосування принципів синергетики – теорії самоорганізації та самодетермінації складних динамічних систем.

Сутність цілісної організації мотивації учіння як системи означає, що основний зміст структури її компонентів не лише входить в склад системи, а й виступає в ній одним із рівнів її організації.

Онтологічно представленою *метасистемою* по відношенню до мотивації учіння є особистість суб'єкта даної діяльності, навіть не сама учбова діяльність. Майбутнього фахівця – студента – ми так називаємо, оскільки він є суб'єктом учбово-професійної діяльності.

Навчальну діяльність студентів ВНЗ, на відміну від учнів загальноосвітніх шкіл, цілком обґрунтовано можна назвати навчально-професійною. Як відомо, примусити вчитися складно, *потрібне осмислене бажання у студентів освоювати обрану професію*, тобто необхідна мотивація учіння як *самодетермінований процес*.

Питання психології

Особистість, її ставлення до себе, визначається представниками школи Д. М. Узнадзе [9, 10 та ін.] як установочне утворення. Отже, система особистісних параметрів є метасистемою по відношенню до мотивації учіння. Тому вивчення закономірностей організації мотивації учіння особистості доцільно здійснювати через її особистісне та ціннісно-сміслове опосередкування. Під впливом особистісних детермінант мотиваційна сфера піддається закономірній організації, координації, узгодженості.

Крім того, мотивації учіння як система включає певні підсистеми, зокрема, підсистему окремих мотивів учіння, потреб, нужд тощо.

Таким чином, вивчення організації мотивації учіння особистості означає вивчення організації складної системи складно взаємодіючих параметрів особистості – ціннісно-сміслової сфери, особистісних параметрів, окремих мотивів учіння, потреб тощо.

Вивчення мотивації – це аналіз причин і факторів, які ініціюють та енергетизують активність людини, а також спрямовують, підтримують і приводять до завершення певний поведінковий акт. Ми визначаємо мотивацію учіння не як сукупність мотивів чи потреб людини, а як динамічний аспект функціонування організму, який забезпечується складною структурно-рівневою мотиваційною системою. Системоутворюючим фактором цієї системи –

мотивації учіння – є саморозвиток особистості.

Цілісний розгляд мотивації учіння особистості – трирівневий конструкт – система, метасистема (надсистема), підсистема дозволяє:

1) виявляти структурні особливості системи та комплекс її властивостей в статично;

2) виокремлювати особливості системи, характеристики і властивості в динаміці, яких вона набуває в результаті включення, як складової в метасистеми більш високого порядку.

В емпіричному дослідженні використовувались такі психодіагностичні методики: морфологічний тест життєвих цінностей (МГЖЦ) В.Ф. Сопова, Л. В. Карпушиної; тест-опитувальник самоставлення особистості С. Р. Пантілеєва, В. В. Століна; методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т. І. Ільїної; тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махоліка (адаптація Д. О. Леонтєва); тест-опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана (модифікація М.Ш. Магомед-Емінова); тест-опитувальник «Мотивація до успіху» Т. Елерса.

На основі проведення факторного аналізу у структурі мотиваційної системи внутрішньомотивованих та зовнішньомотивованих студентів було виділено 9 факторів, внесок яких у загальну дисперсію даних становить відповідно 76 % та 72 % ((результати наведені в табл. 1).

Таблиця 1

Фактори внутрішньої та зовнішньої мотивації учіння студентів

№	Внутрішня мотивація		Зовнішня мотивація	
	Факт. навант.	Фактори	Факт. навант.	Фактори
1	24,7 %	Цінності саморозвитку, саморозуміння, досягнення успіху	25,6 %	Посидання суперечливих цінностей високого соціального статусу з небажанням змінюватися
2	11,3 %	Підтримка самоповаги та самоприйняття в міжособистісній взаємодії	13,6 %	Егоїстично-прагматичні цінності, забезпечення вдалого майбутнього при мінімальних особистих витратах
3	10,5 %	Власні ресурси підтримки саморозуміння та самоповаги	9,2 %	Зовнішні джерела підтримки належного рівня самоставлення
4	7,3 %	Сенситивність до себе та самозвинувачення	5,2 %	Креативність (-)
5	5,5 %	Самопослідовність, синергія та спонтанність	4,4 %	Мотив набуття знань і самозвинувачення (-)
6	4,7 %	Креативність та пізнавальні потреби	4,1 %	Саморозуміння та сенситивність до себе (-)
7	4,5 %	Фізична активність	3,3 %	Пізнавальні потреби (-)
8	3,8 %	Мотив отримання диплома та компетентність в часі	3 %	Самопослідовність
9	3,2 %	Мотив набуття знань та аутосимпатія	2,6 %	Мотив оволодіння професією (-)

Питання психології

Така характеристика факторів цілком пояснює витoki мотивації саморозвитку та самоствердження, які формують мотиваційну спрямованість на самореалізацію та психологічне благополуччя – мотивацію учіння як самодетермінованого процесу. Це *внутрішня мотивація*, зумовлена творчою спрямованістю особистості, самокерівництвом, прагненням до саморозвитку, високого статусного положення в соціальних контактах, прагненням до новизни. В основі мотивації самореалізації механізм гетеростатичного регулювання, а в основі мотивації психологічне благополуччя – гомеостаз. Тому в першому випадку основним механізмом мотивації є *когнітивний дисонанс*, а в другому – *адаптація і компенсація*.

Зовнішня мотивація – це процес, детермінований різними обставинами життя, – ціннісною моделлю суспільства, примусом батьків тощо – це зовнішня мотивація, зумовлена вольовим примусом

до виконання навчальних завдань, вона супроводжується психоемоційним дискомфортом, низькою задоволеністю навчанням або навіть байдужістю та апатією.

Внутрішня мотивація забезпечується синергією її дефіцитарних потреб, підкріплюється і посилюється особистісними та соціальними потребами в саморозвитку, піддаючись когнітивно-афективній оцінці, яка виражається в інтегральній оцінці особистісних ресурсів, знаходить додаткову інтенцію, внаслідок чого підсилюється.

Поєднання факторів, що детермінують зовнішню мотивацію зумовлене не зовсім чіткими та диференційованими уявленнями сучасної молоді про майбутнє, прагненням до «красивого життя» без належного розуміння шляхів і засобів досягнення цілей.

Аналіз кореляційних зв'язків мотивів навчання у ВНЗ з показниками ціннісної сфери у вибірці *внутрішньомотивованих студентів* показав (результати наведені в табл. 2) що:

Таблиця 2

Взаємозв'язок мотивів навчання із ціннісними орієнтаціями внутрішньомотивованих студентів

	Розвиток себе	Духовне задоволення	Креативність	Активні соціальні контакти	Власний престиж	Досягнення	Високе матеріальне становище	Збереження індивідуальності
Мотив набуття знань	0,13	0,26**	0,34**	0,26**	0,28**	0,28**	0,17*	0,14
Мотив оволодіння професією	0,29**	0,03	0,25**	0,16	0,04	0,08	0,07	0,15
Мотив отримання диплома	0,01	-0,25**	-0,28**	-0,09	0,06	-0,02	0,28**	-0,10
Мотив досягнення успіху	0,46**	0,38**	0,37**	0,39**	0,17*	0,43**	0,14*	0,13

– внутрішні мотиви «набуття знань» та «оволодіння професією» пов'язані із цінностями «духовне задоволення», «креативність», «активні соціальні контакти», «власний престиж», «досягнення», «розвиток себе»;

– мотив «досягнення успіху» пов'язаний із цінностями «розвиток себе», «духовне задоволення», «креативність», «активні соціальні контакти», «досягнення»;

– мотив «отримання диплома» пов'язаний із цінністю «високе матеріальне становище».

Аналізуючи кореляційні зв'язки ($p < 0,001$) мотиваційних показників із показниками самоствавлення (дані наведені в таблиці 3), слід зазначити що:

– мотивація «набуття знань» та «оволодіння професією» пов'язана з усіма показниками самоствавлення: як з «інтегральною оцінкою самоствавлення», так

і з її складовими: «саморозумінням», «самоповагою», «очікуванням позитивного ставлення інших», «самоінтересом», «самовпевненістю», «самоприйняттям»;

– мотивація «отримання диплома» пов'язана із «очікуванням позитивного ставлення інших», «самозвинуваченням» та «самоінтересом»;

– мотивація «успіху» пов'язана із «самопослідовністю» та «самоінтересом».

У вибірці *зовнішньомотивованих студентів* аналіз кореляційних зв'язків мотивів навчання у ВНЗ з показниками ціннісної сфери показав, що мотив набуття знань, який має низький рівень вираження, відповідно не має зв'язку із показниками ціннісних орієнтацій. Проте, мотив оволодіння професією, який також має низьке значення, пов'язаний із цінностями «розвиток себе», «духовне задоволення», «активні соціальні контакти», що означає, що ці цінності також мають низькі значення.

Мотив отримання диплома, який має високі значення в даній вибірці студентів, пов'язаний як із гуманістичними, так і з прагматичними цінностями.

Висновки. Виходячи із аналізу найбільш вагомих взаємозв'язків, умови формування та розвитку мотивації учіння створюються синергетичними ефектами, які досягаються в такому освітньому середовищі, де «працюють» цінності особистісного розвитку, духовного задоволення, креативності; створюється простір міжособистісної взаємодії, що забезпечує моральну підтримку, підґрунтя для формування самоповаги, самоінтересу, самоприйняття, саморозуміння та самовпевненості; забезпечуються можливості розвитку професійно важливих якостей і цінностей.

Зважаючи на те, що кризові (біфуркаційні) періоди неминуче виникають у процесі професійної підготовки студентів у ВНЗ, на різних її етапах, породжують суттєві зміни в осмисленні свого життєвого шляху, його цілей і смислу, порушуючи цілісність системи ставлень особистості, позитивного самосприйняття, статусного положення та міжособистісної взаємодії, в освітньому середовищі, яке можна назвати *розвиваючим* розвиток цієї системи може бути відносно прогнозованим. Такі впливи стимулюють включення специфічних захисних синергетичних тенденцій,

спрямованих на підтримку особистісної цілісності. Загальна закономірність, при цьому, виражається в тому, що посилення зовнішніх впливів активізує стабілізаційний потенціал ядра особистості, внутрішні ресурси якого несуть синергетичну функцію, яка врівноважує дестабілізуючі негативні впливи середовища і особистості, індивідуалізують стиль поведінки людини, стимулюють розвиток рефлексії, стабілізують образ Я і світу.

Система уявлень особистості про себе імпліцитно прагне до підтримки цілісності і гармонійності свого змісту. Тому при високих показниках самоствавлення існують досить тісні і стійкі взаємозв'язки між окремими параметрами системи ставлень особистості, її цілісністю та повнотою, які адекватно поєднуються з більш високим ступенем усвідомленості себе та прагненням будувати плани на майбутнє, наявністю цілей у майбутньому, здатністю визначати шлях саморозвитку. При низьких показниках усвідомленості і диференційованості уявлень про себе виникає тенденція до заниженої самооцінки, самозвинувачення, непослідовності планування і непевності стосовно свого майбутнього.

Основними напрямками *комплексної програми* психологічного забезпечення мотивації учіння у ВНЗ, в якій основний акцент зроблено не на традиційному «психолого-педагогічному супроводі навчання студентів», а на *створенні освітнього середовища, яке реалізує особливу культуру соціалізації індивідуальності*, що формується і культивується на основі утвердження принципу співвіднесеності можливостей людини та освітнього середовища, є такі:

1. Гуманізація взаємин в освітньому середовищі та його формування на принципах розвиваючого та здоров'язберігаючого середовища, яке базується на цінностях гуманістичного спрямування та ціннісного ставлення до себе – саморозвитку, досягнень, духовного задоволення, креативності;

2. Оптимізація системи ставлень особистості, центральне місце в якій належить таким компонентам самоствавлення як самоприйняття, самоповага, самопослідовність, позитивне ставлення до оточуючих, що сприятиме

Питання психології

зростанню адекватності самооцінки, рівня домагань, самоінтересу, саморозумінню, впевненості, наполегливості, цілеспрямованості тощо;

3. Формування цілісності сприйняття подій життєвого шляху, оптимального поєднання минулого, теперішнього та майбутнього в картині життя, усвідомленості життєвих, цілей і перспектив, поєднання життєвих планів з

професійними, професійної ідентичності тощо.

Освітній процес сучасного ВНЗ повинен актуалізувати зміну позиції студента з об'єкта навчання в активного і свідомого *суб'єкта навчально-професійної діяльності*, тобто зростає значення *формування можливостей самоорганізації учіння студентів*.

Література

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 299 с.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психология социальных ситуаций. – СПб., 2001. – С. 309-334.
3. Галажинский Э.В. Детерминация и направленность самореализации личности: [Текст] / Э.В. Галажинский. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. – 182 с.
4. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, К21, 2002. – 380 с.
5. Ключко Е.В. Самореализация личности: системный взгляд: [Текст] / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. – 154 с. – С.65–144.
6. Леонтьев Д. А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра / Д. А. Леонтьев // Современная психология мотивации / [под ред. Д. А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2002. – С. 4-12.
7. Логинова Н.А. Жизненный путь как проблема психологии / Н.А. Логинова // Вопросы психологии, 1985. – № 1. – С. 103-108.
8. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 239 с.
9. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1987. – 361с.
10. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 206 с.
11. Столин В.В. Мотивация и самосознание / В.В. Столин // Мотивация личности. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 58–67.

Serduk L. S., doctor of psychological sciences, associate professor

MODERN SINERGISTICAL ТЕНДЕНЦІЇ OF MOTIVATION OF УЧІННЯ OF FUTURE SPECIALISTS

The paper justifies systematic and synergetic principles of persons' learning motivation as a system. Its system-levelled structure was defined and modern synergetic tendencies of persons' learning motivation due to influence of an educational environment were revealed.

It was determined that intrinsic motivation is formed by creative personality orientation, self-guidance, desires for self-development, for a high-status position in social contacts, for novelty. It was found out that the conditions for formation and development of learning motivation are created by synergetic influences that can be achieved in such learning environment where values of personal development, psychological satisfaction, creativity "work"; a space for interpersonal interactions is created that provides moral support, foundations for formation of self-esteem, self-interest, self-acceptance, self-understanding and self-confidence; opportunities for development of professionally important qualities and values are provided.

A comprehensive program for psychological provision of motivation of learning in universities is proposed, its main concepts are humanization of relationships in an educational environment, optimization of person's attitude system, forming of holistic perception of events of life's journey, awareness of life, goals and perspectives, merger of life and professional plans.

Key words: academic motivation, motivation synergy, self-fulfillment, psychological well-being, motivation factors.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ У ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ

Стаття присвячена ретроспективному аналізу забезпечення гендерної рівності у діяльності органів внутрішніх справ України, уперше визначено періодизацію розвитку формування такого інституту.

Ключові слова: генеза, ретроспективний аналіз, гендерна рівність, органи внутрішніх справ, правоохоронна сфера.

Стаття посвячена ретроспективному аналізу забезпечення гендерного рівності в діяльності органів внутрішніх справ України. В процесі дослідження автором вперше определена періодизація розвитку формування інституту гендерного рівності в органах внутрішніх справ України.

Ключевые слова: генезис, ретроспективный анализ, гендерное равенство, органы внутренних дел, правоохранительная сфера.

Постановка проблеми. Питання гендерної рівності було важливим для усіх країн у різні часи, проте на кожному етапі історичного розвитку гострота та його характер мали свої особливості. На сучасному етапі розвитку суспільства у питанні гендерної рівності відбуваються докорінні принципів зміни. Сьогодні важко уявити без діяльності жінок сфери економіки, культури, науки, соціальної сфери. Жінки все дедалі більше опановують професії, які історично вважалися суто чоловічими. Не є виключенням і служба жінок в органах внутрішніх справ.

Статистичні дані щодо кількості жінок, які несуть службу в органах внутрішніх справ України, вказують на те, що їх кількість постійно зростає. Проте, у правоохоронному середовищі жінки знаходяться поза межами колективу домінуючих соціокультурних норм і традицій. Причиною цьому виступають різні чинники: соціальні, психологічні, культурні, освітні тощо. Такі ситуації суперечать принципам демократичності сталого та недискримінаційного розвитку суспільства, що підтверджує необхідність концептуального підходу до забезпечення гендерної рівності в діяльності ОВС України.

Однією з причин негативного ставлення до жінок, що працюють в ОВС України, є стереотипне мислення та відсутність врахування історичного досвіду щодо їх залучення до праці в правоохоронній сфері. Тому процес становлення та розвитку забезпечення гендерної рівності в діяльності ОВС України має розглядатись у нерозривному зв'язку з історією, отже доцільним є ретроспективний аналіз відповідних історичних документів, які вказують на розвиток інституту гендерної

рівності в діяльності ОВС на території сучасної України.

Мета нашого дослідження полягає у тому, що на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових, науково-публіцистичних джерел дослідити особливості розвитку інституту гендерної рівності у діяльності органів внутрішніх справ в історичному сенсі.

Виклад основного матеріалу. Питанням гендерної рівності в ОВС України присвятили увагу провідні вчені, зокрема В. Авер'янов, О. Бандурка, В. Барко, А. Васильєв, В. Гречко, Г. Гарбуз, С. Гусаров, Т. Іванова, Л. Кривенко, К. Левченко, Н. Максименко, О. Мартиненко, П. Михайленко, В. Цветков та ін. Дослідження авторів мали важливе наукове та практичне значення та сприяли забезпеченню гендерної рівності в діяльності ОВС України. Але, на нашу думку, в Україні замало уваги приділялося вивченню питань історичного досвіду забезпечення гендерної рівності в діяльності ОВС, а тому доцільним історико-психологічне дослідження особливостей виникнення, розвитку та зміни суспільних стереотипів щодо гендерної рівності та залучення жінок до служби в органах внутрішніх справ.

Перші факти залучення жінок до військової служби зафіксовані у Військовому Статуті Петра I 1716 р., норми якого наказували жінкам нести таку службу в шпиталях, на господарських та санітарних роботах. Потім у було сформовано «амазонську роту», до якої входили жінки та дочки офіцерів.

Відомою жінкою-офіцером та Георгіївським кавалером була Надія Дурова, що несла свою службу в Уланському, Маріупольському гусарському, Литовському

та Уланськівському полках, за відвагу була нагороджена солдатським Георгіївським хрестом.

Проте, можна сказати, що у період з 1716 до 60-х років XIX ст. вважалося, що серед чоловічих професій жінкам не має місця і чоловіки можуть впоратися, не вдаючись до допомоги жінок. З 60-х років XIX ст. розпочалася «нова хвиля» вступу жінок до служби у різні відомства, міністерства, канцелярії та ін. Зокрема, з 70-х років було розпочато прийом жінок на службу різних комітетів Міністерства внутрішніх справ, зокрема до статистичних комітетів [1, с.446].

Однак, із 14 січня 1871 р. Урядом Олександра II було видано та надіслано до всіх Міністерств та Головнокомандуючих особливий «Устав про службу по визначенню від уряду», нормами якого було заборонено приймати на службу жінок. Зокрема норми Указу визначали, що «на канцелярські й інші посади у всіх урядових і суспільних установах, де місця надаються за призначенням від керівництва й за вибором, забороняється прийом жінок навіть і за наймом» [2, с.448]. Можливо зробити висновок, про те, що на початку першого періоду розвитку інституту гендерної рівності у правоохоронних органах Російської імперії (з 1716 р. по 1875 р.) жінками були зроблені перші спроби щодо опанування професій у зазначеній сфері і уряд країни, обтяжений патріархальними поглядами, здебільшого фактично був не у змозі забезпечити гендерну рівність.

З початком правління Олександра III суспільні потреби визначили необхідність залучення жінок до служби у Міністерстві внутрішніх справ, у зв'язку з чим було прийнято поправку до норм вищевказаного Указу. Жінки знову мали можливість нести службу в губернських і повітових правліннях, з'їздах; у канцеляріях губернаторів, градоначальників і інших установах, Департаментах Міністерства внутрішніх справ. В основному жінки несли службу у таких відділеннях, як адресні столи, телеграфи, телефони, канцелярія. Як свідчать історичні джерела, більшість начальників провінційних установ Міністерства внутрішніх справ відмічали позитивні результати діяльності жінок, вказуючи при цьому на поліпшення психологічного клімату у колективі: «робота жінок атестується, як досить сумлінна; одна

присутність їх у канцеляріях позитивно впливає на чоловіків» [3, с.448].

Наприкінці XIX ст. жінки несли службу в різних відомствах Міністерства внутрішніх справ і після першої російської революції їх чисельність значно збільшувалась, що змусило уряд визначити правовий статус жінок на державній службі. Причини зміни державної політики в цьому питанні викладені в листі чиновника особливих доручень при міністрові внутрішніх справ А.Г. Кондратьєва директору департаменту загальних справ МВС А.Д. Арбузову. А.Г. Кондратьєв зазначав, що практичний досвід дав змогу засвідчити, що жіноча служба може бути більш продуктивнішою за чоловічу, проте повна безправність жінок «ставить їх у становище якихось паріїв в ряду інших службовців і принижує особисту гідність видатних працівниць перед малопродатними до справи особами чоловічої статі», знижуючи тим самим ефективність їх службової діяльності [4, л.1]. Для вирішення цієї проблеми було створено спеціальну комісію, основною метою якої було застосування жіночої праці в підвідомчих установах та ставлення керівників різних підрозділів Міністерства внутрішніх справ до питання про раціональність залучення жінок на державну службу та їх правовий статус. За даними комісії, у 1909 р. на службі в місцевих підрозділах МВС несли службу 1459 жінок [4, л.68].

Прийняття жінок на службу до МВС залежало від багатьох причин. По-перше, від власного відношення місцевих керівників до цього питання. Частіше жінки мали згоду влаштуватися на роботу до підрозділів МВС у більш економічно розвинених районах країни, де чоловіки мали більше можливостей реалізувати свої здібності поза державним апаратом. По-друге, певну роль відігравали і місцеві традиції. Так практично не приймалися на службу МВС жінки в козацьких областях і на деяких національних околицях, в губернських і повітових з військової повинності. У цілому комісією було зазначено, що 94 керівників різних місцевих та центральних установ ставилися позитивно до прийняття жінок на державну службу і тільки десять було категорично проти. Чиновники відмічали сумлінність, акуратність, дисциплінованість жінок, а також те, що вони, як правило, більше дорожать службою, ніж їх колеги-чоловіки.

Крім того, жінки мали в більшості середню освіту, належали до інтелігентного класу і як показав досвід проявляли достатню працездатність.

Противники залучення жінок до служби в МВС зазначали, що жінки нездатні повною мірою виконувати свої посадові обов'язки. Зокрема деякі поліцейські чиновники мотивували відмову у прийомі жінок на службу тим, що канцелярські службовці поліцейських установ нерідко залучаються до виконання оперативної роботи, яка жінкам не під силу. Крім того, деякі з них запевняли, що за своїми психологічними даними жінки не можуть займати посади на службі в МВС, тому що посади ці є відповідальними, вимагають певних навичок, знання справи і знайомства з законами, до вивчення яких жінки не схильні та вважають їх для себе сухим матеріалом [5]. Незважаючи, що така позиція все ж була рідкістю серед керівників МВС, проте в даний період на службі Міністерства внутрішніх справ жінки в основному виконували допоміжні ролі. Законодавчо забезпечення гендерної рівності визначено не було і жінки не розглядалися у якості рівнозначних співробітників, що не давало їм змогу використовувати жіночий потенціал у повній мірі.

У 1914 р. вийшли закони, згідно з якими жінкам було надано право на заняття нижчих штатних посад при умові відповідної освіти, не нижчої жіночої гімназії, єпархіального жіночого училища або наявності звання домашньої вчительки. Проте у нормах зазначених законів не йшлося про забезпечення гендерної рівності, оскільки жінки не прирівнювалися до становища чоловіків, які займали рівнозначні посади. Основним обмеженням було призначення на посаду, присвоєння чинів, а також отримання нагород.

У період Першої світової війни на добровільних засадах було сформовано жіночі батальйони, які приймали участь у військових діях. Так у перший батальйон М. Бочкарьової входило понад 300 жінок. Головною метою жіночих батальйонів було сприяння формування відчуття патріотизму у солдатів. До 1917 р. крім жіночих батальйонів були створені жіночі команди зв'язку та інших жіночих загонів. Зокрема такі загони було сформовано у Києві, Харкові, Одесі, Полтаві та ін. українських містах. Проте відношення до жіночих батальйонів з боку головнокомандуючих

було неоднозначним, навіть негативним [6, с.7].

У 1916 р. було видано проект Постанови Ради Міністрів Російської імперії «Про посилення поліції у 50 губерніях імперії та про поліпшення службового та матеріального становища поліцейських чинів», згідно з нормами якого жінкам дозволялося працювати у канцеляриях та діловодстві з однаковими для осіб чоловічої статі, що обіймають відповідні посади, службовими правами та привілеями, за винятком права на присвоєння чинів та нагородження орденами.

Недосконалість законодавства у правоохоронній сфері, нестача чисельності та низький професійний рівень підготовки кадрів міліції, неспроможність захисти населення від злочинності зумовили процес активізації залучення жінок до служби в міліції. Так, наприклад, у місті Жванці Кам'янець-Подільського повіту було створено загони жіночої міліції, метою яких була боротьба з контрабандистами [7, с.22].

Радянський період розвитку забезпечення гендерної рівності в органах внутрішніх справ було розпочато з експерименту за клопотанням перед НКВС РСФСР по створенню в країні «жіночої міліції». Так 26 травня 1919 р. через «Червону газету» було оголошено «заклик добровольців жінок-робітниць для несення міліцейської служби Петрограду» [8]. Умовами прийняття жінок до міліції було: пролетарське походження, рекомендації членами профспілок або робочих колективів, проходження медичної комісії. Для жінок, які мали намір вступити в ряди міліціонерів, було розроблено спеціальний курс підготовки, який передбачав вивчення законодавчих основ правоохоронної діяльності, теорії карного розшуку, вогневу, стрійову підготовку, географію місцевості. Так у липні 1919 р. успішно закінчили курс 522 жінки, яких було направлено на службу в підрозділи та ділянки міліції (постову службу, охорону громадських установ та таборів примусових робіт). Уже у вересні 1919 р. Відділом управління Петрограду у звіті Головному керівництву міліції НКВС було зазначено позитивний досвід проведеного експерименту. Зокрема у звіті вказувалося, що завдяки своїм психологічним якостям «жінки несуть службу толково, обов'язки виконують сумлінно й акуратно» [9, л.220]. 3

22 жовтня 1920 р. згідно з наказом начальника міліції УСРР м. Харкова, створено перший взвод жіночої міліції чисельністю 20 жінок. Як зазначають К.Б. Левченко та О.А. Мартиненко, досвід залучення жінок до роботи в міліції та НКВС УРСР, накопичений під час громадянської війни показав, що жінки не тільки спроможні замінити чоловіків-міліціонерів на багатьох ділянках роботи, а й при виконанні певних завдань взагалі незамінні [6, с.8].

1 лютого 1928 р. відповідно до наказу Робітничо-селянської міліції УСРР «Про використання жінок в органах Робітничо-селянської міліції УСРР» № 14 було зазначено, що використання жінок в органах міліції можливо на роботах, які не вимагають фізичної сили та міцного здоров'я [10, с.22]. Варто зазначити, що у зазначений період забезпечення гендерної рівності було лише частковим. Так, наприклад, жінкам не надавали можливості займати керівні посади в міліції, а також не було створено відповідних умов для практичної реалізації їх професійного та психологічного потенціалу.

Масовий прийом жінок на службу до міліції відбувся у період Великої Вітчизняної війни, що зумовлено масовою мобілізацією на фронт та відповідно нестачею значної кількості особового складу міліції (чоловіків). Нестачу чисельності стали поповнювати жінки. Незважаючи на важкі часи, у перші ж роки Великої Вітчизняної війни було налагоджено підготовку і перепідготовку працівників правоохоронних органів, до яких активно залучалися жінки – співробітники ОВС. У 1944 р. кількість жінок-випускників – майбутніх працівників ОВС становила 188 осіб. Однак, проблемами кадрів в ОВС були: недостатня укомплектованість штатів, низький освітній рівень працівників, складність добору кадрів [11, с.22].

Значні зміни у кадровій роботі відбулися з прийняття Положення Совміна СРСР «Про подальше вдосконалення правового регулювання діяльності радянської міліції» від 8 червня 1973 р. [12] З метою покращення ситуації значні зусилля були спрямовані на підготовку висококваліфікованих кадрів в ОВС. Серед освітніх закладів, до персоналу якого входили і жінки, проводилась робота щодо вдосконалення навчального процесу майбутніми співробітниками ОВС з метою засвоєння матеріалу у сфері боротьби зі злочинністю в країні.

Після прийняття незалежності Україна ратифікувала низку міжнародних документів та прийняла ряд законодавчих актів, норми яких проголошують цінність прав людини, закріплюють принцип гендерної рівності та забороняють дискримінацію (Загальна декларація прав людини від 10 грудня 1948 р., Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права від 16 грудня 1966 р., Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти від 14 грудня 1960 р., Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок від 18 грудня 1979 р., Конституція України (ст.24), Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків і жінок» від 8 вересня 2005 р.).

Активне залучення жінок до служби в правоохоронних органах сприяє підвищенню ефективності діяльності цих органів, оскільки скорочується некомплект кадрів, заповнюються вакансії, зміцнюється морально-психологічний клімат у колективах, що, у свою чергу, дозволяє планомірно й стійко вирішувати правоохоронним органам поставлені перед ними державою завдання й забезпечувати належне виконання своїх функцій.

Проте наразі існують певні проблеми у забезпеченні гендерної рівності в ОВС України. Жінки частіше стають об'єктом знущань, протизаконного насильства з боку чоловіків, є факти втручання в їх особисте життя, жінки страждають від невмотивованих відмов щодо прийняття на службу. Жінки, що несуть службу в ОВС України, скаржаться на забезпечення форменим одягом, відсутність якісного медичного забезпечення, важку, громіздку і незручну конструкцію стандартних бронезилетів тощо. Водночас, існують і певні проблеми щодо забезпечення прав чоловіків, що працюють в ОВС України, зокрема порушуються соціально-трудова права чоловіків, чоловіки частіше стикаються з виконанням службових завдань, пов'язаним із ризиком для життя та здоров'я та ін.

Висновок. Ретроспективний аналіз забезпечення гендерної рівності в органах внутрішніх справ України дозволив визначити наступну періодизацію: I – доба Російської імперії (XIII ст. – початок XX ст.); II – Радянська доба (1917 – 1991 рр.); III – Сучасна доба (1991 – 2014 рр.). Доречно зазначити, що у період правління Російської імперії правова

дискримінація жінок, обмеження можливостей службового зростання на службі МВС, більш жорсткі критерії відбору, менша заробітна плата дозволяють судити про те, що, незважаючи на зростання кількості жінок-працівників ОВС на початку ХХ ст. уряд Російської імперії був ще далекий від забезпечення гендерної рівності, що вказувало на існування патріархальних тенденцій до приниження соціального статусу жінок.

Радянський період характеризується значним збільшення кількості жінок, які несли службу в ОВС, проте забезпечення гендерної рівності було частковим, що виражалось у відсутності відповідних умов для просування по службі, практичної реалізації професійного та психологічного потенціалу.

Перспективи подальшої роботи. Сучасний період відзначається активізацією законодавчого забезпечення гендерної рівності в діяльності ОВС України, проте на практиці існує низка соціально-психологічних та організаційних проблем, які потребують комплексного статистичного та психологічного дослідження сучасного стану психологічного забезпечення гендерної рівності в ОВС України для виявлення типових форм гендерних стереотипів і упереджень, гендерних внутрішньо та міжособистісних конфліктів, їх причин та розробки оптимальних методів їх усунення. Отримана інформація дозволить виробити оптимальні методи психологічного забезпечення гендерної рівності в діяльності ОВС України з урахування специфіки служби, що дозволить підвищити рівень ефективності використання кадрового потенціалу.

Література

1. Праці 1-го Всеросійського жіночого з'їзду при Російському жіночому суспільстві в Санкт-Петербурзі 10-16 грудня 1908 р. [текст] : – Спб., 1909. – 450 с.
2. Устав про службу по визначенню від уряду [текст] : / Сост. Л.М. Роговин. – 1915. – С. XXXI.
3. Правоохранительные органы государств-участников и партнеров [текст] : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : Policing Online Information System. – Назва титулу з екрану.
4. Российский государственный исторический архив. – Ф. 1282. – Оп. 2. – Д. 103.
5. Гарбуз Г.В. Женщины на государственной службе в России империи в начале ХХ в. [текст] : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://cyberleninka.ru/article/n/zhenschiny-na-gosudarstvennoy-služhbe-v-rossii-v-nachale-xx-v> – Назва титулу з екрану.
6. Жінки в органах внутрішніх справ [текст] : / К.Б. Левченко, О.А. Мартиненко. – К., 2008. – 42 с.
7. Максименко Н.В. Адміністративно-правове регулювання службової діяльності жінок у міліції [текст] : дис. к.ю.н. 12.00.07 « адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право» / Кіровоградський юридичний інститут Харківського національного університету внутрішніх справ. – Кіровоград, 2010. – 233 с.
8. Червона газета [текст]. – 1919. – 26 травня.
9. Центральный государственный архив РФ. – ф. 393. – оп. 1. – буд. 85. – л. 220.
10. Збірник секретних наказів Робітничо-селянської міліції УСРР [текст]. – 1928. – № 14-29. – Арк. 29.
11. Михайленко П. НКВС – МВС – МОГП Української РСР (1946–1968 рр.) [текст] : / П. Михайленко, В. Довбня // Міліція України. – № 11. – 2005. – С. 20-22.
12. О дальнейшем совершенствовании правового регулирования деятельности советской милиции [текст] : Постановление Совмина СССР от 8 июня 1973 г. // Електронний ресурс : shieldandsword.mozohin.ru/documents/statement8673.htm. – Назва титулу з екрану.

Smirnova O., applicant of departments psychology and sociology

HISTORICAL ANALYSIS OF PROVIDING GENDER EQUALITY IN THE POLICE ON THE TERRITORY OF MODERN UKRAINE

This article focuses on a retrospective analysis of gender equality in the police on the territory of modern Ukraine. In the study authors first who defined periods of the formation of the Institute of Gender Equality in the police on the territory of modern Ukraine. The development of basic social stereotypes about gender equality in police was determined and studied historical attitude of managers and governments to attract women to serve in law enforcement. The results showed that despite the significant increase in legislative gender equality in the work of Internal Affairs, in practice there are a number of socio- psychological and organizational issues that require a comprehensive study of the current state of psychological gender equality in Ukraine to identify typical forms of gender stereotypes and prejudice, gender and internal interpersonal conflicts, their causes and develop best practices to address them. The information obtained will allow to develop optimal methods of psychological gender equality in the work of MIA of Ukraine -specific services that will improve the efficiency of use of human resources.

Key words: genesis, retrospective analysis, gender equality, police, law enforcement.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ТЕРОРИСТА

Дана стаття присвячена дослідженню соціально-психологічних особливостей тероризму в працях сучасних вітчизняних і зарубіжних вчених, виокремленню соціальних та особистісних характеристик сучасного терориста. В ній розкриваються соціально-психологічний портрет сучасного терориста та рекомендації щодо його використання для профілактики проблеми тероризму.

Данная статья посвящена исследованию социально-психологических особенностей терроризма в трудах современных отечественных и зарубежных ученых, выделению социальных и личностных характеристик современного террориста. В ней раскрываются социально-психологический портрет современного террориста и рекомендации относительно его использования для профилактики проблемы терроризма.

Характерною ознакою сучасного світу постає активне використання насилля як найефективнішого способу вирішення соціальних протиріч. Терор перетворився в самий ефективний метод досягнення конкретних політичних цілей, дієвим засобом залякування й знищення противника у всіх сферах суспільного життя. Тероризм стає все більш організованим, добре фінансованим, характеризується використанням самих сучасних технічних засобів та представлений здебільшого організованими об'єднаннями. Все це підвищує рівень його небезпеки і потребує нових підходів щодо його діагностування та виявлення.

Для дослідження даного явища, останнім часом, все частіше звертаються до нових підходів, одне із провідних місць серед яких обіймає соціально-психологічний вимір даної проблеми. Зазначений підхід надає змогу встановити соціальні, психологічні передумови прийняття особистістю рішення щодо обрання шляху тероризму.

Отже необхідність вироблення новітніх підходів до дослідження тероризму, вироблення соціальних механізмів його упередження, необхідність зниження впливу на суспільство наслідків цього явища роблять нашу статтю актуальною та визначають її мету.

Мета: на основі аналізу соціально-психологічних чинників виявити та розробити соціально-психологічний портрет сучасного терориста, запровадити рекомендації щодо його використання для профілактики проблеми тероризму.

Як соціально-політичне явище тероризм являє собою сукупність злочинів, які скоєння яких відбувається із використанням насилля окремими особами та спеціально організованими групами й спільностями. Він виявляється як складне соціально-політичне явище [3, 5, 7, 8].

Спостерігаема установка й головний мотив терористів – боротьба проти сил, які, на їх думку, представляють несправедливий соціально-економічний лад.

Терористи удаються до найрізноманітніших видів насильства над особою: фізичному, майновому і морально-психологічному. І хоча при аналізі реальних терористичних дій іноді важко провести між ними чітку грань, в кожній акції терору домінує той або інший вид насильства [5, 7].

Фізичне насильство при використанні терористичних методів розраховане на те, щоб змінити (або зберегти колишньою) політику шляхом фізичного усунення конкретної людини або групи осіб від виконання ними державною або громадською діяльністю. Це може виражатися в позбавленні цієї особи (групи осіб) життя, в нанесенні йому тілесних ушкоджень, в позбавленні або істотному обмеженні його свободи.

Майнове насильство над особою має ті ж політичні цілі, що і фізичне насильство, проте воно здійснюється шляхом замаху на державне, громадське або особисте майно окремих осіб. Воно розраховане на те, щоб позбавити людину або організацію матеріальних можливостей для проведення в життя обраної політичної лінії.

Морально-психологічне насильство є складовою як фізичного, так і майнового насильства, оскільки терорист завжди прагне до залякування політичного супротивника. В той же час морально-психологічне насильство над конкретною особою або групою осіб виступає і як самостійний спосіб насильства. Воно здійснюється шляхом шантажу, погроз, наклепу і подібних дій, спрямованих на те, щоб залякати людину, вивести її з рівноваги.

Таким чином, феномен тероризму пов'язаний з проблемою насильства в історії людського суспільства в цілому і з боку можновладців, зокрема. З цієї точки зору тероризм виступав і виступає як своєрідне вираження відчаю і як форма протесту проти національного, релігійного, соціального і політичного утисків.

В цілому можна виділити ряд сутнісних характеристик тероризму [5].

Метою тероризму є залякування тих, на кого спрямований терористичний акт. Елемент насильства спрацьовує тільки тоді, коли загроза теракту виражена явно (продемонстрована реальна можливість, здатність і готовність його здійснити). При цьому для того, щоб дія була ефективною, висловлена загроза не реалізовується до кінця.

Публічний характер тероризму робить його зброєю подвійної дії. Якщо об'єктом терористичних дій є конкретний політик або державний діяч, то їм слід побоюватися не лише за своє життя і здоров'я, але і гніву власного населення, яке починає висувати до влади свої претензії і вимоги. Зовсім не випадково терористи вибирають для вибухів і підпалів місця з найбільшим скупченням людей. Теракт повинен викликати відчуття загальної небезпеки, загального ризику і соціальної напруженості в суспільстві.

Таким чином, можна сказати, що тероризм – це публічно здійснені суспільно-небезпечні діяння або загрози з метою залякування населення в інтересах терористів.

В основу терористичної діяльності (насилля) покладені наступні процеси: санкціонування, рутинізація, дегуманізація [5, 7]. В основі цих процесів лежить механізм зниження моральної відповідальності за терористичні дії.

Внутрішньою структурою тероризму виступає процес його перебігу. Успіх діяльності терористів визначається ефективністю взаємодії його складових. До структури тероризму відносяться наступні складові: організаційно-управлінська діяльність, робота щодо підготовки й матеріально-технічного забезпечення терористичної діяльності, інформаційно-аналітична діяльність, діяльність щодо безпосереднього виконання акту, аналіз зовнішньої структури терористичної діяльності.

Поряд із структурою виокремлюють різновиди тероризму: соціально-політичний, націоналістичний, релігійний, кожен із яких має власні особливості [5, 7].

Крім того розрізняють різновиди тероризму [5, 7]:

тероризм в основі якого покладена ідеологія, тероризм метою якого виступає досягнення національної незалежності, тероризм по “самовизначенню народів”, тероризм озброєних груп та рухів, що борються проти репресивних режимів;

за сферами застосування – політичний, державний, релігійний, корисний, кримінальний, національний, воєнний, ідеалістичний, партизанський та інші.

Ідейною основою тероризму виступає екстремізм.

Але головна різниця між тероризмом та екстремізмом полягає в тому, що терористи доводять до логічного закінчення справу соціальної дестабілізації суспільства, а екстреміст на цій стадії зупиняється.

Отже для розуміння проблеми тероризму з точки зору соціальної психології постає необхідність побудови соціального образу (соціального обличчя терориста).

Терорист – руйнівник, який свідомо обрав образ життя та стиль поведінки практично на все життя.

Розглянемо особистість, індивідуальну та соціальну базу тероризму.

Умови (суспільні та індивідуальні) виникнення тероризму [5-7]:

політичні умови – криза влади;

економічні умови – економічна криза, зниження життєвого рівня населення;

соціальні – соціальне розшарування суспільства, поява людей не спроможних утримувати себе та власну родину;

духовні – духовний розпад суспільства, руйнація моральних цінностей, світоглядний вакуум.

Тероризм підтримується віруваннями та ідеологічними установками, романтизмом героїв.

Світоглядна ідеологія тероризму базується на спрощеному розумінні світу, примітивному розумінні засобів боротьби (шляхом насилля). Ідеологію тероризму можна охарактеризувати як комплекс вкрай радикальних ідейних установок, які виступають як теоретичне підґрунтя для прояву насилля у різноманітних формах на нелегітимній основі для досягнення визначених цілей [5].

Менталітет терориста побудований на відмові від слів в бік дії, тероризм – шлях тих, хто не зміг (не схотів) глибоко пізнати сутність соціальних процесів, поверхнево і примітивно сприймає сутність історичних процесів [5-8].

У сучасних терористів морально-етичні норми зазвичай відсутні, а ідеологія використовується виключно для морального виправдання власною не людяністю.

В основі обліку терориста лежить інформаційне уявлення (образ) основане на ідеологічних чи інших підґрунтях, що дозволяє здійснювати маніпулювання людьми. Спостерігається зміщення мотивації з соціальних мотивів в бік індивідуальних мотивів. Мотив спонукає та має змістоутворюючу функцію для терориста.

За поглядами сучасних дослідників, серед основних мотивів терористичної діяльності можна виділити: меркантильні мотиви, ідеологічні мотиви, мотиви перетворення, активної зміни світу, мотив влади над людьми, мотиви інтересу і привабливості тероризму як особливої діяльності, “товариська” мотивація емоційної прихильності, мотив самореалізації та інші [1, 5, 7].

До індивідуальних характеристик та внутрішньо особистісних мотивів тероризму можна віднести наступне: патологічна основа, вихідна агресивність, романтичність, індивідуалізм.

Розглянемо особистісні характеристики сучасного терориста.

Терорист – людина, яка відмовляє собі в радощах сімейного життя, спілкуванні с друзями й близькими та займається насильницькими діями, має нераціональний тип поведінки з точки зору збереження життя.

Терористичний рух включає в себе ідеалістів, аморальних циніків, прихильників авторитаризму, противників будь-якої стабільної влади.

Виходячи з цього виділяють наступні типи терористів [5]: керівники-організатори організації, розробники ідеологічного підґрунтя, ідейні послідовники, зомбовані виконавці, особи з нестійкою психікою, найманці, звичайні люди, що ховаються від суспільства у терористичних групах.

Особистісні відмінності терористів помітно відбиваються у конкретних видах терористичної активності і розрізняються за сферами прояву.

Характеристику особистості терориста може здійснюватися за різноманітними параметрами, а саме: психологічний тип, взаємовідносини з оточенням, професійні знання, соціальна, політична та національна орієнтація та інші [2, 5, 6].

Психологічний аналіз дозволяє виділити синдроми притаманні основним типам терористів. “Синдром Зомбі” – стан постійної свербоеготовності, “синдром бійця”, постійно потребує самоствердження та підтвердження своєї спроможності. Він притаманний терористам-виконавцям, бойовикам нижчого рівня. “Місіонерство” – основний психологічний стрижень “синдрому Рембо”. “Рембо” не може (хоча і вміє) вбивати без мети – він обов’язково повинен робити це в ім’я чогось високого. Тому йому доводиться весь час шукати і знаходити ті чи інші, більш складні і ризиковані “місії”. Наступним виступає “синдром камікадзе” який характеризується екстремальною готовністю до самопожертви у вигляді самої жертви своїм життям [7].

Серед основних якостей особистості терориста можна виділити: відданість своїй справі (терору) і своїй організації, готовність до самопожертви, витриманість, дисциплінованість, “конспіративність”,

покура, колективізм – здатність підтримувати хороші стосунки зі всіма членами своєї бойової групи [2, 5, 7].

Основною властивістю особистості терориста вважається цілісність, сконцентрованість на терористичній діяльності і своїй групі, організації.

Успішного терориста характеризують наступні показники: процедура посвячення, відсутність людських емоцій, відносно високий рівень інтелекту, інтелігентність [5].

Розглянемо характеристики лідера терористичної організації. За поглядами різних авторів до них можна віднести [5, 7]: спроможність впливати на свідомість та настрої організованої групи (економічний чинник, організаційний чинник), наявність харизми (спрямованість до домінування й управління оточуючими), наявність волі, схильність до агресії, висока потреба у престижі та володінні владою, походження з небідних, часто багатодітних родин, наявність значної кризової суспільної ситуації під час юнацтва, освіта (незакінчена університетська освіта), членство у радикальній молодіжній організації та інші.

Деякі іншим чином відбивається образ рядового терориста, сучасні дослідники вважають, що він характеризується наступними показниками: зазвичай молода людина, наявність достатньої освіти (середня і вище, але іноді її відсутність), палкий прихильник певної ідеї, маючи рушійною силою надію і відчай, що спрямовує його на скоєння актів насилля за ради цієї ідеї, повна упевненість у своїй спроможності ідентифікувати тих, хто уособлює зло, наявність мелодраматичної занепокоєності щодо викоренення цього зла, наявність сумніву, поглиблення у самоаналіз (але не для всіх), потяг до солідарності, іноді відчуття моральних та юридичних заборон, світосприйняття та наявні погляди постають в нього у вигляді закону, що дає змогу знайти виправдання будь-яким діям заради

досягнення мети, схильність до агресії, спроможність байдуже дистанціюватися від страждань жертв терактів, потреба приналежності до групи [2, 5, 7].

Винятковим у складі рядових терористів є наявність неосвічених людей з найнижчих соціальних прошарків суспільства, які, в основному, стають суто виконавцями терактів.

Дослідники вважають, що у структурі особистості терориста зазвичай помітно виражений психопатологічний компонент, він пов'язаний з відчуттям реального або уявного збитку, понесеного терористом, дефіциту чогось необхідного, постійно потрібного для такої особистості.

Спостерігається ефект зниження у групі моральних і правових обмежень. Тривале перебування у групі детермінує більш сильнішу його ідентифікацію з нормами групи.

В емоційному плані виділяються два крайніх типу терористів: гранично “холодний”, практично без емоційний варіант і варіант емоційно лабільний, схильний до сильних проявів емоцій у сфері не пов'язаною з терором, коли знімається зазвичай жорсткий контроль над емоціями при підготовці і здійсненні терористичних актів. З емоціями пов'язані й морально-етичні проблеми (“комплекс гріховності”), іноді болісні для терористів при досить високому рівні освіти та інтелектуального розвитку [4, 7].

У більш спрощених варіантах терорист позбавлений таких проблем і виступає як бездушна “деструктивна машина”.

Як правило, логіка і мислення терористів носять плутаний і суперечливий характер.

На основі виділених світоглядних, соціально-психологічних та психологічних особливостей тероризму нами створений соціально-психологічний портрет (модель, образ) особистості терориста (табл. 1).

Типи терористів							
Основні особливості терористів	Соціальне походження	Керівники-організатори	Розробники ідеологічного підґрунтя	Ідейні послідовники	Найманці	Звичайні люди, що ховаються від суспільства	Зомбовані виконавці
		з небідних, часто багатодітних родин	з різних верств населення	з різних верств населення	з різних верств населення	неосвічені, з найнижчих соціальних прошарків	
Світоглядна основа	<p>базується на спрощеному розумінні світу, примітивному розумінні засобів боротьби (шляхом насилля); ідеологія тероризму – комплекс радикальних ідейних установок, які вступають як теоретичне підґрунтя для прояву насилля у різноманітних формах на нелегітимній основі для досягнення визначених цілей</p>						
Основні мотиви терористичної діяльності	<p>ідеологічні, перетворення, активної зміни світу, рення, активної зміни світу, інтересу влади над людьми, меркантильні, інтересу і привабливості кантильні, інтересу і привабливості тероризму як особливості діяльності, самореалізації.</p>						
Загальні характеристики терориста	<p>спроможність впливати на свідомість та настрої організованої групи (економічний чинник, організаційний чинник); наявність харизми (спрямованість до домінування й управління оточуючими); наявність волі; схильність до агресії; висока потреба у престижі та володінні владою; наявність значної кризової суспільної ситуації під час юнацтва; освіта (вища, незакінчена університетська освіта); членство у радикальній молодіжній організації.</p>						
Особистісні характеристики:	<p>відданість справі (терору) і організації; готовність до самопожертви; витриманість, дисциплінованість; «конспіративність»; покора; колективізм - здатність підтримувати хороші стосунки зі всіма членами своєї бойової групи; основна властивість особистості терориста – цілісність, сконцентрованість на терористичній діяльності і своїй групі, організації.</p>						
основні якості терориста	<p>психологічний тип</p>						
нааявність синдрому	<p>«Місіонерство»</p>						
індивідуальні характеристики	<p>«Рембо», «Зомбі»</p>						
взаємовідносини у соціальній групі	<p>«Зомбі» синдром</p>						
емоційна характеристика	<p>помітно виражений психопатологічний компонент, вихідна агресивність, романтичність, індивідуалізм</p>						
	<p>терористична група відноситься до особливого типу «примітивних груп», всі взаємини в ній підпорядковані основній цільовій функції - підготовки і здійснення терористичного акту.</p>						
	<p>гранично «холодний», практично без емоційний;</p>						
	<p>емоційно лабільний, схильний до сильних проявів емоцій в незв'язаній з терором сфері</p>						
	<p>морально-етичні проблеми, комплекс «Гріховності»</p>						
	<p>відсутність етичних проблем</p>						
	<p>морально-етичні проблеми, комплекс «Гріховності»</p>						
	<p>відсутність етичних проблем</p>						
логіка мислення	<p>логіка мислення має плутаний і суперечливий характер</p>						
Загальні характеристики успішного терориста	<p>руйнівник, який свідомо обрав образ життя та стиль поведінки практично на все життя, відсутність морально-етичних норм, використання ідеології для морального виправдання власною не людяності, відмова від слів в бік дії, процедура посвячення, відсутність людських емоцій, відносно високий рівень інтелекту, інтелігентність</p>						

Розроблений соціально-психологічний портрет терориста дозволяє запропонувати рекомендації щодо розроблення механізму профілактики даного явища у суспільстві, виявлення осіб схильних до терористичної діяльності.

Рекомендації щодо профілактики тероризму у суспільстві:

1. Необхідне врахування умов, які сприяють розвитку явища тероризму (політичні умови – криза влади; економічні умови – економічна криза, зниження життєвого рівня населення; соціальні – соціальне розшарування суспільства, поява людей не спроможних утримувати себе та власну родину; духовні – духовний розпад суспільства, руйнація моральних цінностей, світоглядний вакуум) та вироблення соціальних механізмів їх упередження дають можливість зниження впливу на суспільство наслідків цього явища.

2. Використання запропонованої типології терористів сприятимуть їх виявленню у суспільстві (керівники-організатори, розробники ідеологічного підґрунтя, ідейні послідовники, найманці, звичайні люди, що ховаються від суспільства, зомбовані виконавці) та у відповідності до неї, дають можливість отримати соціально-психологічну характеристику кожного типу терористів.

3. До складу основних соціально-психологічних особливостей терористів необхідно включити наступні характеристики: соціальне походження, світоглядна основа та основні мотиви терористичної діяльності, загальні характеристики терориста, особистісні характеристики (основні якості терориста, психологічний тип, наявність синдромів, індивідуальні характеристики, взаємовідносини у соціальній групі, емоційна характеристика, логіка мислення), загальні характеристики успішного терориста.

4. У відповідності до типології та основних соціально-психологічних особливостей терористів доцільно використовувати їх відповідні соціально-психологічні портрети, а саме.

Керівники-організатори які мають наступні характеристики: соціальне походження – в основному з небідних, часто багатодітних родин; їх світоглядна основа

базується на спрощеному розумінні світу, примітивному розумінні засобів боротьби (шляхом насилля), їх ідеологія – комплекс радикальних ідейних установок, які виступають як теоретичне підґрунтя для прояву насилля у різноманітних формах на нелегітимній основі для досягнення визначених цілей; до основних мотивів відносяться – ідеологічні, перетворення, активної зміни світу, влади над людьми, меркантильні, інтересу і привабливості тероризму як особливої діяльності, мотив самореалізації; до загальних характеристик терориста-керівника – спроможність впливати на свідомість та настрої організованої групи (економічний чинник, організаційний чинник), наявність харизми (спрямованість до домінування й управління оточуючими), наявність волі, схильність до агресії, висока потреба у престижі та володінні владою, наявність значної кризової суспільної ситуації під час юнацтва, освіта (вища, незакінчена університетська освіта), членство у радикальній молодіжній організації; особистісні характеристики організатора включають – відданість справі (терору) і організації, готовність до самопожертви, витриманість, дисциплінованість, здатність до “конспіративності”; колективізм, здатність підтримувати хороші стосунки зі всіма членами своєї бойової групи, цілісність, сконцентрованість на терористичної діяльності і своїй групі (організації); за психологічними типом вони виступають як ідеалісти, аморальні циніки, прихильники авторитаризму, противники будь-якої стабільної влади, мають сильно невротизований та екстравертований тип; у них спостерігається наявність синдрому “Місіонерства”; за індивідуальними характеристиками мають помітно виражений психопатологічний компонент, вихідну агресивність, романтичність, індивідуалізм; характеристика їх взаємовідносин у соціальній групі оснований на тому, що терористична група відноситься до особливого типу “проміжних груп”, всі взаємини в якій підпорядковані основній цільовій функції – підготовці і здійсненню терористичного акту; за емоційною характеристикою вони відносяться до гранично “холодного” (беземоційного) або до емоційно лабільного, схильного до

сильних проявів емоцій у сфері не пов'язаної з терором, мають морально-етичні проблеми, комплекс "гріховності"; логіка мислення у них часто має плутаний і суперечливий характер.

Розробники ідеологічного підґрунтя мають наступні характеристики: за соціальним походженням, світоглядними настановами, загальними характеристиками, особистісними характеристиками вони подібні до керівників організаторів, але їх основні мотиви дещо простіші і позбавлені меркантильності і мотиву самореалізації як керівника.

Ідейні послідовники відрізняються від керівників-організаторів та розробників ідеологічного підґрунтя тим, що вони за походженням можуть бути з різних верств населення, але здебільшого з непривілейованих верств; мотивуючий компонент в них значно спрощений і включає ідеологічні, мотиви перетворення й активної зміни світу; за загальними характеристиками це зазвичай молода людина з достатнім рівнем освіти, яка має світосприйняття у вигляді закону, що дає змогу знайти виправдання будь-яким діям заради досягнення мети, має схильність до агресії, спроможність байдуже дистанціюватися від страждань жертв терактів та потребу приналежності до групи, є палким прихильником ідей, його характеризує повна упевненість у спроможності ідентифікувати тих, хто уособлює зло, має потяг до солідарності; за особистісними характеристиками має відмінність у вигляді синдрому "Рембо" або "Зомбі"; у емоційному плані відмінним є відсутність будь-яких етичних проблем.

Особливим типом терористів постають найманці, які можуть відноситися до різноманітних верств населення, однак у них домінують вкрай меркантильні мотиви та мотиви влади над людьми, які утворюють інтегральний мотив їх самореалізації; а при відсутності етичних проблем мають яскраво виражений синдром "Зомбі".

Тип терористів до якого відносяться звичайні люди, які ховаються від суспільства, за соціальним походженням, соціальною основою та загальними характеристиками подібні до типу ідейних послідовників, але мають ряд відмінностей: додатково до загальних характеристик у них

включена наявність мелодраматичної занепокоєності щодо викоренення зла, наявність сумніву, заглиблення у самоаналіз, відчуття моральних та юридичних заборон; за емоційною характеристикою вони подібні до керівників та ідеологів і мають морально-етичні проблеми, комплекс "гріховності"; їм притаманні комплекси "Зомбі" та "Камікадзе".

І останній тип – зомбовані виконавці відрізняються від усіх інших вкрай спрощеними характеристиками, що дозволяє ними маніпулювати та використовувати у якості знаряддя, безпосереднього виконавця терактів, як терористів-смертників. За соціальним походженням вони, в основному відносяться до найнижчих соціальних прошарків і зазвичай не освічені люди зі спрощеними ідеологічними мотивами та мотивом самореалізації, який полягає в основному у здійсненні теракту та сподіванні на нове найкраще життя після смерті, що відбивається у притаманних цьому типі синдромах – синдромі "Зомбі" та "Камікадзе", все це детермінує відсутність у них будь-яких етичних проблем, замість яких у них виступає сліпа віра.

5. Використання розробленого соціально-психологічного портрету сучасного терориста дасть змогу своєчасно виявляти терористів, що у свою чергу, зменшить вірогідність скоєння терактів, зменшить їх економічні та соціальні наслідки.

Висновки:

1. Розглядаючи тероризм як соціально-політичне явище можна стверджувати, що він являє собою сукупність злочинів, скоєння яких відбувається із використанням насилля окремими особами та спеціально організованими групами й спільностями. У сучасному світі терорист виступає як руйнівник, який свідомо обрав образ життя та стиль поведінки практично на все життя. Виділені наступні типи терористів: керівники-організатори організації, розробники ідеологічного підґрунтя, ідейні послідовники, зомбовані виконавці, особи з нестійкою психікою, найманці, звичайні люди, що ховаються від суспільства у терористичних групах.

Питання психології

2. Соціально-психологічний портрет сучасного терориста, був розроблений на основі виділених характеристик: соціальних (особливості походження, типу світогляду, освіти) і особистісних (основні особистісні якості терориста, психологічний тип, наявність синдромів, взаємин в соціальній

групі, емоційна характеристика, логіка мислення).

3. Розроблені рекомендації щодо використання соціально-психологічного портрету сучасного терориста дає змогу своєчасно виявляти терористів, упереджувати скоєння терактів, зменшити їх економічні та соціальні наслідки.

Література

1. Антонян Ю.М. Психология убийства. – М.: Юристъ, 1997. – 304 с.
2. Волобаев С.П. Типичные свойства личности террориста / Следователь. – М., 1998. - № 9. – С. 46-51.
3. Гаджиев К.С. Политическая наука. – М.: Сорос – Международные отношения, 1994. – 400 с.
4. Дж. Поуст Дж. Мы против них: групповая динамика политического терроризма // Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения. – Вып. 4. Терроризм. – М., 1993. – С. 29-44.
5. Дзалиев М.И. Современный терроризм: социально-политический облик противника / М.И. Дзалиев. – М. : Academia, 2007. – 672 с.
6. Медведев В. А. Террор как основание коммуникативной культуры XXI века <http://www.vilarmgu.ru/php/content.php?group=1&id=733>.
7. Ольшанский Д. Психология терроризма. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
8. Агаєв Н.А. Сучасний тероризм – причини і прояви / Н.А. Агаєв, М.О. Карпов, В.В. Єфімов та ін. – К. : “Молода нація”, 2005. – 109 с.

Solodovnikova K. K., senior laboratory assistant

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF MODERN TERRORIST

This article is sanctified to research of socially-psychological features of terrorism in labours of modern domestic and foreign scientists, to the selection of social and personality descriptions of modern terrorist. In her open up socially-psychological portrait of modern terrorist, worked out on the basis of the distinguished descriptions : social (features of origin, type of world view, education) and personality (basic personality internals of terrorist, psychological type, presence of syndromes, mutual relations in task force, emotional description, logic of thought). Recommendations are presented in relation to the use of the worked out socially-psychological portrait for an exposure and prophylaxis of problem of terrorism. This recommendations allow in good time to expose and warn appearance of this phenomenon in society.

*Сторожук Н. А., кандидат психологічних наук,
науковий співробітник відділу (гуманітарних та
геоінформаційних досліджень) НДЦ
ВІ КНУ імені Тараса Шевченка (м. Київ)*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ВИКОНАННЯ МИРОТВОРЧИХ ОПЕРАЦІЙ

У статті пропонуються шляхи удосконалення психологічної підготовки військовослужбовців миротворчого контингенту в ході проведення різного роду тактичних та тактико-спеціальних навчань, під час занять з вогневої, фізичної та ідеологічної підготовки.

Ключові слова: психологічна підготовка, військові навчання, миротворчий контингент, професійно-важливі якості.

В статтє предлагаються пути совершенствования психологической подготовки военнослужащих миротворческого контингента в ходе проведения различного рода тактических и тактико-специальных учений, во время занятий по огневой, физической и идеологической подготовки.

Ключевые слова: психологическая подготовка, военные учения, миротворческий контингент, профессионально-важные качества.

Постановка проблеми. Сучасний досвід збройних конфліктів свідчить про те, що навіть сама досконала техніка і першокласна зброя не можуть самі по собі забезпечити перемогу в бою. Вирішальною силою у війні завжди була і залишається людина з її професійними, морально-психологічними і бойовими якостями. Останні події на півдні України свідчать про те, що високий моральний дух і психологічна стійкість особового складу армії і флоту відіграють величезну роль в підвищенні бойової готовності і боєздатності військ, досягненні перемог над ворогом. Дії військовослужбовців повинні бути спрямовані не лише на відвернення або припинення збройного насильства, а й на врятування життя і збереження здоров'я населення, на захист прав людини та створення умов для відновлення демократичних засад існування суспільства, що в свою чергу, вимагає додаткової підготовки особового складу. Актуальності набуває розвиток наукового пошуку на шляху опрацювання проблеми психологічного забезпечення професійної діяльності з метою формування оптимального рівня психологічної підготовки військовослужбовців, що перебувають у особливих умовах. При цьому, безумовно, потребує розгорнутого аналізу накопичений досвід і швидке формування нових підходів із цілеспрямованим впровадженням їх в практичну діяльність під час підготовки миротворчого контингенту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом кількість наукових публікацій, присвячених психологічному аналізу різних аспектів

миротворчої діяльності, має тенденцію до зростання. Такі науковці як О.Г.Караяні, Е.П.Утлік, О.О.Теличкін, В.В.Стасюк, В.М.Невмержицький, О.Ф.Хміляр, В.І.Алещенко, М.І.Д'яченко, П.О.Корчемний, В.В.Сисоєв, М.Ф.Феденко, М.С.Корольчук, П.П.Криворучко розглядають різні аспекти цієї діяльності, і пропонують шляхи їх удосконалення. Проте зробити це можливо лише на основі цілісних теоретичних поглядів й єдиної технологічної схеми здійснення психологічного забезпечення діяльності військовослужбовців у бойовій обстановці.

Формулювання цілей статті. Метою статті розуміння впливу різних тактичних форм застосування військ на психологічну сторону їх бойової діяльності.

Виклад основного матеріалу статті. Система психологічної підготовки є достатньо варіативною і може застосовуватись відповідно до поставлених завдань, особливостей наявної ситуації та особистості, яка спрямована на досягнення певної мети. З цією метою необхідно, щоб всі військовослужбовці під час бойової підготовки випробували та пережили багато тих труднощів, з якими вони зустрінуться в бойовій обстановці. При цьому важливо щоб військовослужбовці виконували завдання в ситуації наближеній до реальної, насиченій елементами небезпеки та ризику.

Одна з вимог ведення бойових дій – формування в військовослужбовців, психологічних якостей з урахуванням специфіки їх фаховості і ведення ними бойових дій, тобто таких якостей, які б забезпечили сталість фахової майстерності й дозволили б успішно виконувати бойове завдання у відповідності до фахового призначення.

Аналіз змісту завдань військовою характеру, які виконуються на всіх етапах проведення сучасних операцій, показує, що кожне окреме завдання вимагає індивідуального планування, окремої ретельної підготовки особового складу (військовослужбовців всіх категорій), його морально-психологічного, тилового та технічного забезпечення у відповідності із специфікою умов, в яких ці завдання виконуються. Подібна підготовка дає змогу більш ефективно проводити самі операції та зводити до мінімуму витрати і незворотні втрати від непередбачуваних дій як конфліктуючих сторін, так і військовослужбовців.

Психологічна підготовка військовослужбовців до ведення бойових дій, відбувається в ході проведення різного роду тактичних та тактико-спеціальних навчань, під час занять з вогневої, фізичної та гуманітарної підготовки. Кожне із перерахованих занять має свої особливості, які вимагають більш детального підходу щодо їхнього висвітлення [1].

Психологічна підготовка військовослужбовців під час тактичних і тактико-спеціальних навчань.

Тактичні (тактико-спеціальні) навчання – є вищою формою цілеспрямованого формування необхідних для військовослужбовців психологічних якостей. На цих навчаннях в особового складу проявляються в єдиному комплексі знання, вміння і навички, психологічні якості, виникають психічні стани і почуття близькі до тих, які характерні для миротворчої діяльності. Все це дозволяє те тільки удосконалювати психіку майбутнього миротворця, але і перевіряти його психологічну готовність до ведення бойових дій [2].

Навчання повинні проводитися за комплексними темами, у високому темпі вдень і вночі, в складних погодних умовах, з бойовою стрільбою артилерії і мінометів, проходженням БТР через бойові порядки, метанням бойових гранат, а також форсуванням водних перешкод, подоланням зони забруднення, зруйнування і пожеж, різноманітних загороджень, веденням бойових дій в гірських місцевостях, в місті.

В ході навчань, майбутні учасники миротворчого контингенту повинні вести боротьбу з танками «противника», його диверсійно-розвідувальними групами й десантами, захищатися від запалювальних речовин, нести «втрати» в живій силі і техніці, надавати допомогу постраждалим,

пораненим і відновлювати свою боєздатність. З метою активізації дій майбутніх миротворців і виховання у них високої пильності, слід практично застосовувати передачу хибних команд, даних обстановки тощо.

Психологічні якості, необхідні для ефективного ведення бойових дій, успішно розвиваються у військовослужбовців в результаті дій пов'язаних з неочікуваною зміною обстановки. До таких неочікуваностей прийнято відносити: контратаки «противника», нанесення скрито для навчаємих ударів в фланг і тил, а також зміни способів пересування військовослужбовців на полі бою.

Провідне значення, в процесі психологічної підготовки майбутніх миротворців, посідає підведення підсумків навчань. Детальний аналіз дій і вчинків кожного майбутнього миротворця, підвищує почуття відповідальності, впевненості в собі і в своєму колективі, зміцнює віру в силу своєї зброї і військової майстерності. Під час підведення підсумків необхідно аналізувати поведінку кожного військовослужбовця в напруженій ситуації, яка вимагала від нього вияву високих волевових якостей – активності, ініціативи, винахідливості й сміливості.

Психологічна підготовка миротворчого контингенту під час командно-штабних навчань.

Командно-штабні навчання, являються вищою формою сумісного навчання командирів і штабів. В ході їх проведення, необхідно формувати в усього особового складу творче оперативно-тактичне мислення, розвивати якості самоволодіння, саморегуляції, психологічну стійкість, наполегливість, ініціативність, й оперативність у діях.

Це досягається наближенням умов проведення навчань до обстановки яка б відповідала бойовій дійсності [8]. Необхідно також, широко практикувати роботу військовослужбовців на місцевості, в умовах активних радіоперешкод, трансляції записів шумових ефектів бою, імітації хімічної й радіоактивної зараженості місцевості, розривів снарядів і бомб, нападу на пункти управління наземного і повітряного противника.

На думку В.А. Теличкіна, для розвитку в майбутніх миротворців витримки, самоволодіння і швидкості оперативного тактичного мислення на командно-штабних навчаннях необхідно частіше обмежувати

час на прийняття рішення й створювати кризові ситуації, які б вимагали прийняття рішення в короткі терміни. Доречно, на думку багатьох дослідників, обмежувати надходження даних про положення своїх військ, створювати «втрати» в живій силі і бойовій техніці, «виводити зі строю» адміністративні споруди, мости і дороги [10].

Для розвитку в майбутніх миротворців творчого, тактичного мислення в ході навчань повинна створюватись складна обстановка, що містить, як правило, суперечливі дані. Це заставить військовослужбовців при аналізі обстановки не тільки керуватись готовими положеннями статутів і керівних документів, але й спонукатиме переосмислити їх у відповідності з умовами обстановки, що склалася. Інформація на пункти управління повинна надходити в порядку характерному для реальних бойових дій, при цьому в меншому об'ємі – про противника, і в більшому про свої війська і місцевість.

Створенню в ході навчань обстановки напруженості й раптовості, необхідно відводити самі кульмінаційні моменти навчань. В ці періоди доцільно оголошувати сигнали оповіщення про хімічну небезпеку, «виводити із строю» як окремих посадових осіб так і пункти управління в цілому, засоби зв'язку і пересування, ставити перешкоди радіозасобам управління і здійснювати широку дезінформацію відносно положення своїх військ і військ противника. За таких умов від майбутніх командирів миротворчого контингенту також необхідно вимагати стійкого і безперервного управління своїми військовими колективами.

Психологічне загартовування миротворців під час вогневої підготовки.

На заняттях з вогневої підготовки, поряд з прищепленням військовослужбовцям твердих навичок у діях зі зброєю, психологічно слід їх готувати до виконання бойових задач, розвивати у них швидкість реакції, увагу, пам'ять і мислення, виховувати цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, рішучість і сміливість.

На думку В.В. Ягупова, головне в психологічному загартуванні на заняттях з вогневої підготовки – прищеплювати військовослужбовцям впевненість у своїй зброї, виховання активності, рішучості й самостійності у знищенні противника вогнем цієї зброї [11]. Впевненість у зброї прищеплюють насамперед добрим знанням її тактико-технічних характеристик й

матеріальної частини, навчають в обмежений час усунути несправність і затримки при стрільбі; тренують у підготовці вихідних даних і коректуванні вогнем в обмежений час і в складних умовах. Дії особового складу повинні обмежуватись в часі й обов'язково оцінюватися старшим начальником на кожному занятті.

Вихованню активності й швидкості у вирішенні вогневих задач, в значній мірі сприяє постійний контроль за діями підлеглого особового складу. Під час навчання прийомам і правилам стрільби, керівники повинні фіксувати час виявлення і відкриття вогню по кожній цілі, а також слідкувати за вірністю встановлення прицільних пристроїв й самого прицілювання.

Оголошення військовослужбовцям досягнутих результатів, – підвищує прагнення бути в усьому першим й навчатися з повним напруженням сил.

Впевненість в діях зі зброєю, приходить в результаті багаторазових тренувань, ефективність яких значно зростає, якщо майбутні миротворці навчені навичкам самоконтролю та саморегуляції. З метою розвинення навичок самоконтролю під час стрільб, доцільно розмішувати окремі мішені на великих фанерних щитах, що дасть можливість військовослужбовцям бачити всі свої пробоїни й самим визначити середню точку влучення, характер помилки й її похибку [8]. Розвитку в миротворців навичок щодо самоконтролю сприяють їхні доповіді після закінчення стрільб. Змісту цих доповідей необхідно приділяти велике значення й використовувати їх під час проведення детального розбору. Навички самоконтролю необхідно розвивати і під час занять на тренажерах, за допомогою спеціальних приставок, учбових пристроїв, які дозволяють контролювати свої дії.

Виховання активності й самостійності в знищенні противника зі зброї досягається виключенням шаблонів в організації й проведенні стрільб, а також широким впровадженням системи імітації влучення або враження цілі, що дозволяє військовослужбовцям безпосередньо бачити результати своєї стрільби. Готуючи особовий склад до стрільб різними способами, доцільно поступово збільшувати швидкість руху машин, зменшувати час показу цілей, одночасно показувати на різних відстанях по декілька цілей, змінювати способи маскування, показ цілей здійснювати в момент «вогневого впливу» противника й

подолання різного роду перешкод і загороджень.

Психологічне загартовування миротворців під час занять з фізичної підготовки.

Фізична підготовка є відмінною школою психологічного загартовування учасників миротворчих контингентів. Ефективне формування психологічної стійкості, яка дозволяє долати негативні психічні стани й впевнено діяти в бойовій обстановці, можливе при умові перенесення тривалих фізичних навантажень й систематичних тренувань. Провідне місце в структурі психологічного загартовування військовослужбовців засобами фізичного виховання посідає психомоторика.

На думку В.І. Осьодла та О.Ф. Хміляра, весь устрій військової діяльності, в першу чергу висуває перед військовослужбовцями ряд вимог щодо розвитку психомоторних здібностей. Серед психомоторних здібностей військовослужбовців, які розвиваються в процесі бойової підготовки, В.І. Осьодло особливе значення відводить витривалості та спритності [7]. Він вважає, що для подолання перешкоди в екстремальній ситуації військовослужбовцям необхідно:

- 1) оцінити ситуацію;
- 2) підібрати рухи адекватні цій ситуації;
- 3) випередити думками процес

подолання перешкод. Виконати все це одночасно, може лише військовий у якого добре розвинута якість спритності.

В умовах миротворчої діяльності, психомоторні здібності в значній мірі впливають на працездатність всього особового складу і особливо на боездатність. Можна зазначити, що підготовка майбутніх миротворців протікає в екстремальних умовах, пов'язаних з небезпекою для життя, високим рівнем психічної напруженості. Майбутній миротворець повинен поєднувати в собі професії адміністратора, психолога, військового спеціаліста і спортсмена. Тому постійне самовдосконалення психомоторних здібностей дозволить миротворцям успішно виконувати бойові завдання за будь-яких умов бойової діяльності.

Таким чином, процес психологічної роботи з військовослужбовцями на етапі їх підготовки до дій у складі миротворчого контингенту, являє собою цілісну систему, елементи якої, доповнюючи один одного, дозволяють сформулювати в майбутніх миротворців необхідні психологічні якості. Однією із провідних задач в психологічній підготовці майбутніх миротворців – є

формування у них психологічної готовності та стійкості до подолання небезпеки й складнощів бойової обстановки, вироблення здібностей переносити значні нервово-психічні навантаження, психічну напруженість й різного роду негаразди, які неодмінно будуть мати місце в процесі виконання миротворчих завдань. Найбільш ефективно зазначені положення реалізуються під час польового вишколу військ, в ході проведення тактичних (тактико-спеціальних) та командно-штабних навчань, а також в процесі занять з вогневої та фізичної підготовки.

Одна зі значущих особливостей миротворчої діяльності, на думку деяких авторів – це її екстремальний характер, що полягає у виконанні великого обсягу складної, різноманітної роботи в умовах гострого дефіциту інформації і часу [5]. Виникаючі в процесі напруженої діяльності нервово-психічні перевантаження, збільшуються нерегулярною зміною умов праці, порушеннями звичного режиму добової життєдіяльності, змушеною відмовою від звичайного для багатьох людей відпочинку. Це у свою чергу може привести до розвитку стійких станів психічної напруженості, емоційної нестійкості, надлишкової фрустрованості, появи невротичних реакцій, психосоматичних функціональних розладів і різних захворювань. У цьому зв'язку, однією з найважливіших професійних якостей є стійкість до стресових факторів. Однак, як відзначають деякі психологи, ріст нервово-психічної напруженості прямо пропорційний ступені незадоволеності від виконання діяльності, що, у свою чергу визначається безліччю екзогенних і ендогенних факторів [9].

Нестандартний характер миротворчої діяльності вимагає наявності у військовослужбовців пізнавальної активності, широкого кругозору, продуктивності і креативності мислення, інтелектуального розвитку, широти поглядів, ефективності у справах і т.п. Остання характеристика, що детермінує розвиток професійно-важливих якостей, представлена такими факторами як процесуальна самостійність і персональна відповідальність. До необхідних вимог відносять такі характеристики як стійка мотивація на досягнення успіху в роботі, креативність, сміливість, рішучість, відповідальність.

Проведений аналіз літератури дозволив сформулювати п'ять основних факторів, що включають відповідні їм комплекси професійно важливих якостей, які

пред'являються до військовослужбовця миротворчого контингенту:

1. фактор - високий рівень соціальної (професійної) адаптації,
2. фактор - нервово-психічна (емоційна) стійкість особистості,
3. фактор - високий рівень інтелектуального розвитку, пізнавальна (когнітивна) активність,
4. фактор - комунікативна компетентність,
5. фактор - організаторські здібності.

На сьогоднішній день у науковій літературі представлена значна кількість класифікацій професійно значимих якостей військовослужбовця-миротворця.

О.М. Корнев звертає увагу на те, що успішність професійної діяльності миротворця залежить від наявності певних якостей:

- першорядна цільова орієнтація на професійну діяльність,
- високий рівень знань і професійної підготовленості,
- високий рівень стійкості до екстремальних і екстраординарних подій,
- значна потреба у престижі, лідерстві, самовираженні,
- помірна виражена соціальна нормативність, достатній самоконтроль діяльності,
- екстравертованість [3].

Класифікацію професійно важливих психічних якостей військовослужбовця-миротворця пропонує М.Г. Логачов:

1. морально-психологічні (ідейність, моральний вигляд, почуття обов'язку і відповідальності і т.д.);
2. психофізіологічні (стійкість до стресу, емоційна рівноваженість, психічна витривалість, увага, тип мислення, уява, спостережливість та ін.);
3. характерологічні (цілеспрямованість, самостійність, принциповість і т.п.);
4. вольові (рішучість, наполегливість та ін.).

На думку В.О. Лефтерова, О.В. Тімченка, Ю.П. Тимошенка успішність та ефективність діяльності військовослужбовця миротворчого контингенту залежить від індивідуальних здібностей особистості і відповідності особистісних якостей об'єктивним вимогами [4]. У свою чергу В.Л. Марищук підкреслює, що успішність діяльності військовослужбовця миротворчого контингенту обумовлена наявністю або відсутністю в структурі особистості:

- сензитивності – підвищеної нервово-психічної чутливості до зовнішніх впливів;
- оптимального співвідношення реактивності (імпульсивності) і активності;
- стійкості до стресу;
- пластичності психічних процесів;
- зниженого рівня тривожності – помірної емоційної збудливості у небезпечних ситуаціях;
- резистентності – опірності зовнішнім і внутрішнім умовам, що перешкоджають здійсненню початої діяльності;
- толерантності – стійкості до нервово-психічних перенапруг [6].

Як видно з усіх вище представлених класифікацій, стійкість до стресу є присутньою у кожній з них і визнається однією з важливих характеристик, що обумовлюють ефективність та успішність виконання миротворцем поставлених завдань. Це так само підтверджується дослідженнями, представленими у науковій психологічній літературі, які свідчать про значну роль стійкості до стресу при здійсненні різних видів діяльності.

Виходячи з особливостей миротворчих операцій, типовість стресу обумовлена через її насиченість такими стрес-агентами як: соціальна оцінка, фізична небезпека, невизначеність, повсякденна рутинна, це сприяє виникненню змін у структурі особистості. Аналіз теоретичних джерел дозволяє виділити форми, у яких проявляється емоційна напруга у представників миротворчого контингенту:

- гальмуюча (погане переключення уваги; повільне виконання розумових операцій та ін.),
- імпульсивна (непродумані рішення, метушливість, невиправданий поспіх і т.д.),
- генералізована (сильне збудження, байдужність, приреченість і т.п.).

Н.В. Коврига вважає, що негативний вплив стресу проявляється також у процесах сприйняття і мислення – уповільнені і помилкові дії, як правило, виникають у зв'язку з порушенням процесів прийому, переробки інформації та ухвалення рішення. У ряді випадків порушення у сприйнятті інформації пов'язане з тим, що при напруженості і тим більше при стресі порушується функція уваги – звужується її обсяг, знижується стійкість, виникає надмірна фіксація уваги на одних фактах на шкоду контролю над іншою необхідною інформацією [2].

В.О. Лефтеров, В.С. Медведєв, О.В. Тімченко зазначають, що стійкість до стресу військовослужбовців залежить від сформованості загальних і спеціальних (професійних) умінь та інтелектуального розвитку, що характеризує майбутнього миротворця як суб'єкта діяльності.

Стійкість до стресу є важливим фактором забезпечення ефективності та успішності виконання поставлених завдань [4]. Тому дослідження природи стійкості до стресу, механізмів її розвитку і прояву, залежності від особливостей діяльності і їхнього впливу на процес професіоналізації дозволяє не тільки зрозуміти сутність цього феномена, але й обґрунтувати шляхи і методи його оцінки, формування і підтримки.

Висновки. Резюмуючи вище представлені точки зору, можна стверджувати, що несформованість

достатнього рівня стійкості до екстремальних факторів спричиняє не лише професійні, але й психофізіологічні і характерологічні зміни якостей особистості військовослужбовця миротворчого контингенту які можна покращити в ході проведення тактичних (тактико-спеціальних) та командно-штабних навчань, а також в процесі занять з вогневої та фізичної підготовки.

Перспективи подальших досліджень. Нові тенденції розвитку засобів і способів ведення бойових дій в сучасних локальних війнах та збройних конфліктах ще вище піднімають значення морально-психологічного забезпечення військ, вимагають подальшого посилення роботи командирів, штабів, органів особового складу по зміцненню морального духу і психологічної стійкості особового складу.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. – Минск. Изд-во ун-та, 1985. – 206 с.
2. Коврига Н.В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 20 с.
3. Корнев О.М. Професійно-психологічна підготовка працівників підрозділів швидкого реагування міліції України: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.06 / Нац. акад. внутр. справ України МВС України. – К., 2001. – 18 с.
4. Лефтеров В.О. Психологічні причини загибелі та поранень працівників органів внутрішніх справ: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.06 / Нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2001. – 19 с.
5. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога. – М.: ЭКСМО, 2005. – 960 с.
6. Маришук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Издательский дом „Сентябрь”, 2001. – 325 с.
7. Осюдло В.І., Хміляр О.Ф. Особливості прояву психомоторних здібностей військовослужбовців механізованих підрозділів. //Збір. наук. праць ВГП НАОУ, К.: 2003. – № 1, С. 45-51.
8. 5Пальчук М.О. Підготовка українських військових контингентів до міжнародних миротворчих операцій // Миротворча діяльність України. – К., 2002. – С. 45-56.
9. Потапчук Є.М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: (Монографія). – Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України, 2004. – 319 с.
10. Роступов А.Т., Кандыбович Л.А., Блях Г.В. Психологическая подготовка к службе в армии: 67Стасюк В.В. Характеристика основных форм та методів морально-психологічної підготовки особового складу в умовах стрес-факторів сучасного бою // Збірник наукових праць. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2003. – № 28, ч. II. – С. 108–113.
11. Ягунов В.В. Військова психологія: Підручник. – К.: Тандем, 2004. – 626 с.

Storozhuk N., Ph.D., research fellow of department

FEATURES PSYCHOLOGICAL TRAINING OF TROOPS TO PEACEKEEPING OPERATIONS

The article offers ways to improve mental preparation military peacekeeping forces in the course of various kinds of tactical and tactical special exercises in the classroom with fire, physical and ideological training. Determine the five major factors, including the corresponding complexes professionally important qualities that apply to military peacekeeping forces: a high level of social (professional) adaptation; neuro-psychological (emotional) resilience of the individual; high level of intellectual development, cognitive (cognitive) activity; communicative competence; organizational skills. The analysis of professionally important qualities of psychic military peacekeeping forces and suggests ways to improve them in the course of various kinds of tactical and tactical special exercises in the classroom with fire, physical and ideological training.

Keywords: psychological training, military training peacekeepers, professionally important qualities.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Професійна мобільність сучасного фахівця розглядається в якості важливої складової системи його професійного розвитку. Професійна мобільність на основі психологічного забезпечення багатоваріантності професійного вибору підвищує можливості особистості для подолання кризових явищ особистісно-професійного розвитку.

Ключові слова: професійна мобільність, система професійного розвитку, кризи професійного розвитку, синергетичні системи, біфуркації.

Профессиональная мобильность современного специалиста рассматривается в качестве важной составляющей системы его профессионального развития. Профессиональная мобильность на основе психологического обеспечения многовариантности профессионального выбора повышает возможности личности для преодоления кризисных явлений личностно-профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, система профессионального развития, кризисы профессионального развития, синергетические системы, бифуркации.

Постановка проблеми. Висока динамічність процесів інформаційного та економічного розвитку сучасного світу визначає той факт, що в стислі терміни часу (5-10 років), за рахунок появи та актуалізації нових знань, відбуваються кардинальні структурні зміни та перебудова економіки в усіх державах світу, у т.ч. і в Україні (Р.М. Пріма, Є.А. Іванченко та ін.). Наслідком даних процесів є виникнення й активізація розвитку нових та зміни існуючих сфер професійної діяльності сучасного працівника, що викликає значні мобільні перерозподіли професійних сегментів на ринку праці, виникнення до працівників нових вимог, які є адекватними до вимог часу в сфері професіоналізованої діяльності (Л.В. Горюнова, Д. Мартенс, Е. Тоффлер, А. Шелтон та ін.). Це визначає надзвичайну актуальність проблеми професійної мобільності для сучасних фахівців, оскільки професійна мобільність виступає в нинішніх умовах однією з важливих характеристик взаємодії людини з світом професій, її професійної діяльності, її професійного розвитку.

Професійний розвиток людини сучасною психологічною наукою визначається як складова частина психічного розвитку особистості (Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, А. Маслоу, К.К. Платонов, В.Д. Шадріков, Р. Хаузер, Л. Хьелл та ін.). Професійний розвиток особистості, відзначає Е.Ф. Зеєр, є детермінований такими факторами розвитку як соціально-економічна ситуація, ведуча діяльність (її тип), біологічний фактор, власна активність особистості, певний збіг обставин та подій тощо. Взаємодія цих факторів відбувається на фоні вікових змін протягом більшої

частини онтогенезу людини [5, с. 22, 30]. Це визначає професійний розвиток на основі принципу детермінізму та індетермінізму як відкритою нерівноважну систему. В такій системі у кризові моменти розвитку (в критичних ситуаціях (точках) професійних криз, соціально-економічних змін тощо) на основі професійної мобільності відбуваються зміни вектору професійного розвитку фахівця. При цьому В.О. Аверін звертає увагу, що зміни траєкторії професійного розвитку особистості забезпечують подолання тенденції її регресивного професійного розвитку [1].

Аналізу критичних ситуацій (кризових точок) фахового розвитку особистості, як основи якісних змін у системі професійного розвитку фахівця, з точки зору проблеми професійної мобільності поки що присвячено дуже незначну частину наукових публікацій. Окремі положення даної проблематики відображені в працях М.І. Плотнікова [12] щодо теорії змін, Е.Ф. Зеєра [5] щодо теорії професійного розвитку, В.О. Аверіна [1] щодо теорії психічного розвитку особистості на основі положень синергетичного підходу (О. Н. Князева С. П. Курдюмов [7; 9]) та акмеологічної теорії – В.М. Гладкова, А. Деркач та ін. [2 ; 3]. Виходячи з цього, **метою статті** є аналіз проблеми професійної мобільності фахівця як важливої складової системи його професійного розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Дослідження науковців (Л.В. Горюнова [4]; Е.Ф. Зеєр [5]; С.В. Нужнова [11]; R. Hauser [16] та ін.) свідчать, що в глобальних умовах сучасності відбулося зменшення тривалості циклу зміни людиною професії (мінімум 2-3

рази протягом життя). За даними досліджень, більшість професій протягом 10-15 років суттєво змінюється в умовах динамічного осучаснення вимог до професійної змістовності праці та компетентності фахівця, або ж стають неактуальними на ринку праці. Особливістю сучасного світу професій є зміна монопрофесіоналізму поліпрофесіоналізмом [4; 14], необхідність протягом життя мобільно оновлювати професійно необхідні знання та неодноразово перевчатися у фаховій сфері, продовжувати освіту, підвищувати або змінювати кваліфікацію та професійний статус (позицію) [6; 13].

За визначенням Е. Тоффлера, крім соціальних факторів, потребу сучасного фахівця бути професійно мобільним в умовах динамічності ринку праці визначально характеризують розвиток науки та виробництва, модернізація техніки, впровадження нових технологій тощо. Дані фактори посилюють для працівника потенційні загрози переорієнтації виробництва на інші ринки збуту, скорочення робочих місць, втрати роботи внаслідок погіршення економічної ситуації та ін. Крім того, потребу бути професійно мобільним фахівцем в суспільстві визначають сучасні процеси глобалізації економіки. Внаслідок цього, через посилення мобільності змін, фактор динамічної невизначеності все більше характеризує мінливість ринку професій та зміни соціально-професійних ситуацій [14].

Професійна мобільність характеризується дуальністю своєї сутності – з однієї сторони, вона виступає як соціальний фактор, що сприяє гармонізації процесів динамічних змін суспільства, та з іншого боку, має індивідуально-особистісний характер і виступає як фактор інтраособистісної гармонізації особистості фахівця. Професійна мобільність на індивідуально-психологічному рівні особистісних структур суб'єкта праці проявляється в умовах його соціально-професійних взаємодій, що відображають зміни професіоналізованих сегментів трудової сфери [15 ; 16].

Виклад основного матеріалу. Сучасне українське суспільство переживає значні та динамічні трансформації, пов'язані з кардинальними змінами усієї його пострадянської структури в соціально-політичній та економічній сферах. Існуюча в суспільстві динаміка соціально-економічних факторів обумовлює той факт, що велика

кількість працездатного населення знаходиться в складних соціально-професійних ситуаціях, що вимагає постійної адаптації до їх мінливих умов. У сфері професійної діяльності це визначає перед працюючою людиною потребу бути професійно мобільним фахівцем – бути психологічно готовим та вміти на особистісному рівні гнучко та адекватно відреагувати на виникаючу необхідність зміни власного професійного статусу або професійної позиції. З точки зору психології розвитку особистості, відзначають В.О. Аверін, Е.Ф.Зеер, А. Маслоу та ін., такі професійні зміни розглядаються як професійна мобільність фахівця та невід'ємний елемент системи професійного розвитку особистості [1; 5 ; 10].

Проблематика професійної мобільності є актуальною темою в сучасній науці та розглядається соціологією, психологією, педагогікою, акмеологією та ін. [1-6; 8; 10-16]. На думку С.В. Нужної, основою професійної мобільності визначається складне інтегративне особистісне утворення, що поєднує в собі: сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності (усвідомлена готовність до неї на основі психолого-акмеологічного розвитку мотивації на самоосвіту та саморозвиток, формування психологічної установки на самоактуалізацію та оптимістичне сприйняття перспектив зміни професійного статусу), особистісний компонент (когнітивність, креативність, життєва активність та ін.), знанневий компонент (ключові та загальнопрофесійні компетентності (вміння, навички та ін.), загальноосвітні та загальнопрофесійні знання, здібності до швидкого переносу знань) [11].

Згідно з позицією Л.В. Горюнової, професійна мобільність є важливим елементом процесу професійного розвитку особистості. Поняття „професійна мобільність” фахівця визначається не тільки його здатністю до простої зміни професії, місця та виду діяльності, але й також і його психологічно-компетентним особистісним умінням приймати самостійні та креативні рішення, спрямовані на підвищення свого професіоналізму шляхом внутрішніх трансформацій, скерованих на особистісно-професійний саморозвиток [4]. Як відзначає А.О. Деркач, такі здатності професійно мобільної, фахово-спрямованої особистості обумовлюються її вмінням адекватно-психологічного визначення нових шляхів до

підвищення самоефективності в динамічних процесах професіогенезу в умовах мінливості ринку праці. Професійна мобільність розглядається як складова системи особистісно-професійного акме-розвитку. В особистістому аспекті поняття професійної мобільності характеризується готовністю і здатністю до швидкої адаптації фахівця у новому професійному та освітньому середовищі на основі самоактуалізуючих психологічних змін внутрішньоособистісної системи якостей та установок, гармонізації внутрішньої „Я-позиції” щодо перспектив особистісно-професійного розвитку [2, с. 42-60].

У контексті психологічної теорії професійного розвитку професійна мобільність, згідно з позицією Н.Р. Хакімової, розглядається як елемент професійного самовизначення особистості. Професійна мобільність характеризує формування готовності сучасного фахівця до конструктивних особистісно-професійних змін та психологічної перебудови вже наявної професійно обумовленої структури фахівця. При цьому професійна мобільність розглядається як прояв адаптації працівника до мінливості професійного середовища в умовах його невизначеності [15].

На думку С.В. Нужнової, розвиток професійної мобільності в процесі навчання майбутнього фахівця, як важлива складова системи його професійного розвитку, професійно та психологічно готують до зміни та засвоєння ним нових спеціальностей та професій, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності [11].

Ми поділяємо підходи А.О. Деркача та ін. [2], Е.Ф. Зеєра [5] щодо можливості розгляду проблематики професійної мобільності сучасного фахівця з акмеолого-психологічної позиції – як елементу безперервного процесу його професійного акме-розвитку, у контексті подолання криз професійного розвитку особистості в системі професійного розвитку.

З точки зору психології „професійний розвиток – це зміна психіки в процесі засвоєння професійно-освітньої, трудової та власне професійної діяльності. Об'єктом розвитку виступає суб'єкт діяльності... Професійний розвиток людини відбувається при її взаємодії з світом професій” [5, с. 22-23]. При цьому „психічний розвиток є завжди виникнення нового, перехід до якого має стрибкоподібний характер, воно завжди незмінно включає в себе перерви поступовості. Стабільність та усталеність

особистості постійно супроводжуються її змінами як збагаченням” – Е.Ф. Зеєр [5, с. 22-23]. У даному контексті В.О. Аверін стосовно принципів психічного розвитку особистості відзначає, що вихідним моментом любого розвитку є спектр індивідуальних протиріч та дій. Тільки нерівноважні системи, що в певні моменти знаходяться в стані нестійкості, є здатними до самоорганізації та розвитку. Розвиток проходить через нестійкість, через біфуркації (двоїстість, роздвоєння), через вірогідність. У випадку професійного розвитку як складової психічного розвитку особистості, наслідком динамічної нерівноваги системи стає самоорганізація як подолання регресивного професійного розвитку. Важливе місце в даному процесі при синергетичному підході відводиться можливому професійному майбутньому. Майбутнє є фактором реального професійного нинішнього, ініціює подолання особистістю зовнішніх перешкод та внутрішніх психологічних бар'єрів [1, с. 38-40].

У контексті проблематики професійної мобільності охарактеризуємо теорію професійного розвитку, яка в науковій методологізації отримала назву „теорія розвитку” (Е. Шпангер, Д. Сьюпер, У. Джейд та ін.). За визначенням М.І. Кондакова, її основними положеннями є:

- протягом життя змінюються умови розвитку, що обумовлює велику різноманітність вибору професій та зміни професійного статусу / професійних позицій;

- професійний розвиток має ряд стадій та фаз, що описуються різними траєкторіями професійного розвитку. При цьому зміни траєкторій професійного руху відбуваються в кризових точках (точки біфуркацій), що визначає можливості реалізації множинності траєкторій професійного розвитку фахівця;

- стадіями професійного розвитку можна керувати;

- задоволеність роботою визначається можливостями особистості реалізовувати свої інтереси та здібності в професійних ситуаціях [8].

Як відзначає Е.Ф. Зеєр, методологічними принципами системи професійного розвитку є: принцип нестійкої динамічної рівноваги, принцип детермінізму та індетермінізму, принцип прогресивного та деструктивного розвитку, принцип співрозвитку особистості, освіти та професії [5, с. 7].

Згідно з позицією Е.Ф. Зеєра, система професійного розвитку є *відкритою*,

нелінійною та нерівноважною системою [5, с. 34]. Такі характеристики дозволяють її розглядати з точки зору синергетичного підходу як складну систему, функціонування якої відбувається на основі процесів самоорганізації та саморозвитку [7 ; 9]. З синергетичних позицій, звертає увагу А. Маслоу, потенціал людини як відкрита система не має ані початку, ані кінця. З точки зору гуманістичної психології, людина з'являється на світ потенційно готовою до розвитку, при цьому меж цьому розвитку немає [10]. Це дозволяє говорити про безмежність варіантів професійного розвитку особистості, про можливість переходу від однієї упорядкованої системи професійного становлення до іншої на основі багатоваріантності змін, що забезпечується в критичних точках системи на основі професійної мобільності.

Важливою характеристикою системи професійного розвитку людини є *відкритість* системи, що означає динамічну рівновагу взаємодіючих параметрів системи. Визнання відкритості системи професійного розвитку характеризує її як таку, що відповідає принципам самоорганізації та саморозвитку. Як відзначав А. Маслоу, для системи професійного розвитку, що характеризується даними принципами, центральним є поняття самоактуалізації, що виражає намагання людини мобільно змінитися та проявити себе в тій професійній позиції, яка найбільше відповідає значущості для неї певного виду фахової діяльності [10]. Відкритість системи професійного розвитку на основі самоорганізації та саморозвитку виключає обмеженість, одноваріантність та замкненість професійного простору на основі динамічної самореалізації особистості в світі професій [5, с. 34].

Нелінійність системи професійного розвитку визначає множинність її рішень, що, відповідно, характеризує множинність шляхів розвитку цієї системи. Як зауважують О. Н. Князєва та С. П. Курдюмов, нелінійними є такі складні системи, характеристики яких залежать від процесів, що в них відбуваються, тобто це природні, соціальні та інформаційні системи [7; 9]. М.І. Плотніков наголошує, що в загальному підході складна система професійного розвитку фахівця є системою соціальною, оскільки на індивідуально-особистісному рівні охоплює зміни на перших трьох рівнях (знання, відношення, індивідуальна поведінка), а на четвертому соціальному рівні визначає зміни соціальної взаємодії

(групова поведінка) [12]. Як звертає увагу Е.Ф. Зеєр, нелінійність системи професійного розвитку пояснюється тим, що реальний перебіг професійного розвитку фахівця характеризується нестійкістю та неупорядкованістю. Не всі стадії даного процесу послідовно змінюють одна одну, окремі стадії можуть взагалі бути відсутніми. А враховуючи процеси самоорганізації та ірраціональні процеси розвитку, треба допустити наявність множини реальних нелінійних траєкторій професійного розвитку особистості [5, с. 38-39].

В складних синергетичних системах перехід в критичних точках (точках біфуркації) від одного рівня їх організації до іншого рівня, утвореного новою сукупністю параметрів порядку системи та факторів їх зв'язку, визначається як вибір нового шляху розвитку системи, як її еволюція. У ході змін складної системи її флуктуації (коливання) в критичних точках розвитку системи приводять до процесу біфуркації в них [7; 9]. Аналогічну позицію стосовно синергетики системи психічного розвитку особистості та її професійного розвитку займає В.О. Аверін, розглядаючи особистість як складну природну та соціальну систему [1].

Як відзначає Е.Ф. Зеєр, перехід від однієї стадії (одного рівня) професійного розвитку до іншої стадії (іншого рівня) розвитку виводить вже існуючу систему взаємодії особистості з соціально-професійним середовищем із стану рухливої рівноваги. Порухення рівноваги синергетичної системи професійного розвитку відбувається на основі змін соціально-професійної ситуації розвитку, змін професійного статусу або професійної позиції фахівця, переходу до нового змісту ведучої професійної діяльності та ін., що обов'язково означає професійно-психологічну перебудову особистості. *Нерівноважність* та нестійкість системи професійного розвитку фахівця супроводжуються флуктуаціями, особистість немов „коливається” перед вибором подальшого сценарію професійного життя. Флуктуації, обумовлені змінами умов та факторів професіоналізації діяльності, породжують суб'єктивні та об'єктивні труднощі, міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти. Розвиток цих психологічних проблем призводить до криз професійного розвитку. Суб'єктивне переживання цих криз сприяє виникненню критичних моментів (так званих точок біфуркації), які й спонукають особистість до пошуку нових шляхів реалізації професійної

біографії. Нові варіанти, нові сценарії професійного майбутнього, що реалізуються в системі професійного розвитку, обумовлюють нові траєкторії професійного розвитку особистості [5, с. 39-40].

На основі розглянутих теоретичних положень, на нашу думку, можна стверджувати, що в системі професійного розвитку особистості професійна мобільність виконує роль своєрідних „мостів”, що сприяють у точках біфуркацій усвідомлено-оптимальним переходам фахівця від однієї траєкторії професійного розвитку до іншої. В умовах даного підходу професійна мобільність визначає багатоваріантність професійного вибору в ситуаціях професійних криз особистості, гармонізує внутрішньоособистісні та зовнішні фактори, забезпечує еволюцію та прогрес професійного розвитку фахівця як системи. Відзначимо, що професійно-психологічна перебудова особистості фахівця, що є притаманною точкам біфуркацій в системі та відбувається при переході від старого рівня професійного розвитку до нового, означає гармонізацію суб'єктивних інтраособистісних позицій фахівця з новими соціально-професійними умовами його діяльності. При цьому зауважимо, що принцип багатоваріантності вибору в системі професійного розвитку особистості є базовим для концепції професійної мобільності фахівця.

З точки зору акмеології, відзначають В.М. Гладкова [3], А.О Деркач та ін. [2], як життєвий, так і професійний шлях розвитку особистості та професіонала може бути описаний на основі загальної макровершинної акме-моделі, яка свідчить про можливість досягнення людиною множинного результату ефективності у своїй життєвій та професійній діяльності. В даній моделі траєкторії професійного зростання (професійного розвитку) та піки розвитку чергуються з низхідними траєкторіями руху до низинної граничної точки розвитку (кате) через лінію розмежування сутності вершинного та низинного етапу розвитку, етап подолання кризи і знову зростання (професійного розвитку) до нової вершини [3, с. 161].

Ситуації часткової або повної переорієнтації професійно-статусної позиції фахівця, що лежать в основі проблеми його професійної мобільності, у контексті макровершинної моделі професійного акме-розвитку ми розглядаємо як відображення в нижніх акме-точках (кате) періодичних криз професійного розвитку особистості. Таким чином, на нашу думку, професійний шлях

особистості може бути описаним та відображеним як періодична сукупність проявів локального та дивного акме при проходженні через точки криз професійного розвитку (точки біфуркацій). Дані переходи в низинних кризових точках (кате) і характеризують подолання фахівцем на основі професійної мобільності тенденції його регресивного професійного розвитку за рахунок внутрішньоузгодженого переходу до нових професійних позицій або професійного статусу. Дані кризові переходи від однієї траєкторії професійного розвитку (регрес) до іншої траєкторії (зростання) можуть бути випереджально подолані на траєкторіях точок біфуркації за допомогою формування та розвитку професійної мобільності фахівця.

Це дозволить уникнути найбільш небезпечних нижніх точок траєкторії особистісно-професійного розвитку – точок професійних криз (кате) та довготривалих етапів криз, на подолання яких витрачається велика кількість часу та ресурсу особистості – як особистісного, індивідуально-психологічного, так і організаційного та матеріально-фінансового. Як відзначають дослідники, етапи професійних криз особистості, що характеризуються перспективами змін професійного статусу та професійної позиції, в сучасних умовах, як правило, супроводжуються загрозами втрати роботи. Це призводить до того, що професійні кризи стають особистісно-професійним кризами та супроводжуються високим рівнем невротизації, психоемоційного напруження та перенапруження, депресивних станів, станів фрустрації, розвитком агресивності та аутоагресії тощо [2; 3 5; 14 ; 15].

Підхід щодо випереджального подолання криз особистісно-професійного розвитку на основі формування та розвитку професійної мобільності фахівця обумовлює можливість досягнення на локальних етапах професійного руху особистості акме-вершин та ефективного подолання криз професійного розвитку на основі розвитку психологічних складових професійної мобільності. Вважаємо, що стратегією ефективного подолання кризових етапів професійного розвитку сучасного фахівця є формування його професійної мобільності шляхом психологічно керованого процесу психологічного розвитку особистості фахівця.

Таким чином, в системі професійного розвитку особистості професійна мобільність виконує роль своєрідних „мостів”, що сприяють у точках професійних криз

Питання психології

усвідомлено-оптимальним переходам фахівця від однієї траєкторії професійного розвитку до іншої. В умовах даного підходу професійна мобільність визначає багатоваріантність професійного вибору в ситуаціях особистісно-професійних криз особистості, гармонізує внутрішньоособистісні та зовнішні фактори, забезпечує еволюцію та прогрес професійного розвитку фахівця як системи. Стратегією ефективного подолання кризових етапів професійного розвитку сучасного

фахівця є формування його професійної мобільності шляхом психологічно керованого процесу психологічного розвитку особистості фахівця. Отже, професійна мобільність сучасного фахівця виступає в якості важливої складової системи його професійного розвитку. Професійна мобільність на основі психологічного забезпечення багатоваріантності професійного вибору підвищує можливості особистості для подолання кризових явищ особистісно-професійного розвитку.

Література

1. Аверин, В. А. Принципы психического развития / А. В. Аверин // Психология человека от рождения до смерти ; [под. ред. А. А. Реана]. – СПб., 2002. – С. 37-41.
2. Акмеология: учебное пособие / А. Деркач, В. Зызыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Гладкова, В. М. Основы акмеологии: учебник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарский. – Львів: Новий світ-2000, 2007. – 320 с.
4. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов н/Д, 2006. – 427 с.
5. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М.: Издательский дом „Академия”, 2006. – 480 с.
6. Иванченко, С. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук :13.00.04 / С. А. Иванченко. – Одеса, 2005. – 20 с.
7. Князева, Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: Наука, 1994. –238 с.
8. Кондаков, М. И. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / М. И. Кондаков, А. В. Сухарев // Вопросы психологи. – 1989. - №5. – С. 158-164.
9. Курдюмов, С. П. Самоорганизация сложных систем [Электронный ресурс] / С. П. Курдюмов. – Режим доступа: [http:// spkurdyumov.narod.ru](http://spkurdyumov.narod.ru).
10. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; пер. с англ. – СПб.: Изд. Гр. Евразия, 1997. – 430 с.
11. Нужнова С. В. Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе [Электронный ресурс] / С. В. Нужнова. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>
12. Плотников, Н. И. Ресурсная теория изменений и организационные реформы / Н. И. Плотников // Проблемы теории и практики управления. – 2010. – №5. – С.8-18.
13. Пріма, Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пріма Раїса Миколаївна. – Луцьк, 2010. – 466 с.
14. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2004. – 560 с.
15. Хакимова, Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Хакимова Нурия Равельевна. – Кемерово, 2005. – 179 с.
16. Hauser, R. M. The process of stratification: Trends and analysis / R. M. Hauser, D. L. Featherman – New York : Academic press, 1977. – 287 p.

Surgund N. A., candidate of psychological sciences, associate professor

PROFESSIONAL MOBILITY AS A COMPONENT OF SYSTEM PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODERN SPECIALIST

Professional mobility modern specialist is considered as an important part of his professional development. Professional mobility from professional psychological support of multiple choice enhances the personality to overcome the crisis of personal and professional development. In the system of professional development of the individual professional mobility serves as a kind of " bridge " that promote professional management in the points - consciously best professional transitions from one trajectory to another professional development . In terms of this approach , professional mobility determines Multivariate professional choice in situations of personal and professional crises personality harmonizes intrapersonal and external factors provides the evolution and progress of professional development as a professional system.

Keywords: professional mobility, the system of professional development, professional development crisis, synergistic system, bifurcation.

*Хміляр О. Ф., кандидат психологічних наук,
доцент, професор кафедри суспільних наук
НУОУ ім. Івана Черняхівського (м. Київ)*

ДЕНОТАТИВНІ ТА КОНОТАТИВНІ МЕХАНІЗМИ СИМВОЛІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Денотативні та конотативні механізми будучи запозиченими з логіки та психолінгвістики широко використовуються в процесі символічної регуляції дій людини. В процесі спілкування денотативні висловлювання розкривають предметний зміст мовлення, а конотації містять в собі суб'єктивний образ, який виникає під час сприйняття висловлювання.

Ключові слова: денотат, конотат, референція, символ, значення.

Денотативные и конотативные механизмы зародившись в логике и психолингвистике широко используются в процессе символической регуляции действий человека. В процессе общения денотативные высказывания раскрывают предметное содержание речи, а коннотация содержит в себе субъективный образ, который возникает во время восприятия высказывания.

Ключевые слова: денотат, конотат, референция, символ, значение.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В процесі психічної регуляції дій людини слід мати на увазі, що здатність вірно називати і розуміти предмети виходить за межі генерувати правильні висловлювання й пов'язана, зокрема, з можливістю накопичувати деякі енциклопедичні за своїм характером знання про об'єкти і ситуації, що називаються. Названий об'єкт може не збігатися з тим, який людина мала на увазі називаючи його. Ця обставина робить доцільним розрізнення денотації, конотації та референції.

Категорії денотація-конотація запозичені психологічною наукою з логіки та лінгвістики (лексичної семантики) й досить широко використовується в когнітивних науках. Термін денотат запровадив англійський філософ XIX ст. Дж.-С. Мілль. Денотація (від лат. denotare) означає щось позначати, виділяти, наділяти знаком, відрізнати. Інформацію про денотат у системі значення знака прийнято називати денотативною. Здебільшого у сучасних семіотичних дослідженнях денотатом називають всі об'єкти дійсності, які можна назвати певною мовною одиницею (найчастіше словом), оскільки мовні одиниці ніколи не називають поодинокі предмети.

Конотація (від лат. connotare) – співпозначати, надавати додаткового значення, мати на увазі; це додаткове до основного, денотативного значення знака, що містить інформацію про експресивну силу та оцінну вартість даного знака, а також емоції та волевиявлення, що супроводжують його використання. Термін конотат виник ще у схоластичній логіці. З

XVII ст. він вживається в мовознавстві, а з кінця XIX ст. набув сучасного значення. Здебільшого термін конотат, або “конотативне значення” вживають щодо лексико-семантичних значень мовних та мовленнєвих одиниць. Проте в окремих працях конотативність приписується як лексичним, так і граматичним значенням [1]. Конотативними вважаються значення слів із пестливо-зменшувальною (демініутивною) та згрубіло-збільшувальною (аугментативною) семантикою.

Такі слова вживаються і для передачі емоційного настрою мовця, і для вираження ним своєї оцінки предмета, явища, якості чи дії, про які йдеться. Конотативні значення можуть бути мовними (тобто закладеними у семантиці мовної одиниці) й мовленнєвими (тобто виникати у разі специфічного, невластивого використання тієї чи іншої одиниці у мовленні).

Конотативне, так само як і денотативне значення, є культурно-історичним та психосоціальним явищем. Воно змінюється із зміною культурного тла, може бути різною у різних культурно-соціальних середовищах, іноді мати індивідуально-психологічну специфіку, бути специфічно значущою для конкретного автора. Слова з конотативним значенням не слід плутати з розмовною лексикою та просторіччям, які у межах своєї сфери функціонування можуть і не бути конотативно-валентними, але, вжиті в певному контексті привносять додатковий відтінок стилізації чи експресивно-емоційному забарвленню. Деякі дослідники лексичної семантики дещо розширюють поняття конотат, включаючи у нього випадки “образно-символічного” значення.

В прагматичі спілкування під денотаціями (денотативним планом висловлювання), розуміється предметний зміст висловлювання, а під конотаціями, чи конотативним планом, – суб'єктивний образ, який виникає під час сприйняття висловлювання. Якщо денотація є деяким логічним відношенням між знаком і об'єктом, то конотація накладає на знак (або сукупність знаків, знакову систему) ще й певні емоційні чи оціночні елементи, що в певній мірі трансформує “чисте” денотативне значення. Іншими словами, денотації вказують на об'єктивний зміст обговорюваного в розмові: “про що йдеться, яка тема”. Конотації вказують на суб'єктивне відношення до висловлюваного. Конотативний смисл містить в собі цілу палітру переживань, оцінок, розуміння, спогадів, інтерпретацій, образів і асоціацій, які виникають у мовця (або реципієнта) відносно предмету, що обговорюється. Образно кажучи, конотація це експресивно-емоційне чи оціночне нашарування на тлі денотативного значення, що розглядається не окремо, а сукупно, як певна цілісність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У логічному аспекті семантична структура символу складається з денотата, сигніфіката й конотата (Б.Рассел, Г.Фреге). На противагу сигніфікату як інтенціоналу, тобто змісту поняття, денотат є відповідником екстенціоналу – обсягу поняття (за Дж.Міллером і Р.Карнапом). У семантиці денотат кваліфікується по-різному: як клас предметів, з одноковими ознаками, як сукупність ознак класу предметів, що ототожнює його з відповідним значенням сигніфіката. На відміну від конотата, денотат розглядається як понятійне ядро значення, позбавлене суб'єктивних відтінків: оцінки, емотивності, експресивності, функціонально-стилістичної забарвленості.

Сигніфікат (від лат. *significatum* – позначуване) розглядається здебільшого як понятійний зміст мовного знака. Термін був транспонований зі схоластичної логіки Середньовіччя (Дж.Солсберійський, XII ст.) до логічної семантики завдяки працям американського філософа Ч.Морріса як зміст поняття, інтенціонал, протиставлений екстенціоналу – обсягу поняття. У сучасній логічній семантиці сигніфікат протиставляється денотату як ідеальне

матеріальному, системне – мовленнєвому, віртуальне – актуалізованому. Ототожнюють сигніфікат з понятійним ядром значення (гіперонімічним аналогом). Найбільш прийнятним у сучасній семантиці є диференціація денотата як класу однорідних предметів й сигніфіката як сукупності ознак цього класу.

Конотат є додатковим компонентом значення мовної одиниці, що доповнює її предметно-логічний зміст суб'єктивними відтінками оцінки, емоційності, експресивності, функціонально-стилістичної забарвленості, а також відтінками, зумовленими соціальними, ідеологічними, культурними, ситуаційними аспектами мовлення. Конотація протиставляється денотації як предметно-логічному компонентові значення. Зв'язок денотата і конотата переважно розглядають як залежність другого від першого на підставі вторинності другого.

Грунтовна розробка проблем денотації-конотації в науці, зокрема в психолінгвістиці належить Ю.Апресяну, І.Арнольду, Г.Колшанському, М.Комлеву, О.О.Потебні, Д.Шмельову.

В спілкуванні денотації передаються за допомогою лексичного значення слів, конотації – за допомогою різноманітних виразних засобів мови: інтонації, образних порівнянь, метафор, стилістичного забарвлення мовлення, відбором слів (адже значимим буває не лише те, що сказано, але й те, що залишилось неказаним). На думку Л.Даска, денотативність передбачає нейтральність і об'єктивність в підході до теми – описання “як воно є”. Конотативність в свою чергу передає індивідуально-особистісне (аж до упередженого) відношення до предмету. Якщо денотацію метафорично визначають як тон висловлювання, то конотацію – як її обертони [2].

Конотація – це численні смислові відтінки, якими ми наділяємо своє слово-висловлювання, тому вони дають уявлення не стільки про предмет обговорення, скільки про самого мовця в його ставленні до предмету.

Референція – власне називання, означення референта. Якщо денотат являє собою якийсь *реальний* предмет, явище стан, що означений тим чи іншим знаком, то референт – *ідеальний*, психічний предмет,

Питання психології

тобто продукт відображувальної функції психіки, з яким співвідноситься певний знак. Відношення між денотатом і референтом аж ніяк не однозначні. Існує безліч виразів, які зручно використовувати для референції, але яким навряд чи можна знайти денотат. Водночас, один і той же вираз чи словосполучення може бути і референтаційним в одній ситуації чи знаковому контексті і денотативним – в іншій.

Основна мета статті полягає в з'ясуванні ролі денотативних та конотативних механізмів у процесі символічної регуляції мовленнєвих дій людини.

Результати теоретичного дослідження та їх обговорення. У зв'язку з багатозначністю слів і тією обставиною, що різні індивіди нерідко вкладають в однакові слова різний смисл, постає питання: наскільки можливим є ефективне спілкування осіб, які належать до різних професійних, культурних, етнічних, освітніх і т.п. груп? Відразу зазначимо, що в таких випадках спілкування дійсно ускладнене, якщо, звичайно, воно не обмежується “банальними” темами. Найбільш обґрунтованою, на нашу думку, залишається гіпотеза О.О.Потебні. Він, як відомо, вважав, що слова мають “близьке” і “подаліше” значення. Причому перше із них містить найпростіші, найбільш розповсюджені, загальнонародні елементи. Це значення є інваріантом тлумачення слова всіма представниками даної мовної спільноти. Саме завдяки “близькому” значенню слів, загальнозрозумілому та загальноживаному, на думку О.О.Потебні, й виникає можливість людського

спілкування. В міру вживання одним із партнерів слів з все більш “подалішим” значенням адекватність його розуміння слухачами (читачами) зменшується аж до повної неможливості спілкування [4]. Ці думки знайшли поширення і подальше опрацювання в працях багатьох дослідників. Серед сучасників найбільш рельєфно вони виділяються в працях Т.М.Дрідзе.

Проте гіпотеза О.О.Потебні не враховує і не пояснює іншого, правда, значно пізніше встановленого в психологічних дослідженнях факту: люди розуміючи однаково (чи майже однаково) окремі слова та словосполучення, розуміють істотно по-різному текст як ціле, що складається з цих же слів та словосполучень. Досліджувані, що мали однаковий обсяг значень слів, добували з тексту, побудованого з цих слів, різке відмінний смисл. Нам залишається визнати, що значення хоча і є основною та єдиною підпорою, фундаментом, на якому зводиться будівля смислу, все ж не визначають безпосередньо і однозначно архітектуру його споруди (а також особливості розуміння висловлювання). Отже, на формування смислу окрім значень впливають й інші ієрархічно високо розташовані чинники. До цих останніх слід віднести смислоутворюючі та смислорозрізнявальні процеси, міру зацікавленості реципієнта при сприйманні повідомлення, ступінь мотивованості щодо сприймання повідомлень такого типу, ступінь їх доступності реципієнтові.

Денотат, як основний метод об'єктивно-орієнтованого аналізу предметної області реальності світу знаходимо в теорії Фреге (рис. 1).



Рис. 1. Подання об'єктів предметної області за трикутником Фреге

В теорії Фреге, важлива роль відводиться об'єкту, як абстрактному елементу, що має поведінку, обумовлену його характеристиками і відношеннями з іншими об'єктами предметної області. Специфікацію об'єкта можна трактувати як певну трійку:

“ім'я об'єкта” – “денотат” –
“концепт”.

В даній трійці “ім'я об'єкта” – ідентифікатор, рядок з літер і чисел; “денотат” – сутність реальної області, що позначається цим ідентифікатором; “концепт” – семантика (зміст) денотата предметної області, він зображується графічно, або текстом; знак – ідентифікатор, який позначає денотат.

Символ в контексті денотативних та конотативних механізмів

Багатоманітність значень, в яких вживається поняття символу, як правило, призводить до спроб його узагальнення й використання в якості родової категорії, яка б включала в себе різноманітні види засобів, що використовуються для вираження смислу. Як родова категорія для всіх форм репрезентації, поняття символу виражається в ряді концепцій. Дж.Хосперс, наприклад, розглядає в якості окремих проявів символу три класи репрезентативних засобів:

1) *конвенційні символи* вербального мовлення та інших знакових систем, що використовують довільні знаки;

2) *природні символи*, які пов'язані із символізуємым об'єктом відношеннями причинності або схожості (фотографії і географічні карти), а також здатні викликати в суб'єкта природну емоційну реакцію (наприклад, звуки музики);

3) *напівконвенційні символи*, які хоч і мають зі своїм об'єктом певну схожість, не дозволяють достатньо повно розуміти їх значення без конвенційного закріплення відповідного способу інтерпретації за кожним з таких “символів”. Нескладно замітити, що “символ” у Хосперса, як і “знак” у Пірса обмежуються лише сферою відношення репрезентації, й лише вихід за ці межі заставляє Хосперса поставити під сумнів правильність застосування поняття “символ” вважаючи, наприклад внутрішньо суперечливим введене С.Лангер поняття “презентаційний символізм” [6].

Подібним чином – як відношення репрезентації об'єкту, безпосередньо не

презентованого суб'єкту, – описує символічну функцію Г.Берефельт. Спираючись на аналіз рівнів символічності в художніх творах, втілених в теоріях Е.Пановського і Т.Манро, Берефельт включає в рамки символічного відношення референційні функції, які проявляються компонентами різних рівнів художнього твору. Основними із них є:

мімічні засоби репрезентації відсутніх об'єктів, які відсилають до них суб'єкта за рахунок більшої або меншої схожості зображення зі своїм референтом;

формальні компоненти твору – лінії, кольорові штрихи, пропорції та ін., які репрезентують такі, наприклад, реально відсутні в них якості, як рух, важкість, напруження, та інші прояви “перцептивних сил” (по Р.Арнхейму), й здатні по аналогії асоціюватися з більш глибоким ідеальним змістом;

по-третє, “*метафоричні*” засоби, тобто символи в найбільш звичних для мистецтва смислах, як наприклад, зображена троянда – поняття “любові”. Останній випадок Берефельт називає “об'єктом-символом”, оскільки тут символічні функції проявляють вже не реально існуючі компоненти зображення, а сам репрезентований в зображенні об'єкт. Цей “об'єкт-символ”, в свою чергу може відсилати до свого референта різними способами: спираючись на умовну домовленість за рахунок аналогії або за рахунок схожості зі своїм об'єктом [1, 3].

Як і в Хосперса, всі засоби репрезентації, які володіють “символічною функцією”, (по Берефельту), легко вкладаються в класичну тріаду знакових типів пірсової семіотики: “мімічність” зображувальних засобів і “аналогічність” зі своїм референтом зображених “об'єктів-символів” охоплюються категорією “іконічність” у Пірса; вказівки на “перцептивні сили” і схожість зображеного символу з не зображеним його референтом підпадають під розширене (характерне для семіотики Пірса) поняття “індексальності”, – не кажучи вже про конвенційність “об'єкту-символу”, яка і в самого Пірса ототожнюється з “символічністю” [5].

Символ завжди є дещо більше, а ніж умовний знак, симптом, сигнал чи зображення. Він також не тотожний ні алегорії, ні відображенню, ні емблемі. Хоча

всі ці та інші семіотичні, риторичні або поетичні засоби можуть бути присутніми в символічному вираженні, – оскільки повсюди де мова заходить про символ, проявляється й деякий “залишок”, що не піддається “усуненню” й який не дозволяє повністю “вложити” її в якусь одну з функцій.

Цей ірраціональний “залишок” не містить в собі нічого містичного й може бути описаним цілком конструктивно. Таке описання, стає можливим якщо відмовитись від спроб розглядати символ як такий же елементарний і “чистий” засіб спілкування як й іконічність, сигнальність і навіть знаковість. Не зведення символу до інших інформаційних засобів скоріш за все може бути зрозумілою як не зведення властивостей цілого, що належить до якісно нового рівня, до суми властивостей його елементів.

Як бачимо, символічність за такого розуміння виступає як нова якість, що виникає в результаті синтезу більш елементарних семіотичних засобів різних типів. Символом в цьому випадку, як пише Л.Ф.Чертов, слід визначати будь-який інформаційний засіб, адекватна інтерпретація якого не може обмежуватися лише одним кодом, а вимагає сумісного використання кодів різних рівнів. Смысл символу не зводиться до значення сигналів або знаків якогось одного рівня спілкування саме тому, що він виникає як продукт синтезу значень, вибудованих на різних рівнях.

За такого підходу ми повинні вести мову перш за все відносно синтезу кодів сигнально-індексного й знакового типів, тобто кодів, що виконують відповідно презентаційні й репрезентативні функції. Мінімальна умова символічності – сумісна участь різнорівневих кодів в утворенні загального смислу – виконується навіть у випадку звичайного усного мовлення, не говорячи вже про письмове. Для того, щоб слово могло реалізувати свою репрезентативну, власне знакову функцію, воно повинно бути розпізнаним як особливий знак, відмінний від “шуму” та інших знаків. Але таке розпізнавання будується вже на основі не знакового, а сигнального, презентаційного коду, роль якого у вербальному мовленні відіграє його фонетичний рівень. В цьому випадку ми

стикаємося із зачатками символічності, зрозумілої як сумісної дії кодів різного рівня на шляху створення єдиного смислу. Слово виявляється символом хоча б як сигнал знаку (у І.П.Павлова слово виступає як сигнал сигналу, а Морріс розуміє символ як знак сигналу або іншого символу).

Символічність вербального мовлення проявляється в тому, що слово в мові несе свій смисл через граматичну структуру висловлювання, тобто підключаючи до процесу смислоутворення, окрім фонетичного (сигнального, презентаційного) і лексичного (власне знакового, репрезентативного) кодів, ще і спеціальний граматичний код неповнозначних (“синкатегорематичних”) [3] індексів і знаків, за допомогою яких висловлювання набуває смислу, який не зводиться до значення окремих лексем, що входять в нього.

Символізм вербального мовлення й еквівалентних йому за своєю організацією знакових систем являє собою лише одну із можливих проявів символічності, зрозумілої в широкому смислі. Другий її прояв утворюють засоби іносказання, які надбудовуються над буквальним значенням мовних знаків другого, третього й їм подібних рівнів осмислювання.

Як еквівалент розрізнення прямого і переносного смислу дослідники протиставляють “процес *позначення* (signfication), коли означаюче викликає в уяві означаєме, і процес *символізації* (symbolization), коли одне означаєме символізує інше; при цьому позначення задано словником (парадигматичними даними про слово), а символізація виникає під час висловлювання (в синтагматичному ланцюгу)” [5].

Однак не лише вербальні, але й взагалі будь-які семіотичні засоби, які здатні виражати, окрім прямого, “денотативного” значення, ще й додаткові, “конотативні” смисли, повинні бути визнані з цієї точки зору “символами”. Саме як особливі “знаки-конотатори” розглядають символи ті семіотики, які услід за Л.Ельмсьовим, приймають поняття “конотативної системи”, тобто такої знакової системи, план вираження якої утворює інша знакова система. Конотативні значення здатні виявити поряд зі знаками вербального мовлення й різного роду зображення, і

архітектурні споруди, й усі можливі предмети середовища – все те, що може інтерпретуватися на декількох рівнях обмірковування й тим самим виступати в якості символів. Так, згідно з У.Еко, трон набуває роль символу в тій мірі, в якій він, окрім “первинного”, “денотативного” значення, яке вказує на функцію сидіння, виражає ще й спеціальне “вторинне”, “конотативне” значення, завдяки якому трон відрізняється від звичайного крісла, або стільця й вказує на особливий статус людини, що сидить на троні [7]. Аналогічним чином К.Метц веде мову щодо символічності конотативних смислів в кіно, коли візуальний або звуковий мотив наділяється не лише прямим, але й додатковим, конотативним значенням, яке, хоч і “виходить за межі денотованого значення, але не протирічить йому й не ігнорує його”, оскільки цей мотив символізує “певну загальну ситуацію або процес, частиною якого він і є насправді в історії, що розповідається в фільмі” [7].

Символізм засобів вираження вторинних, конотативних значень відноситься, очевидно, до другого типу, на відміну від символізму мовних засобів денотації. Маючи з лінгвістичним символізмом загальний принцип смислоутворення, який оснований на взаємодії різнорівневих кодів, цей другий тип символічних відношень все ж суттєво відрізняється від мовних механізмів переходу від тексту до смислу. Ця відмінність пов’язана перш за все з іншою організацією відношень між кодами. У вербальному мовленні функції фонетичного, лексичного і граматичного підкодів сильно спеціалізовані й тому вони майже повністю позбавлені самостійності. Навіть власне знаковий, лексичний код не може обходитись без фонетичного і граматичного кодів. Тим більше без нього не можуть обходитись два останніх. Виключення з цього правила його більш за все й підтверджують: відомі експерименти футуристів, які позбавляли поетичний текст лексичного і граматичного рівнів й підкреслювали тим самим можливості чистого звукового символізму, або не менш відома фонетико-граматична конструкція А.Щерби, що побудована поза лексичним кодом, – як раз і показують, які сильні деформації відбуваються в тексті в разі відсутності якогось одного з кодів мови.

Інші відношення складаються між кодами у випадку символізму другого типу. Коди, що приймають участь в утворенні конотативних значень, не настільки жорстко детерміновані, як підкоди вербальної мови. Саме тому, їхня участь є не настільки обов’язковою в загальному процесі смислоутворення, як співучасть різних рівнів вербальної мови в процесі створення денотативних значень. Наприклад, байка, або притча цілком можуть бути зрозумілими лише на рівні буквальних, денотативних значень, а специфіка літературної критики, згідно з Р.Бартером, саме в цьому і полягає, що вона обмежується виділенням у творі якогось конкретного рівня його обмірковування – на відміну від науки про літературу, покликаної займатися всією множинністю смислів [7]. Ще більш незалежними один від одного можуть бути інтерпретації різним смислових шарів невербальних творів, наприклад, картини: її можна обмірковувати і на рівні сугубо денотативного мистецького значення, й на рівні мистецької інтриги, й на рівні абстрактних ідей, знаком яких вона може служити, при чому кожен з використаних при цьому кодів може використовуватися відносно самостійно.

Інша відмінність символізму конотативних систем від денотативної символічної мови полягає в тому, що зв’язки між одиницями плану вираження і змістовним планом у них не настільки жорстко фіксовані й визначені, як в словнику вербальної мови. Сама кодифікованість цих зв’язків нерідко стоїть під питанням, оскільки актуалізація якогось одного із багатьох можливих конотативних значень залежить не стільки від коду, скільки від контексту і конкретної ситуації. Так, згідно з Р.Бартом, “символічна мова, на якій пишуть літературні твори, за самою своєю структурою є мовою множинною...”. Так само й невербальні конотативні коди характеризуються відсутністю однозначного “словарного” значення у своїх означеннях. Наприклад, дорічеська колона, маючи досить стабільне “денотативне” значення, яке вказує на функцію опори, як культурний символ може мати ще й безліч самих різнообразних конотативних смислів, актуалізованих в залежності від конкретного контексту [5].

Відрізняючи символізм денотативних і

конотативних систем, ми тим самим відрізняємо символізм “лінгвістичного” і “риторичного” типів, оскільки відомо, що “вивчення смислів, відмінних від “прямого”, за традицією є розділом риторики”. Цю традицію зберігає й сучасне узагальнене розуміння риторики, яку Р.Барт ототожнює з сукупністю конотативів й означаючої сторони “ідеології”, яка розуміється у відповідному семіотичному смислі. На символізм риторики вказує й визначення Ю.М.Лотмана, який трактує риторику як “такий, який може бути представлений у вигляді структурної єдності двох (або декількох) підтекстів, зашифрованих за допомогою різних, взаємно неперекладних кодів”. Подібно Р.Барту та У.Еко, Ю.М.Лотман розуміє сферу риторики настільки широко, що включає в неї поряд з дискретними знаковими системами також й аналогові

іконічні засоби зв'язку й навіть бачить специфіку риторики саме у взаємодії аналогових і дискретних інформаційних засобів. Він констатує, що “найбільш звичне уявлення про символ пов'язане з ідеєю певного змісту, який в свою чергу, служить планом вираження для іншого, як правило, культурно більш ціннішого змісту” [6, с. 27]. За такого розуміння символами повинні визнаватися “конотатори” – всі засоби інакомислення, що складають предмет риторики як в традиційному, так і в сучасному, узагальненому смислі цього поняття. Адже і метафора, і відображення, і алегорія, і емблема, та інші засоби багатоступеневої побудови смислу виявляють символізм якщо не “лінгвістичного” то “риторичного” типу, оскільки всі вони денотують деякий зміст, конотуючого, в свою чергу значення, яке належить іншим смисловим рівням.

Література

1. Ветров А.А. Семиотика и ее основные проблемы. / А.А.Ветров. – М., Политиздат, 1968. – С. 73-123.
2. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. / А.Ф.Лосев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 220-246.
3. Мамардашвили М.К. / Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. – Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символе и языке. – М.: Школа “Языки русской культуры”, 1997. – С. 57-64.
4. Потебня А.А. Мысль и язык // А.А.Потебня. – Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – С. 35-220.
5. Символ // Философская энциклопедия: В 5 т. / Гл. ред. Ф.В.Константинов. – Т. 5. – М.: Сов. энциклопедия, 1970. – С. 10.
6. Lanqer S.K. Philosophy in a New-Key. / S.K.Lanqer. – Harvard. – Press, 1988. – P. 25-61.
7. Eco U. A theory of semiofics. / U.Eco – 1977. – P. 28-34.

Hmilyar O. F., candidate of psychological sciences, professor of department
**CONNOTATIVE DENOTATIVE AND MECHANISMS OF REGULATION SYMBOLIC
HUMAN BEHAVIOR**

Denotative and connotative mechanisms being borrowed from logic and psycholinguistics widely used in the symbolic regulation of human action. In the process of communication denotative statements reveal the substantive content of speech, connotations and contain subjective image that arises during perception statements. If semiosis is some logical relation between sign and object, the connotation puts a sign (or sign system) is also a certain emotional or evaluative elements that must be considered in the regulation of human action symbol.

Keywords: denotation, conotat , reference, symbol value.

*Чухраєва Г. В., кандидат медичних наук, начальник
Центру психіатричної допомоги та професійного
психофізіологічного відбору ГУМВС України в
Харківській області (м. Харків)*

*Раткевич Л. І., начальник відділення Центру
психіатричної допомоги та професійного
психофізіологічного відбору ГУМВС України в
Харківській області (м. Харків)*

ДЕЯКІ ПРОЕКТИВНІ МЕТОДИКИ В СИСТЕМІ МВС

Враховуючи методологічні особливості психодіагностичних опитувальників і бланкових методик, а також вимоги практики щодо зменшення матеріальних і часових витрат та оптимізації процедури психодіагностичних обстежень у процесі здійснення кадрового відбору всіх співробітників, психологічного супроводження навчально-виховного процесу в закладах освіти та службової діяльності працівників ОВС, перспективним вважається використання проєктивних, зокрема - психографічних методик дослідження особистості.

Ключові слова: експрес-діагностика, методика, психогіометричний, співробітник, обстеження.

Учитывая методические особенности психодиагностических опросников и бланковых методик, а также требования практики относительно уменьшения материальных и временных потерь и оптимизации процедуры психодиагностических обследований в процессе совершения кадрового отбора всех сотрудников, психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в заведениях образования и служебной деятельности сотрудников ОВД, перспективным считается использование проєктивных, в частности психографических методик исследования личности.

Ключевые слова: экспресс-диагностика, методика, психогіометрический, сотрудник, обследование.

Актуальність. Сьогодні є очевидною інформаційна недостатність як традиційних (анкетних) методів соціально-психологічного вивчення особистості, так і психодіагностичних методик, які використовуються в системі кадрової роботи в ОВС з метою забезпечення психологічної та психофізіологічної складових надійності персоналу. Зокрема, діагностика психологічних особливостей особистості здійснюється за допомогою ряду методологічно застарілих, досить громіздких і часовитратних психодіагностичних методик, які, до того ж, не захищені від симулювання та дисимулювання.

Мета: Отже, існує необхідність пошуку, апробації та впровадження у практику психологічного супроводження професійної діяльності працівників ОВС новітніх психологічних технологій, зокрема - сучасних компактних, простих та надійних методик, придатних для експрес-діагностики індивідуально-психологічних якостей людини, підсвідомих та усвідомлених активаторів її особистісних проявів, мотивів поведінки та діяльності.

На сучасному етапі розвитку органів внутрішніх справ України пріоритетного значення набувають завдання вдосконалення форм та методів роботи з кадрами, зокрема - забезпечення психологічної надійності персоналу як основи ефективної службової

діяльності, зміцнення дисципліни і законності, формування та закріплення професійного кадрового ядра.

У зазначеній методиці у вихідній інтерпретації запропонованих геометричних фігур закладено наступну формулу оцінки.

Круг – це символ, що означає схвалення, чуттєвість, дружнє відношення, грайливість; м'якість, округлість, жіночність; в цілому - домінування комунікативних якостей в індивідуальному психологічному профілі.

Круг чи диск часто є знаком Сонця, особливо - оточений променями. Також круг має певний зв'язок із числом десять - символом повернення від множинності до Єдності. В якості числа десять круг є знаком Неба та досконалості, а в деяких випадках - і Вічності. Існують вагомні психологічні передумови такої концепції досконалості.

Квадрат, на думку К. Г.Юнга, відповідає найменшому із складових чисел і множників, символізує роз'єднаний стан людини, яка не досягла внутрішньої єдності (досконалості), в той час, як круг можливо співвіднести з цим кінцевим станом Єдності. Зв'язки між Кругом та Квадратом достатньо чітко простежуються у світі універсальних і духовних форм, наприклад в індійських та тибетських мандалах, у китайських знаках. Так, в Китаї активне, чоловіче начало (Ян) зображується у вигляді білого круга, що означає також Небо, тоді як пасивне, жіноче начало (Інь) – у

вигляді чорного квадрату, який символізує Землю. Білий круг персоніфікує енергію і небесний вплив, а чорний квадрат – земні сили.

Квадрат інтерпретується як специфічно-технічна конструктивна фігура, «технічний модуль», що містить відчуття безпеки, переважання в характері логіки, практичного підходу до дійсності, бажання створити міцну базу; можливе домінування у психологічному профілі педантичності (К. Леонгард), емоційного та мислительного «застрягання» (К. Леонгард), рефлексивності (Л. Терстоун), активності (Л. Терстоун).

Трикутник символізує цілеспрямованість, самостійність, агресію, спрямованість на подолання перешкод, досягнення цілей, а тому відноситься до «гострої», «наступальної» фігури, пов'язаної з чоловічим началом. Трикутник обирають особи, які ставлять на перше місце власний успіх і потребують постійної активності, не можуть «усидіти на одному місці». У психологічному профілі осіб, які обирають Трикутник, можливо передбачити імовірність високих показників по шкалам методики Басса-Дарки, шкалі лідерства Л.Терстоун та наявність гіпертимного складу індивідуально-типологічного профілю за К. Леонгардом.

Прямокутник. Із усіх геометричних форм Прямокутник - найбільш раціональна, надійна та правильна фігура. Емпірично це пояснюється тим фактом, що завжди і скрізь прямокутник був найбільш привабливою формою, за допомогою якої людина пристосовувала простір чи предмети матеріального світу для безпосереднього використання у своєму побуті, наприклад: дім, кімнату, стіл, ліжко тощо.

Як і вибір Квадрату, обрання особою Прямокутника свідчить про наявність у неї такої риси, як прагматичність. Проте на відміну від Квадрату, де превалує логічний компонент вибору, надання переваги Прямокутнику вказує на його емоційний компонент. Ті особи, які обирають Квадрат, швидше намагаються бути логічними та послідовними, аніж є такими насправді, що дає підстави припускати наявність у них демонстративно-педантичного складу індивідуально-типологічного профілю за К. Леонгардом.

Зигзаг (ламана лінія) означає присутність у того, хто його обирає, уяви, пріоритетність індивідуальності та несприйняття рутинності. Люди - Зигзаги мають досить високий рівень інтелекту та самооцінки, як правило

захоплюються закордонною культурою, філософією, поезією, музикою та оцінюють інших людей, виходячи з внутрішніх якостей, а не їхнього соціального положення.

Порівняльний аналіз психологічних характеристик, визначених за допомогою експериментальних психогіометричних методик С. Деллінгер та Е. Махоні, класичних психодіагностичних методик Г.Айзенка, Леонгарда-Шмішека, Р.Кеттела та контрольних методик виявив відсутність суттєвих розбіжностей між ними, зокрема - в інформаційному та прогностичному аспектах.

Розподіл отриманого експериментального масиву на групи осіб за вибором психогіометричних фігур С. Деллінгер та на типи особистості за критеріями Е.Махоні підтверджує спільність семантичної основи обох методик і дозволяє уточнити їх інтерпретацію. У підсумку це робить можливим складання розширеної та конкретизованої психологічної характеристики особистості за рахунок спільного використання обох методик, як взаємодоповнюючих одна одну.

Проведене дослідження та експериментальна апробація психогіометричних експрес-методик С. Деллінгер та Е. Махоні у роботі з персоналом підтверджують доцільність і практичну прийнятність спільного (в одному пакеті) застосування їх як на стадії вивчення кандидатів на службу в ОВС та навчання до вищих навчальних закладів МВС України, так і у процесі психологічного супроводження навчально-виховного процесу та службової діяльності особового складу.

Використовуючи відомості про головні психогіометричні конфлікти і способи звернень, що здійснюють найбільш сприятливе враження на представників різних форм особистості, можна побудувати будь-який конкретний сценарій оборотної, свідомої зміни основної форми особистості не тільки для короткострокового, разового, але й для відносно тривалого пристосування до людини іншої форми (а також скорочення строків адаптації) до інших людей: наприклад, у випадку організації тимчасових груп для спільної роботи, що особливо важливо для відносин в колективі, особливо в підрозділах міліції.

Квадрат — Зигзаг. Суть конфлікту полягає в тому, що сама організована людина зіштовхується із самою неорганізованою.

Напрямок зміни “квадрата”: варто навчитися цінувати творчі ідеї “зигзага” і

проявляти більшу терпимість до його збудження та стихійності безладдя, що є характерним для його поведінки.

Напрямок зміни “зигзага”: потрібно постаратися стримати свій захват і емоції та бути більше логічним і послідовним у діалозі із “квадратом”.

Трикутник — Круг. Розходяться між собою в спрямованості особистості: егоїзм проти альтруїзму.

Напрямок зміни Трикутника: при прийнятті рішень необхідно пам'ятати про потреби інших людей і зменшити свою категоричність та авторитарність.

Напрямок зміни Круга: треба менше уваги звертати на зовнішню сторону поведінки трикутника і спробувати якщо не серцем, то хоча б розумом визнати цінність для інших (отже, і права на існування) “трикутного” стилю діяльності.

Квадрат — Круг. Причини конфлікту: а) у різній спрямованості особистості: у Квадратів – на справу, на рішення завдання, Кругів – на спілкування, на благополуччя інших людей; б) у різній емоційній конституції: Квадрати холодні, товстошкірі, уникають переживань і, особливо, зосередження на них, тоді як Круги живуть почуттями (як власними, так й інших людей).

Напрямок зміни Квадрата: потрібно бути уважніше до особистості партнера, стати більше відкритим, доступним і не соромитися емоцій.

Напрямок зміни Круга: стримати свої почуття і більше опиратися на інтелект для того, щоб відокремити суть справи від особистих відносин.

Трикутник — Зигзаг. Суть конфлікту: Трикутник вважає Зигзага несерйозною людиною, а Зигзаг вважає Трикутника егоїстом, до того ж позбавленим почуття гумору.

Напрямок зміни Трикутника: навчитися відокремлювати другорядне в Зигзагах від головного – здатності генерувати нові ідеї та цінувати цю здатність по достоїнству.

Напрямок зміни Зигзага: підходити до Трикутника, насамперед як до людини, здатної здійснити його ідеї. І тільки!

Прямокутник — будь-яка форма. Причина конфлікту в постійній зміні Прямокутника і непередбачуваності його поведінки.

Напрямок зміни вибирається щораз відповідно до тієї домінуючої форми, яку Прямокутник приймає в конкретній ситуації.

Трикутник — Трикутник. Причина конфлікту – однаково сильні установки на перемогу.

Напрямок зміни: навчитися вислуховувати один одного та поважати ту силу, якою володіє партнер; намагатися знайти розумний компроміс, а не переконувати один одного.

Перелік найбільш ефективних звертань до різних форм особистості, які допоможуть переконати їх у правильності вашої точки зору на ту або іншу проблему.

Що здійснює незабутнє враження на:

“квадратів”. – Послідовність у викладені об'єктивних даних, також і у письмовій формі. Пам'ятайте, що Квадрати поклоняються Логосу.

“трикутників”. – Рафінована, стисла до межі (суть справи) інформація, подана як “єдино вірний” (справедливий) спосіб вирішити проблему.

“прямокутників”. – Усе, що відповідає його стану на даний момент. Дійте за обставинами.

“кругів”. – Інформація, емоційно забарвлена як вашим особистим відношенням до неї, так і відношенням всіх інших залучених осіб. Пам'ятайте, Круги поклоняються Пафосу.

“зигзагів”. – Інформація, у правильність якої ви самі щиро вірите і яка подана як нове, унікальне, революційне рішення проблеми. Ви не повинні стримувати збудження, що охоплює вас, і ентузіазм.

Основні підходи до використання психографічних методів діагностики індивідуально-психологічних якостей особистості

Психографічні методики, які є проєктивними методиками діагностики індивідуально-психологічних якостей особистості, дають досліднику інформацію з високим ступенем «захисту» від впливу таких суб'єктивних факторів з боку респондента, як симуляція, агравація та дисимуляція тих чи інших особистісних якостей чи психоемоційних станів, та мінімізують вплив такого фактору як «високий-низький рівень інтелектуального розвитку».

При цьому навіть фахівцеві у галузі психології без спеціальної попередньої підготовки до виконання психогіометричної методики “PGTest” С. Деллінгер та методики «Конструктивний малюнок людини з геометричних фігур» Е. Махоні не вдається передбачити власний індивідуальний

Питання психології

результат, що посилює цінність цих методик та надійність отриманої інформації.

Психографічні методики С. Деллінгер та Е. Махоні, у порівнянні з класичними психодіагностичними тестами типу «опитувальник», мають наступні переваги:

1. Щодо процедури проведення та використання отриманої інформації:

можливість проведення тестування не лише за столом у кабінеті психолога, але й за будь-яких умов, у тому числі – екстремальних та польових;

мінімальні часові витрати на проведення тестування, швидкість та простота обробки отриманої діагностичної інформації;

прогностична цінність отриманих результатів, можливість миттєвого реагування дослідника-психолога на актуальну ситуацію та використання даних психодіагностики з метою корекції психоемоційного стану окремої особи або групи осіб, структуризації міжособистісних стосунків у групі, прийняття оперативних управлінських рішень, надання рекомендацій керівникам щодо комплектації спеціальних груп чи нарядів відповідно до оперативних задач та обстановки тощо.

2. Щодо послаблення сприйняття ситуації тестування як експертної:

привнесення в ситуацію тестування моменту інтриги, загадковості, яка переноситься досліджуваними на психолога і зумовлює посилення поваги до нього, як до особи, яка володіє «таємними знаннями» і наділена непересічними можливостями;

актуалізація у досліджуваних осіб «дитячої» іпостасі особистості, що зумовлює формування довіри до експерта-психолога, створення невимушеної атмосфери спілкування;

формування позитивного мікроклімату в групі осіб, які проходять тестування;

провокування у досліджуваних осіб інтересу до подальшого спілкування з психологом та отримання інформації про власні індивідуальні результати тестування;

підготовка сприятливих умов для подальшої співпраці психолога та окремої особи чи групи осіб за такими напрямками роботи, як: психокорекція, консультування, тренінгове навчання тощо.

3. Щодо поєднання з іншими психодіагностичними методиками.

Можливість паралельного використання як з психодіагностичними опитувальниками, так і з іншими проєктивними методиками, такими як: кольоровий тест Люшера, «Будинок-Дерево-Людина», «Неіснуюча

тварина», тест К.Маркета тощо, що дозволяє доповнювати та уточнювати отриману діагностичну інформацію про особу.

4. Щодо використання отриманої діагностичної інформації за напрямками роботи, як наприклад:

1) Використання для створення компонентів психограм та професіограм і застосовуватись в професійному відборі кандидатів на навчання у ВНЗ МВС України.

2) Проведення діагностики особистісних якостей особи та консультування в рамках профорієнтаційної роботи, здійснення професійно-психологічного відбору кандидатів на службу в ОВС, на посади, в тому числі – на керівні посади, кандидатів на навчання у ВНЗ МВС України та на посади молодших командирів навчальних взводів тощо.

3) Дослідження структури міжособистісних стосунків та причин конфліктності у конкретному колективі як доповнення та уточнення якісних характеристик результатів соціометричних вивчень колективів.

4) Комплектування спеціальних груп, нарядів та робочих груп за критерієм сумісності відповідно до поставлених завдань.

5) Проведення заходів психокорекції та психопрофілактики як відносно окремої особи, так – і колективів окремих підрозділів.

6) Здійснення цільового підбору кандидатур для навчання у тренінгових групах, на курсах підвищення кваліфікації тощо.

Немало важливе значення мають додаткові можливості інтерпретації діагностичних даних.

Не зважаючи на високу точність та діагностичну цінність методик, інтерпретація отриманих даних вимагає від дослідника певної теоретичної підготовки, відповідного досвіду та творчого підходу.

З цією метою користувачу рекомендовано ознайомитися з повною версією психогеоетричної методики, викладеною у роботі Алексєєва А.А., Громової Л.А. «Психогеоетрія для менеджерів», а також враховувати нижче наведені отримані у ході нових наукових досліджень додаткові уточнені характеристики геоетричних форм особистості, котрі проводилися за допомогою методики ММРІ.

Нами був проведений попередній відбір кандидатів для проведення методики PGTest серед співробітників органів внутрішніх

Питання психології

справ. Ми свідомо вибрали лише достовірні результати МБДО, маючи на увазі, що ставлення до опробованої методики PGTest буде таким же самим, як і до методики МБДО. А саме: вибирали лінійний профіль розташований у межах 45-70 Т – балів. Профілі, в яких шкали достовірності L чи K перебільшують 70Т балів, вважаються недостовірними не брали участі в дослідженні, якщо шкала F >70 Т балів – результат є сумнівним, потребує підтвердження іншими даними не були включені до вибірки. Якщо шкала F>80Т балів - результат є недостовірним, ці профілі також були виключені із групи подальшого обстеження. Одним із важливих критеріїв вільності тесту є індекс Уелша, який уявляє собою різницю між «сирими» показниками по шкалах F-K. Інтервали у яких отриманий результат вважається достовірним складає для чоловіків від **-18 до +4**; для жінок **-23 до+7**. Обов'язково звертали увагу на характер профілю («утоплений» або графік «зубчатої пили» також є недостовірним) і такі профілі були виключені із обстеження. Таким чином загальна кількість обстежень склала 151.

Серед них: співробітників -31 (20,52%), кандидатів на посаду 68 (45,03%), кандидатів на навчання – 52 (34,43%). Серед обстежуваних чоловіків – 118 (78,14%), жінок – 33 особи.(21,85%).

Так, серед проведених обстежень 46 осіб ідентифікують себе із квадратом, що складає 30,46% загальної кількості обстежень. Серед них 10 співробітників, 20 кандидатів на

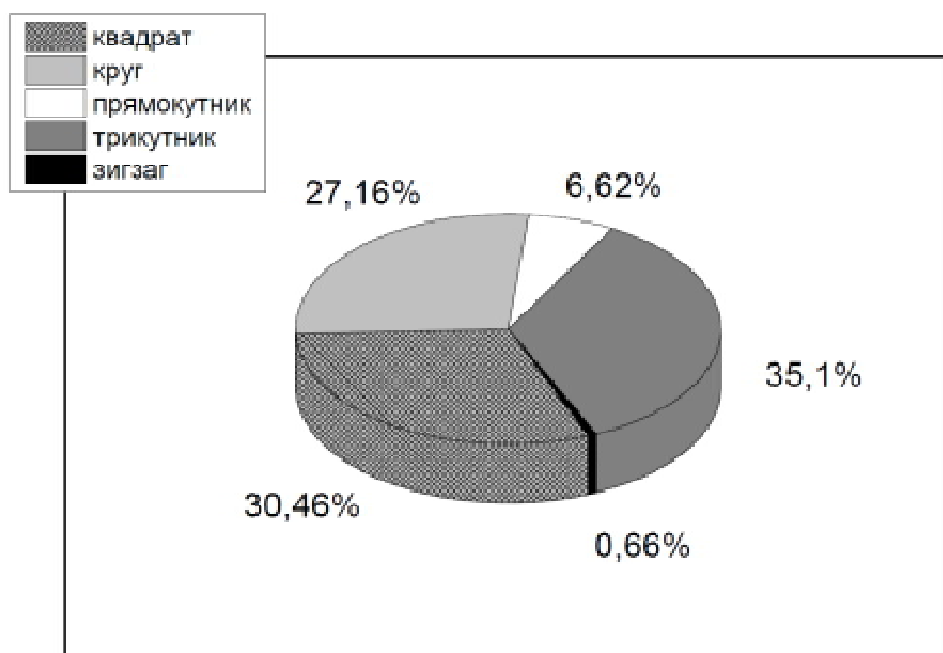
посаду, 16 кандидатів на навчання. З статтю: 38 чоловіків та 8 жінок.

Понад третина обстежуваних вибрали трикутник – лідерство, дієвість. Близько третини – вибір квадрату – працьовитість, завзятість. Близько третини -27% вибір круга – важлива взаємодія з оточуючими. В цілому понад 90% обстежуваних а саме 92,68 вибрали трикутник, квадрат, круг. Що на наш погляд є досить позитивним.

Вибір прямокутника, що символізує нестійкий стан, незадоволеність своїм положенням склав - 6,62%. І значно менше 1-го відсотка, а саме 0,19% - вибрали зигзаг – еkleктичність, нездатність працювати у добре структурованих умовах. Напевно, саме тут можна очікувати якихось несподіванок і проблем. І як найменше, то треба приділити більше уваги психологові цим особам. Ми намагалися при якісному аналізі простежити, чи є взаємозв'язок між, наприклад стеничним типом профілю і вибором геометричної фігури. Але чіткого взаємозв'язку не виявлено.

Нами і раніше методика PGTest використовувалася як додаткова, наприклад у ситуаціях, коли маємо дві недостовірні роботи, високу шкалу **К**, високий рівень інтелекту і небажання обстежуваного «розкритися». У таких ситуаціях ця методика просто незамінна. Вона є для обстежуваних новою. Складно передбачити «бажане рішення». Простота та швидкість використання є також безумовними плюсами.

Графічно це виглядає таким чином:



Питання психології

Висновки: На даний час отримані переконливі докази ефективного використання у роботі з персоналом методу експрес-діагностики психологічних особливостей особистості за допомогою таких психографічних методик, як: психогеометрична методика “PGTest” С. Деллінгер, “Конструктивний малюнок людини із геометричних фігур” Е. Махоні.

Кількісні та якісні параметри оцінок стимульного матеріалу, представленого п'ятьма (С. Деллінгер) або трьома (Е. Махоні) геометричними фігурами, дозволяють у режимі експрес-діагностики визначити тип особистості пересічної людини та детальну характеристику її особистісних якостей, скласти орієнтовний сценарій поведінки для кожного типу особистості у стандартних ситуаціях.

Література

1. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
2. Малхазов О.Р. Психология та психофізіологія управління руховою діяльністю: Монографія.- К.: Свролінія, 2002. – 320 с.
3. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом /Под ред. А.А.Бодалева, А.А.Деркача, Л.Г.Лаптева. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 640 с. ил.
4. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с., илл.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2001. – 350 с.
6. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М., Изд-во Моск.ун-та, 1980. – 176с.
7. Стреляу Я. Роль темперамента в психологическом развитии: Пер.с пол.- М.: Прогресс, 1982. – 232с.

*Chukhraeva G. V., candidate of medical science, head of the center
Ratchevic L. I., head of Department center psichiatriche*

SOME PROJECTIVE METHODS IN THE SYSTEM MVD

Given the methodological peculiarities of psycho-diagnostic questionnaires and outline methods, as well as the requirements of practice for the reduction of material and time losses and optimixation of the procedure of psychodiagnostic examination in the process of personnel selection of all employees, psychological maintenance of teaching and educational process in establishments of education and staff performance of the bodies of internal affairs, pramising is the use of in particular psychographics methods of research of a personality.

These techuigues do not provide for Express diagnostics of the actual human behavior and anomalies personality and predict her behavior, characteristics of emotionalies respouse and experiemences in a meaningful or conflict situations.

Todeiy informative insufficiency is obvious both traditional (questionnaire) methods socialpsychological study personalities and psychodiagnostic methodologies that is used in the system of personnal offairs wich the aim of providiny of psychological and psychophysiological of contitnents or reliability of personnel. In particular, diagnostics of psychological features of personality is carried out by a row methodologically of ramshackle, quite cumbersome and chasjvytratnyh psychodiagnostic methods, what, moreover, are not immuneto simulate and dysymulywannya. Therefare, it is necessary to search, testing and implementation of psychological support profesiyнай activities of law enforcement officers advanced psychological technjlogies, in particular – modern compact, simple and reliable methods suitable for rapid diagnosis of individual psychological gualities of man, unconscious and conscijus activaters her personality manifestations, motives and activities.

Key words: rapid diagnosis, method, psycho-geometric, employee surveu.

*Агаєва Н. С., науковий співробітник, НМЦ кадрової політики Міністерства оборони України (м. Київ)
Базарний В. Т., старший науковий співробітник, НДЦ гуманітарних проблем Збройних Сил України (м. Київ)
Даценко О. П., провідний науковий співробітник, НМЦ кадрової політики Міністерства оборони України (м. Київ)*

КРИТЕРІЇ І ОЦІНКА ЕЛЕМЕНТІВ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗС

У статті розглядаються деякі підходи до вибору критеріїв та методика проведення процедури оцінювання кадрового потенціалу підрозділів, частин, військ (сил), збройних сил, в цілому, на основі діючої методики періодичного атестування військовослужбовців.

Ключові слова: кадровий потенціал, критерії, оцінка, оцінювання, показники, працездатність, трудовий потенціал.

В статье рассматриваются некоторые подходы к выбору критериев и методика проведения процедуры оценивания кадрового потенциала подразделений, частей, войск (сил), вооруженных сил, в целом, на основе действующей методики периодической аттестации военнослужащих.

Ключевые слова: кадровый потенциал, критерии, оценка, оценивание, показатели, трудоспособность, трудовой потенциал.

На підставі аналізу літературних джерел та власних досліджень проведено аналіз основ кадрового (трудоного) потенціалу і працездатності. За результатами цього аналізу розглянуті деякі підходи до вибору і визначення кількісних та якісних критеріїв (оцінки ступеня досягнення еталонного рівня службової діяльності, витрат часу та матеріальних витрат), які запроваджені у розробленій методиці проведення процедури оцінювання кадрового потенціалу підрозділів та частин Збройних Сил України на основі використання встановленої методики періодичного атестування військовослужбовців. Зазначена методика зорієнтована на оцінку ефективності діяльності військовослужбовців ЗС України.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. З нашої точки зору “кадровий потенціал” може розглядатися, як один з базових критеріїв оцінки ефективності “військової кадрової політики” [1], так і стану “бойового потенціалу збройних сил” [2]. Стратегія розвитку ЗС України, забезпечення реалізації державної політики в галузі оборони в сучасних умовах зумовлюють необхідність реалізації заходів комплексного вирішення завдань їх кадрового забезпечення, концентрації та якісного використання фінансових та матеріально-технічних ресурсів, комплектування професійно підготовленими військовослужбовцями з потенціалом та

перспективами подальшого службового зростання. Прийняття за останній час низки нормативно-правових актів у сфері державної військової кадрової політики, також розгляд багатьма авторами кадрового потенціалу, як ключового ресурсу будь-якої сучасної організації, надає перевагу людському фактору, а значення кадрового менеджменту, при цьому, по важливості виходить на перший план.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Однією з характеристик і термінів в теорії управління людськими ресурсами є “трудоий потенціал” [3], що включає сукупність різних якостей людини, які визначають їхню “працездатність” [3]. Потенціал – (від лат. *potentia* – сила), джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані для вирішення якого-небудь завдання, досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави в певній області [4].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Одиницею виміру *трудоного потенціалу* людини є вимоги посади до якостей кандидата на призначення, або особи, яка її обіймає. А саме:

по-перше, це якості зв'язані зі здібністю і схильністю до праці, фізичним розвитком, станом здоров'я, витривалістю, типом нервової системи тощо. Тобто, усім тим, що відбиває фізичний і психологічний потенціал людини;

по-друге, це рівень фізичної підготовленості, освіти, обсяг загальних і спеціальних знань, трудових навичок і умінь, що обумовлюють здатність до праці визначеної якості;

по-третє, враховується рівень свідомості і відповідальності, соціальної зрілості, світогляду, культури, інтересів, потреб, професійної спрямованості і тощо. Трудовий потенціал – поняття більш широке і глибоке, чим робоча сила і трудові ресурси. Це узагальнюючий, підсумковий показник особистого фактора діяльності [3, с. 9].

Наведені якості представлені на високому рівні узагальнень і для об'єктивного визначення оцінки ділових та моральних якостей військовослужбовця (військового фахівця – професіонала) їх слід обґрунтовано зв'язати з вимогами паспорту конкретної військової посади [5; 6].

Відрізняють “загальну” і “професійну” працездатність. *Загальна працездатність* припускає наявність у людини фізичних, психофізіологічних, вікових і інших даних, що визначають здатність до праці і не потребують спеціальної підготовки, тобто здібність до некваліфікованої праці. *Професійна працездатність* – це здатність до конкретного виду праці, що потребує спеціального навчання, тобто здатність до кваліфікованої праці.

В сучасних умовах комплектування ЗС на контрактній основі – саме професійна працездатність набуває виняткового значення. Тому, ми вважаємо, що “*кадри професійних збройних сил*” – це штатні кваліфіковані громадяни України, які пройшли попередню військову (фахову – професійну) підготовку і володіють спеціальними знаннями, навичками роботи за обраною спеціальністю (спеціалізацією) і вирішують відповідні військово-професійні, соціально-професійні і соціально-побутові завдання на відповідному рівні компетентності в процесі виконання службових функцій за займаною посадою. Тому трудовий потенціал людини набуває професійного змісту.

Військовий кадровий (трудовий) потенціал є показником, що характеризує ступінь досягнення військовослужбовцем воєнно-професійної можливості і морально-психологічної здатності виконувати функціональні обов'язки по посаді за призначенням порівняно з вимогами

вказаними у паспорті посади, планів бойової та морально-психологічної підготовки військ (сил) з урахуванням фінансових, матеріальних, психофізіологічних, часових ресурсів, нормативів та морально-психологічного стану.

Зважаючи на вище зазначене, визначаємо, що “*кадровий потенціал військового формування*” нами розглядається, як сукупний кадровий потенціал особового складу (військовослужбовців), що забезпечує воєнно-професійну можливість і морально-психологічну здатність виконати поставлені перед ним завдання.

Кадровий потенціал не є величиною постійною. Його стан характеризується наявністю різних показників, насамперед таких, як укомплектованість штатних посад, не запланована плінність кадрів, чисельність особового складу, його морально-психологічний стан, професійне ставлення до військової діяльності, освітня військова і професійна підготовка, польова, морська і повітряна виучка тощо.

При визначенні ефективності кадрового потенціалу використовуються якісні і кількісні критерії. Якісні критерії дають можливість на основі теоретичного аналізу можливостей трудового потенціалу особового складу, принципів морально-психологічної і професійної підготовки військ (сил) визначити, як впливає на окремі, характеристики кадрового потенціалу (якість укомплектованості посад військовослужбовців відповідно до чисельності та складу за штатом і типовими посадами, матеріальні і часові витрати) стратегія військової кадрової політики на воєнно-політичному рівні держави: чи сприяє поліпшенню окремих характеристик (позитивний ефект) або погіршенню (негативний ефект). Крім того, можуть бути визначені якості: оволодіння знаннями на курсах підвищення кваліфікації; організації та здійснення заходів із забезпечення захисту інформації та державної таємниці; виконання основних завдань тощо [6];

Кількісні критерії дозволяють визначити з деякою мірою точності, наскільки поліпшуються (погіршуються) результати, як по окремим оцінним критеріям, так і, загальна щорічна оцінка військовослужбовця.

Всі кількісні критерії можна об'єднати в наступні групи:

критерії оцінки ступеня досягнення еталонного рівня службової діяльності – критерії рівня знань і практичних навиків;

критерії витрат часу;

критерії матеріальних витрат.

До групи критеріїв оцінювання результатів службової діяльності відносяться [6]:

оцінка за критеріями службової діяльності військовослужбовця – за чотирибальною шкалою, де найвищий бал – “5” (він же – еталонний показник “ $P_j^{A\delta}$ ”), а найнижчий – “2” (він же – бракувальний показник “ $P_j^{A\delta}$ ”). Значення абсолютного показника P_{ij} знаходиться в інтервалі й визначатиметься відповідним чином за кожним критерієм.

$$P_j^{A\delta} \geq P_{ij} \geq P_j^{A\delta}$$

Загальна оцінка за критерії діяльності військовослужбовця визначається, як сума середніх балів за всі оцінні критерії у діапазоні можливих значень від 18 до 45 балів [6].

$$\sum P_j^{A\delta} \geq \sum P_{ij} \geq \sum P_j^{A\delta}$$

Критеріями витрат часу є:

ймовірність реалізації професійних знань, умінь та навичок не нижче певного рівня (наприклад, не нижче “задовільно”, “добре”, “відмінно”) за заданий час. Оцінкою ймовірності може служити відношення кількості оцінок не нижче встановленого рівня до загальної кількості оцінок по виконанню посадових завдань;

час виконання військовослужбовцем заданого нормативу;

час безпомилкової бойової роботи при виконанні заданого об'єму практичних дій або кількість допущених помилок в одиницю часу тощо.

Для визначення матеріальних витрат може бути використано (один з можливих економічних показників) критерій вартості щорічних витрат на одного військовослужбовця за оцінюваний період E :

$$A = \frac{\sum_{i=1}^{i=k} M_i}{n}$$

де $\sum_{i=1}^{i=k} M_i$ – сумарні витрати в

грошовому виразі (в гривнях);

n – кількість військовослужбовців за підсумками щорічного оцінювання;

k – кількість видів витрат.

Всі витрати доцільно виділити в наступні групи:

вартість табельного майна, що використовується військовослужбовцем при здійсненні діяльності на посаді – M_T ;

вартість витратного майна (за рік) – M_B ;

грошове утримання військовослужбовця – M_G ;

вартість речового постачання військовослужбовця – M_P ;

фінансові кошти, що виділяються для забезпечення морально-психологічної і професійної підготовки військ (сил), проведення контрольних занять, підсумкових перевірок, інспектувань та ревізій [8] (на рік) – M_Φ .

Показник E відображає тільки економічну сторону діяльності військової частини, з'єднання, об'єднання, оперативного командування, а також воєнно-мобілізаційних установ та освітніх закладів (військовий комісаріат, військовий інститут, військова академія, військовий університет і т.д.) [8]. Цей показник не може безпосередньо характеризувати трудовий потенціал військовослужбовця або кадровий потенціал військової частини. Проте, слід чекати, що чим вище показник E , тим вище і потенціал. Крім того, показник E може бути використаний для розрахунку приведених показників по першій і другій групах критеріїв.

Для оцінки якості кадрового потенціалу військової частини може бути використаний показник вигляду

$$G = \frac{E}{B_{\Sigma i}}$$

де $B_{\Sigma i}$ – узагальнений показник якості службової діяльності військовослужбовців військової частини за визначеними критеріями діяльності і проявами якостей, визначений на підставі атестування (щорічного оцінювання) [8].

Соціально-правові питання

Формування показника *B* пов'язано із значною організаційною роботою з проведення щорічного оцінювання та періодичного атестування військовослужбовців та складання оцінних карток і атестацій. Складання оцінної картки та атестації на "кожного військовослужбовця" [9; 10] проводиться по спеціальним методикам, що забезпечують отримання кількісних та якісних показників [6].

Проведення атестування характеризується двома загальними положеннями:

під час атестування взаємодіють дві групи людей – військовослужбовці, які підлягають атестуванню і посадові особи, разом з атестаційними комісіями, які здійснюють щорічне оцінювання та періодичне атестування:

по-перше, результати атестування є підсумком сумісних дій цих груп, тобто залежать не тільки від реального складу військовослужбовців, а і від характеру діяльності командирів (начальників) та осіб, які входять до складу атестаційних комісій;

по-друге, взаємодіючи в процесі атестування зазначені групи вирішують єдину задачу по встановленню, шляхом об'єктивного оцінювання, професійного рівня, ділових та моральних якостей кожного військовослужбовця, відповідності їх посаді, визначення перспективи службового використання, створення резерву кандидатів для просування по службі [9, п. 176]. У той же час, відповідно до вирішуваної задачі кожна група характеризується специфічними службовими та психологічними особливостями.

Ступінь досягнення цілей кадрової політики постійно оцінюється з допомогою використання відповідних засобів моніторингу [11, 12].

У формуванні та розвитку військового фахівця із заданими якостями, як видно з Методичних рекомендацій, задіяно 9 оціночних критеріїв діяльності військовослужбовця. Відповідні критерії, які дають змогу визначити головне – ефективність підготовки військового фахівця як пролонгований процес формування необхідних професійно важливих якостей особистості з урахуванням витрат в різні періоди проходження служби: первинна посада за професійним призначенням → "відгук на випускника після року служби у військах" → подальші військові посади кар'єрного росту → "щорічне оцінювання" → "періодичне атестування" [12]. До того ж, ці критерії мають задовольняти певним принципам: повноти охоплення, об'єктивності, універсальності, системності, оцінюваності, вимірюваності, аналітичності та ін [13].

Трудовий потенціал військовослужбовця розвивається і реалізуються у процесі військової служби, відповідно до нових вимог посади. З огляду на вимоги паспорту посади до якостей військового фахівця, критерії щорічного оцінювання мають високий рівень узагальнення та універсальності. Вони характеризують професійну (фахову) компетентність окремого військовослужбовця [6, 14].

Кожний з критеріїв, під час діяльності *i*-го військовослужбовця, оцінюється шляхом його співвідношення з відповідним еталоном. інтегральний показник щорічного оцінювання *B* знаходитиметься у відповідному інтервалі. Оцінні висновки та рекомендації безпосереднього командира (начальника) базуються на сумі балів, яка має таку градацію (таблиця 1).

Таблиця 1

Шкала оцінних висновків та рекомендацій

Сума балів	Оцінний висновок	Рекомендації
41,4 – 45	"Відмінно"	Військовослужбовець відповідає займаній посаді. Гідний зарахування до Резерву кандидатів для просування по службі
32,4 – 41,3	"Добре"	Військовослужбовець відповідає займаній посаді і може бути рекомендований для зарахування до Резерву кандидатів для просування по службі
23,5 – 32,3	"Задовільно"	Військовослужбовець відповідає займаній посаді
менше 23,4	"Незадовільно"	Військовослужбовець підлягає розгляду на атестаційній комісії на предмет відповідності займаній посаді

Соціально-правові питання

* K_K – коефіцієнт коригування ефективності функціонування випускника за результатами оцінки відгуків з місця служби. Подібний підхід, з одного боку, передбачатиме знання оцінки ефективності професійної діяльності кожного курсанта (слухача) військового навчального закладу під час його навчання, а з іншого боку, цю оцінку коригувати на основі зворотного зв'язку з військовими частинами, закладами, установами відповідно до рівня практичної діяльності офіцера, регламентованого вимогами, що пред'являються до нього під час виконання конкретних обов'язків на відповідній посаді. Тобто йдеться, здебільшого, про відповідність вимогам професіограм, освітньо-кваліфікаційних характеристик, які створювалися на основі державного замовлення [5; 6].

Таким чином, підхід здійснюється з двох боків. З одного боку – комплексна щорічна кількісна оцінка ефективності діяльності військовослужбовця під час їх періодичного атестування, з іншого – процес коригування цієї оцінки за результатами їх практичної діяльності на тій чи іншій посаді та за результатами висновків атестаційних комісій в цілому. Умовно це можна представити схемою.

Наприклад, 20 % військовослужбовців мають показник ефективності, скоригований за результатами щорічного оцінювання на рівні 0,6 (тобто на

рівні 20%, $B_{\Sigma_j} = 0,6$) і відповідно: 15% ($B_{\Sigma_j} = 0,65$); 25% ($B_{\Sigma_j} = 0,7$); 20% ($B_{\Sigma_j} = 0,8$); 10% ($B_{\Sigma_j} = 0,9$) і 10% ($B_{\Sigma_j} = 0,95$).

Тоді загальну ефективність функціонування системи атестування за період (рік) буде підраховано таким чином:

$$B_{\Sigma_{\text{вс}}} = 20\% \cdot 0,6 + 15\% \cdot 0,65 + 25\% \cdot 0,7 + 20\% \cdot 0,8 + 10\% \cdot 0,9 + 10\% \cdot 0,95;$$

$$B_{\Sigma_{\text{сер}}} = 12 + 9,75 + 17,5 + 16 + 9 + 9,5 = 73,75\%.$$

Тобто кадровий потенціал ЗСУ (можливо згідно наведеної методики вираховувати і ефективність функціонування системи атестування)

становитиме близько 74 %, або 0,74 від еталонної одиниці.

З цих позицій ефективність діяльності командирів (начальників) може бути проаналізована не тільки за кількісними, а й за якісними показниками. При цьому процес підвищення ефективності функціонування періодичного атестування (щорічного оцінювання) набуде більш об'єктивного характеру.

Відповідно до встановленого порядку періодичного атестування і прийнятої на щорічному оцінюванні 4 – бальної системи оцінок всі військовослужбовці ймовірно розподіляються по чотирьох групах. Одну групу складають військовослужбовці, які на попередньому щорічному оцінюванні отримали суму балів на відмінно (n_5 – осіб), іншу – на добре (n_4 – осіб), третьою – на задовільно (n_3 – осіб) і четверту – на незадовільно (n_2 – осіб) [6, п. 2.2.1, 2.2.3].

При загальній чисельності військовослужбовців

$$n_2 + n_3 + n_4 + n_5 = N$$

відносні чисельності кожної групи

$$\frac{n_2}{N} = a_2, \quad \frac{n_3}{N} = a_3, \quad \frac{n_4}{N} = a_4,$$

$$\frac{n_5}{N} = a_5,$$

є в сукупності фактичним розподілом військовослужбовців по рівнях підготовки. З погляду математики складові розподілу можуть розглядатися як компоненти деякого вектора який є вектор-розподілом військовослужбовців по рівнях підготовки.

$$A = \begin{bmatrix} a_5 \\ a_4 \\ a_3 \\ a_2 \end{bmatrix} = a_j,$$

Об'єктивно розглядаючи якість проведення оцінювання, можна переконалися в тому, що військовослужбовець, який має певний рівень підготовки, гіпотетично може на поточному щорічному оцінюванні отримати будь-яку оцінку від 2 до 5. Це обумовлено як недоліками існуючої методики

Соціально-правові питання

організації і проведення щорічного оцінювання, так і поведінкою самого військовослужбовця у процесі постійного аналізу його військово-професійної діяльності з боку командирів та результатами інших видів контролю.

Можливість отримання військовослужбовцями різних оцінок (оцінних висновків) характеризується матрицею ймовірностей $P=[p_{ij}]$, наданою у таблиці 1. Ця Матриця є матрицею надійності оцінок, вона характеризує якість роботи командирів (начальників).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На цій основі здійснюється моніторинг якості діяльності військового фахівця як основної складової бойової та

морально-психологічної підготовки військ (сил), визначається його рейтинг.

Таким чином можна проаналізувати дані щодо кожного військовослужбовця й зробити узагальнення стосовно підрозділу, військової частини, органу військового управління, військового навчального закладу та Збройних Сил в цілому.

Безумовно, для оптимізації бойової та морально-психологічної підготовки військового фахівця потрібно аналізувати стан і функціональність кожного з елементів на основі проведення відповідної якісно-кількісної оцінки.

Дані щодо ефективності оцінювання військовослужбовців та ефективності функціонування системи атестування неважко отримати, використовуючи розроблену систему критеріїв і спеціальну програму для ЕОМ.

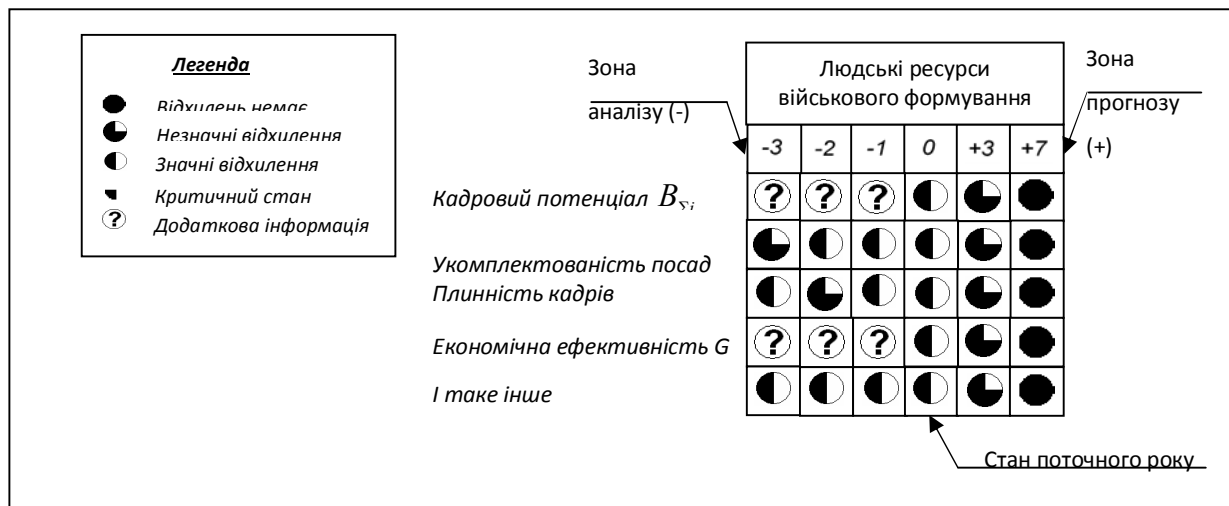


Рис. 1. Система критеріїв оцінки кадрового потенціалу військового формування

Література

1. Закон України Про оборону України.
2. Словник основних військових термінів для використання в навчальному процесі та науковій і науково-технічній діяльності Національної академії оборони України//Під заг. ред. д-ра військових наук, проф. С. П. Мосова. – Видавництво академії, Київ, 2006. – 141 с.
3. Управление трудовыми ресурсами: Справ, пособие/О. П. Апостолов, Л. С. Бляхман, Г. Х. Гендлер и др.; Рук. авт. кол. Э. Р. Саруханов; Под общ. ред. Л. А. Костина. – М.: Экономика, 1987. – 343 с.
4. Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М.Прохоров; редкол.: А.А.Гусев и др. – узд 4-е – М.: Сов. Энциклопедия, 1987. – С. 1600 с., ил.
5. Маслов Б. Паспорт должности – формальность или жизненная необходимость? // Отдел кадров. – 2002. – № 12 (75). – С. 8-9.
6. Базарний В.Т., Ветров В.І. Професіографічні дослідження у системі кадрового менеджменту // Військова освіта: Збірник наукових праць. – 2004. – № 13.
7. Методичні рекомендації з порядку організації і проведення атестування військовослужбовців Збройних Сил України, Затверджені директором Департаменту кадрової політики Міністерства оборони України від 11.09.2009 № 8426. – 87 с.
8. Наказ Міністра оборони України від 02.12.2005 № 716.

Соціально-правові питання

9. Указ Президента України від 10.12.2008 № 1153/2008 “Про Положення про проходження громадянами України військової служби в Збройних Силах України”.
10. Наказ Міністра оборони України від 10.04.2009 № 170 “Про затвердження Інструкції про організацію виконання Положення про проходження громадянами України військової служби у Збройних Силах України”.
11. Вайс, Керол Г. Оцінювання: Методи дослідження програм та політики / Пер. з англ. Р. Ткачука та М. Корчинської. Наук. ред. пер. О. Кілієвич. — К.: Основи, 2000. — 671 с.
12. Наказ Начальника Генерального штабу Збройних Сил України – Головнокомандувача Збройних Сил України від 02.04.2009 № 45 Про затвердження змін і доповнень до Тимчасового табеля термінових донесень по Головному управлінню особового складу Генерального штабу Збройних Сил України.
13. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет“, 2003. – 852 с.
14. Наказ Міністра оборони від 15.05.2009 № 228 ”Про затвердження Положення про паспорт посади офіцерського складу”.

Agueva N. S., research worker

Bazarniy V. T., senior staff scientist

Dazenko O. P., leading research worker

CRITERIA AND ESTIMATION OF ELEMENTS OF SKILLED POTENTIAL OF MILITARY POWERS

This article are considered some approaches to the selection criteria and methods of evaluation procedure of human resources departments, units of troops (forces), the armed forces as a whole, based on the efficient methods of periodic attestation militaries. On the basis of the scientific approaches outlined approaches essence the question human resources with the evaluation of the business justification and moral qualities of a soldier (military specialist - a professional). Define concretely different groups of qualitative and quantitative criteria to evaluate the results of performance management of human resources. To implement this methods approaches identified by the comprehensive annual quantitative evaluation of the effectiveness of the soldier during their periodic attestation and the process of the assessment based on the results of their practice activity or another position.

Keywords: personnel potential, criteria, assessment, evaluation, indicators, capacity, working capacity.

Жаховський В. О., кандидат наук з державного управління, доцент, провідний науковий співробітник НДВ організації медичного забезпечення НДІ проблем військової медицини УВМА

Булах О. Ю., кандидат медичних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник НДВ організації медичного забезпечення НДІ проблем військової медицини УВМА

Лівінський В. Г., науковий співробітник НДВ організації медичного забезпечення НДІ проблем військової медицини УВМА

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ МЕДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ З ОГЛЯДУ НА ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІН В ПОРЯДКУ ЗАСТОСУВАННЯ ВІЙСЬК

В статті висвітлені положення концептуальних документів з основних напрямів розвитку теорії воєнного мистецтва та порядку застосування військ. Наголошено на необхідності удосконалення медичного забезпечення ЗС України, формування сучасної системи лікувально-евакуаційного забезпечення з метою своєчасного надання медичної допомоги, проведення якісного лікування військовослужбовців в умовах реального застосування військ.

Ключові слова: застосування військ, система медичного забезпечення, медична служба ЗС України, лікувально-евакуаційна система.

В статье изложены положения концептуальных документов по основным направлениям развития теории военного искусства и порядка применения войск. Акцентировано внимание на необходимости усовершенствования медицинского обеспечения ВС Украины, формирования современной системы лечебно-эвакуационного обеспечения с целью своевременного оказания медицинской помощи, качественного лечения военнослужащих в условиях реального применения войск.

Ключевые слова: применение войск, система медицинского обеспечения, медицинская служба ВС Украины, лечебно-эвакуационная система.

Вступ. У 2012-2013 роках в Україні затверджені Стратегічний оборонний бюлетень та Державна комплексна програма реформування та розвитку Збройних Сил України на період до 2017 року, які визначили на довго- та середньострокову перспективу напрями розвитку сектора безпеки і оборони нашої держави, а також завдання щодо реформування і подальшого розвитку Збройних Сил України (ЗС України) [1, 2].

Реалізація означених завдань здійснюється, по-перше, у площині напрацювання нормативно-правових документів з питань управління, застосування, підготовки та забезпечення ЗС України [3], а по-друге, – у напрямку приведення організаційно-функціональної структури ЗС України та їх підготовки у відповідність до сучасних поглядів на порядок застосування військ.

Основним доктринальним документом, який визначає основні положення підготовки і застосування військ, а також зміст та особливості забезпечення бойових дій, стала Доктрина підготовки і застосування Збройних Сил України (Доктрина), яка з огляду на тенденції змін в

порядку застосування військ вимагає від військово-медичної служби кардинального удосконалення системи їх медичного забезпечення.

Мета роботи: дослідження проблемних питань організації медичного забезпечення ЗС України в сучасних умовах, визначення основних напрямів та пошук шляхів удосконалення системи медичного забезпечення з огляду на тенденції змін в порядку застосування військ (сил).

Матеріали та методи. Використовувались діючі нормативно-правові документи з питань реформування та розвитку ЗС України, медичної служби, матеріали планових командно-штабних навчань з органами управління медичної служби, відкриті наукові публікації. Методи дослідження: аналітичний, бібліосемантичний, системного підходу.

Об'єкт дослідження – система медичного забезпечення ЗС України. Предмет – організаційно-функціональна структура медичної служби та система лікувально-евакуаційного забезпечення (ЛЕЗ) військ.

Результати та їх обговорення. В рамках розроблення Державної комплексної програми реформування та розвитку Збройних Сил України на період до 2017

року у Військово-медичному департаменті Міністерства оборони України опрацьовано основні напрями і заходи реформування та розвитку системи медичного забезпечення ЗС України, які лягли в основу Програми реформування та розвитку системи медичного забезпечення Збройних Сил України на період до 2017 року (Програма), що затверджена Міністром оборони України 21 травня 2013 року.

Головною метою Програми визначено підвищення рівня та якості медичного забезпечення особового складу, приведення якісних, кількісних та вартісних показників системи медичного забезпечення у відповідність до завдань, перспективної структури та чисельності ЗС України [2, 4].

Головними завданнями запропонованої реформи є: оптимізація органів управління медичним забезпеченням, чисельності військово-медичних закладів, їх організаційно-штатних структур та чисельності особового складу; відновлення медичних підрозділів військових частин і з'єднань, їх спроможностей до виконання завдань за призначенням у мирний час та особливий період; оснащення військово-медичних та санаторно-курортних закладів сучасним медичним обладнанням і технікою.

Шляхами реалізації основних заходів Програми є удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази з питань медичного забезпечення; запровадження ефективної системи управління військово-медичними закладами, дієвого контролю за використанням бюджетних коштів, раціональної кадрової політики; зменшення витрат бюджетних коштів на утримання підпорядкованих закладів; запровадження інвестиційних проектів в діяльності військово-медичних закладів.

Слід зазначити, що Програма в основному визначає організаційно-функціональний розвиток медичного забезпечення на мирний час та не передбачає конкретних заходів щодо удосконалення системи медичного забезпечення ЗС України на особливий період, особливо з огляду на тенденції змін в порядку застосування військ.

Вивчення змісту Доктрини та публікацій експертів з військового мистецтва [5–7] дає можливість з'ясувати умови, в яких імовірно застосування військ

(сил), склад угруповань, у тому числі тактичних груп, завдання, тактику дій, принципи і форми застосування, способи ведення бойових дій, їх вплив на величину і структуру санітарних втрат та на цій основі визначити перспективні напрями і шляхи удосконалення системи їх медичного забезпечення.

Тенденції розвитку воєнно-політичної обстановки у світі свідчать про її напруженість, динамічний і нестабільний характер. Воєнна сила продовжує залишатися визначальним елементом спроможності будь-якої країни відстоювати свої національні інтереси. [8]. У перспективі зберігатиметься загроза поглиблення існуючих та виникнення нових воєнних конфліктів.

Наявність широкого спектру небезпек та загроз національним інтересам України у сфері оборони обумовлена незавершеністю системних реформ у сфері національної безпеки і оборони; радикалізацією політичних сил і рухів; неефективністю механізмів щодо врегулювання конфліктних ситуацій; недостатнім рівнем обороноздатності держави тощо.

За означених умов загроза застосування воєнної сили проти нашої держави може реалізовуватися шляхом втягнення України у воєнний конфлікт між іншими державами, збройної агресії або збройного конфлікту на державному кордоні України, переростання внутрішньої нестабільності у збройний конфлікт усередині держави.

Тривала війна між національними арміями і масштабні конфлікти відходять у минуле. Сучасні бойові дії характеризуються короткою тривалістю, з ураженням стратегічно важливих об'єктів високоточною зброєю (ВТЗ) на всю глибину держави та з маневреними діями військ. Ключовими елементами сухопутних військ стають бойові бригади, бригадні (батальйонні, ротні) тактичні групи.

Головними рисами сучасних збройних конфліктів, які впливатимуть на організацію медичного забезпечення військ, є: рішучість у досягненні мети, висока напруженість, швидкоплинність та динамічність дій; застосування мобільних частин і підрозділів та висока маневреність дій на розрізнених напрямках із широким залученням тактичних груп; активне ведення розвідувальних та диверсійних дій частинами і підрозділами

Соціально-правові питання

спеціального призначення; відволікання значних сил і засобів військ на забезпечення безпеки об'єктів тилу, охорону маршрутів висування частин (підрозділів) та постачання матеріально-технічних засобів; висока автономність тактичних груп та складність їх тилового, медичного і технічного забезпечення тощо.

Найбільш ефективним та доцільним у таких умовах ведення бойових дій стане застосування різнорідних, створених за

міжвидовим (міжродовим) принципом, тактичних груп.

Заслужують уваги підходи командування збройних сил провідних країн світу щодо завчасної підготовки тилового забезпечення військ, за 3-4 місяці до виконання ними завдань за призначенням [7]. Особлива увага звертається на організацію чіткої взаємодії служб матеріального, технічного, медичного забезпечення з бойовими частинами та їх завчасну підготовку.

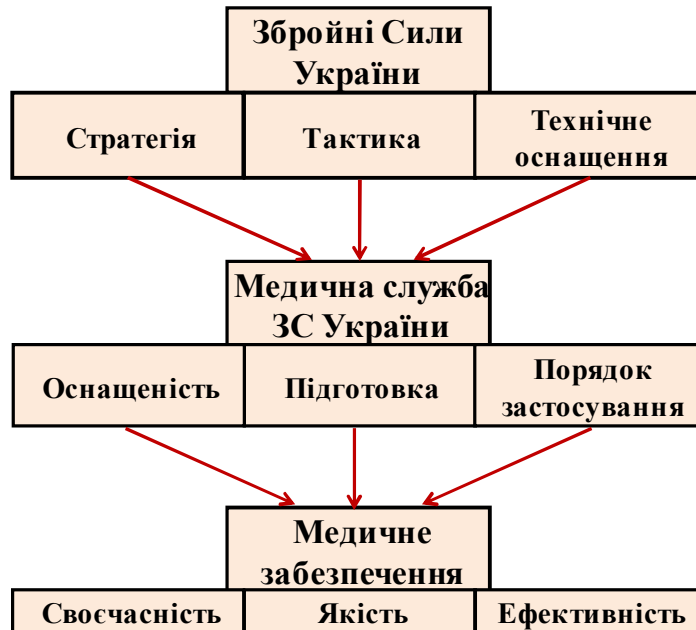


Рис. 1. Тенденції розвитку ЗС України та системи їх медичного забезпечення

Зазначені тенденції розвитку структури, оснащення і форм застосування ЗС України висувають високі вимоги до їх медичної служби і медичного забезпечення в цілому (рис. 1). Тому концепція медичного забезпечення військ (сил) в особливий період повинна передбачати розвиток гнучкості, мобільності, високої адаптивності усієї системи, враховувати зміни розмірів і структури санітарних втрат внаслідок удосконалення озброєння і військової техніки, а також способів ведення операцій (бойових дій). З урахуванням тенденції змін в порядку застосування військ (сил), досвіду медичного забезпечення під час проведення навчань [9], пропонуються наступні напрями та шляхи удосконалення системи медичного забезпечення ЗС України, спрямовані на посилення їх спроможностей до виконання завдань за призначенням насамперед в особливий період.

З метою збереження життя та зменшення ризику розвитку ускладнень після поранень особовий склад військ має бути: по-перше забезпечений **індивідуальними засобами медичного захисту**, а по-друге – вміти та бути готовим до надання медичної допомоги на полі бою у порядку само- та взаємодопомоги. Особовий склад Сил спеціальних операцій (ССО) та невеликих мобільних груп (підрозділів), які тривалий час діють ізольовано у відриві від основних військ (сил), має пройти додаткову військово-медичну підготовку і бути забезпеченим спеціальними аптечками індивідуальними (варіант розроблений у Науково-дослідному інституті проблем військової медицини та пройшов апробацію у ССО).

Для вивозу поранених з поля бою та використання як мобільної бази для розгортання медичних пунктів батальйонів (МПБ) медичні підрозділи військових

частин і з'єднань, тактичних груп мають бути забезпечені броньованим санітарним транспортом, а також **санітарним транспортом** для медичної евакуації. Принципово важливо, щоб ці транспортні засоби мали основні технічні характеристики (швидкість, прохідність, можливість технічного обслуговування тощо) такі ж, як і загальновійськова техніка, якою комплектуються військові частини.

В інтересах медичної служби мають виділятися необхідна кількість спеціально обладнаних транспортних вертольотів для аеромедичної евакуації поранених, які в сучасних умовах повинні забезпечувати евакуацію щонайменше 50 % тяжкопоранених на етапи надання спеціалізованої медичної допомоги.

Медичні підрозділи військових частин і з'єднань, військові мобільні госпіталі (ВМГ), які розгортають етапи медичної евакуації (ЕМЕ) в зоні застосування військ, повинні вже за мирного часу мати повноцінну організаційно-штатну структуру, побудовану за **модульним принципом**.

Це досягається уніфікацією структури однотипних підрозділів та надає можливість окремим медичним структурно-організаційним елементам самостійно виконувати покладені завдання, швидко та ефективно проводити підсилення ЕМЕ, забезпечувати взаємозамінність їх структурних елементів, спадкоємність у роботі та можливість відновлення функціональної спроможності структур шляхом їх заміни аналогічними.

В умовах відсутності пересувних госпітальних баз та польових центрів медичного забезпечення особливого значення набувають ВМГ, по-перше, як ЕМЕ на певних евакуаційних напрямках за умов відсутності поблизу військово-медичних клінічних центрів (ВМКЦ), військових госпіталів (ВГ) або цивільних закладів охорони здоров'я, а по-друге, – як основа для формування груп підсилення медичної служби військових частин, з'єднань, тактичних груп та окремих військових підрозділів.

Комплектно-табельне оснащення військово-медичної служби, насамперед медичних підрозділів військових частин та з'єднань, військових мобільних госпіталів, має бути подвійного призначення. Це дасть

можливість ще у мирний час прищепити медичному персоналу впевнені навички його використання як в стаціонарних медичних пунктах (медичних ротах), так і в польових умовах та уникнути необхідності утримувати два комплекти медичного оснащення: один на мирний час, другий – на особливий період. Потребує розгляду питання забезпечення ЕМЕ, які розгортаються в польових умовах, одноразовим хірургічним інструментарієм та іншими стерильними витратними матеріалами. Кількість запасів медичного майна і витратних матеріалів має забезпечувати надання медичної допомоги встановленого виду та обсягу прогнозованої кількості санітарних втрат, передбачати автономні дії, а також можливість їх поповнення.

Медичні пункти, медичні роти та ВМГ, які є передовими ЕМЕ, мають бути забезпечені сучасними засобами життєдіяльності в польових умовах, які б гарантували їх мобільність, автономність, найкоротші терміни для розгортання та згортання, стабільне електроживлення, водо- та тепlopостачання. Це можливо реалізувати через їх забезпечення сучасним пневмо- або каркасним наметовим фондом, обладнанням окремих функціональних підрозділів (перев'язувальна, операційна, лабораторія тощо) в готових до застосування модулях або контейнерах на автомобільному шасі. Автомобільний та спеціальний транспорт, інженерні засоби та техніка мають бути у постійній готовності до використання.

Медична служба повинна мати заздалегідь підготовлені **сили та засоби для підсилення** кожного елемента системи ЛЕЗ. Це можуть бути: окремі медичні працівники, у тому числі і лікарі, лікарсько-сестринські бригади, групи медичного підсилення, багатoproфільні та спеціалізовані медичні групи з відповідним медичним та іншим оснащенням, а також санітарно-транспортними засобами медичної евакуації. Зазначені сили та засоби мають бути мобільними і готовими до висування, підсилення медичної служби військових частин, підрозділів або тактичних груп, розгортання та роботи на базі ВМГ або визначених стаціонарних закладів охорони здоров'я на евакуаційному напрямку.

На особливий період необхідно передбачити можливість підвищення **потужностей стаціонарних лікувально-профілактичних закладів** (ВМКЦ, ВГ, центрів медичної реабілітації та санаторіїв) та їх спеціалізацію шляхом збільшення ліжкової місткості та поповнення фахівцями визначених медичних спеціальностей із числа мобілізаційного резерву.

Організаційно-штатна структура ВМКЦ мирного часу має забезпечувати їх спроможність з доукомплектування у найкоротші терміни ВМГ особовим складом, формування груп медичного підсилення та груп спеціалізованої медичної допомоги, забезпечення їх медичним майном і витратними медичними засобами.

Для реалізації принципу **аеромедичної евакуації** поруч з ВМКЦ та ВГ мають бути обладнані вертольотні майданчики.

Водночас слід зазначити, що існуючим комплектом сил та засобів медичної служби ЗС України, навіть за умов його підсилення, доукомплектування та використання мобілізаційного ресурсу, активного маневру силами і засобами, неможливо повністю покрити потреби військ (сил) у медичному забезпеченні. За таких умов виникає необхідність в організації чіткої взаємодії медичних служб ЗС України, інших військових формувань та правоохоронних органів, використанні потужностей цивільних закладів охорони здоров'я, що передбачає формування **єдиного медичного простору України**.

Для проведення завершального спеціалізованого лікування поранених і хворих з тривалими термінами відновлення бое- та працездатності потребують завчасної підготовки **Територіальні госпітальні бази** Міністерства охорони здоров'я України, кількість та розташування яких визначаються відповідною постановою Кабінету Міністрів України.

Наведені вище елементи та принципи мають бути об'єднані в єдину **лікувально-евакуаційну систему**. Відповідно до сучасних вимог вона має бути ефективною, самодостатньою, гнучкою, здатною до маневру силами та засобами медичної служби, видами та обсягом медичної допомоги, евакуаційно-транспортними потоками тощо, готовою до взаємодії.

Медичне забезпечення військ повинно мати стійку та ефективну **систему управління**, яка передбачає наявність відповідних органів та пунктів управління з чітко визначеними функціями, підготовлених кадрів і надійної системи зв'язку та забезпечується підтриманням визначеного рівня бойової та мобілізаційної готовності органів управління і військово-медичних закладів, всебічної підготовки їх до застосування та ефективної реалізації можливостей під час вирішення поставлених завдань[10].

З метою своєчасного та якісного медичного забезпечення військ під час їх застосування, формування єдності поглядів та забезпечення спадкоємності дій всі сили та засоби медичної служби ЗС України, інших військових формувань та цивільної охорони здоров'я України мають бути об'єднані єдиною **Військово-медичною доктриною** з провідною роллю медичної служби ЗС України. Порядок діяльності військово-медичної служби та її органів управління мають бути визначені Настановою з медичного забезпечення ЗС України та іншими документами з організації медичного забезпечення, які детально регламентуватимуть лікувально-евакуаційне, санітарно-гігієнічне та протиепідемічне забезпечення, забезпечення військ медичним майном та медичний захист від засобів масового ураження, забезпечення військово-медичної служби медичним персоналом.

Висновки.

1. Сучасний етап розвитку ЗС України характеризується активним розвитком теорії воєнного мистецтва та озброєння, зміною поглядів на організаційно-функціональну побудову військ та порядок їх застосування.

2. Зазначені тенденції розвитку структури, оснащення і форм застосування ЗС України висувають підвищені вимоги до їх медичної служби і медичного забезпечення в цілому. Концепція медичного забезпечення військ (сил) в особливий період повинна передбачати подальший розвиток гнучкості, мобільності, високої адаптивності усієї системи, враховувати зміни величини і структури санітарних втрат внаслідок удосконалення озброєння і військової техніки, способів ведення операцій (бойових дій).

3. Зростає необхідність мати повноцінну організаційно-штатну структуру медичних підрозділів військових частин і з'єднань та військово-медичних закладів, побудовану за модульним принципом, забезпечених сучасним комплектно-табельним оснащенням подвійного призначення, сучасними засобами життєдіяльності в польових умовах.

4. Особливої важливості набуває опрацювання нормативно-правової бази медичного забезпечення ЗС України, розроблення та затвердження на відповідному рівні Військово-медичної доктрини, Наставови з медичного забезпечення ЗС України, інших документів з організації медичного забезпечення та формування єдиного медичного простору України.

Література

1. Указ Президента України від 29.12.2012 № 771/2012 “Про рішення РНБОУ від 29.12.2012р “Про Стратегічний оборонний бюлетень України”.
2. Указ Президента України від 02.09.2013 № 479/2013 “Про затвердження “Державної комплексної програми реформування та розвитку Збройних Сил України на період до 2017 року”.
3. Наказ Генерального штабу Збройних Сил України від 22.10.2012 № 220 “Про затвердження Системи оперативних стандартів Збройних Сил України (Системи документів з питань управління, застосування, підготовки та забезпечення)”.
4. Програма реформування та розвитку системи медичного забезпечення ЗС України на період до 2017 року (затверджена Міністром оборони України 21.05.2013р.) / Київ: МО України.
5. Можаровський В. Збройні Сили України повинні відповідати сучасним вимогам / Військо України. – 2012. – №1-2 (138). – С. 6 – 11.
6. Телелим В.М. Найважливіші аспекти розвитку збройної боротьби / Військо України. – 2012. – №1-2 (138) – С. 12 – 17.
7. Слюсаренко А.В. Розвиток форм і способів збройної боротьби у війнах у зоні Перської затоки у 90-х роках ХХ ст. – початку ХХІ ст./ Автореферат ... кандидат історичних наук. – НАОУ. – Київ, 2005. – 18 с./ www.librar.org.ua.
8. Ситник Г. Пріоритети державної політики у воєнній безпеці / Г. Ситник // Військо України. – 2012. – №3 (139). – С. 8–11.
9. Булах О.Ю., Лівінський В.Г. Основні напрями реформування системи медичного забезпечення Збройних Сил України в сучасних умовах / Військова медицина України. – 2013. – том 13 – С. 20 – 27.
10. Жаховський В.О., Булах О.Ю., Стриженко В.І. Система управління медичним забезпеченням Збройних Сил України: потреба в удосконаленні / Наука і оборона. – 2013. – № 1. – С. 23 – 27.

*Zhakhovsky V., candidate of sciences from state administration, associate professor
Bulakh O., candidate of medical sciences, senior staff scientist
Livinsky V., research worker*

PRESSING QUESTIONS OF IMPROVEMENT OF THE SYSTEM OF THE MEDICAL PROVIDING OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE TAKING INTO ACCOUNT TENDENCIES CHANGES OF ORDER OF APPLICATION OF TROOPS

In the article positions of conceptual documents are expounded on basic directions of development of theory of art of war and order of application of troops. Problem questions are unsealed and attention on the necessity of improvement of the medical providing SS of Ukraine, forming of the modern system of the curatively-evacuation providing is accented with the purpose of the timely providing of medicare, quality treatment of servicemen in the conditions of the real application of troops. The special attention is spared to the improvement of activity of medical subdivisions of military parts and connections, to the increase of their possibilities on providing of medicare directly in the district of military conflict, necessity of approaching of medicare to раненым, and also bringing in of groups of the medical strengthening and groups of the specialized medicare. The important condition of upgrading of medicare is qualification of medical personnel, making up of the staff of medical subdivisions a modern medical equipment. The necessity of forming of single medical space is grounded for the special period.

Keywords: application of troops, system of the medical providing, medical serving as AF of Ukraine, curatively-evacuation system.

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**

3 (40) / 2014

Міністерство оборони України

Відповідальність за достовірність фактів, цитат,
власних імен, інших відомостей,
за порушення авторських прав будь-яких юридичних і фізичних осіб
несуть автори.

Розповсюдження та тиражування матеріалів
збірника без офіційного дозволу редакції заборонено.

Редактор
Комп'ютерна верстка

В. В. Стасюк
В. Ж. Богайчук

Підписано до друку 28.04.14. Здано до набору 30.04.14. 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